

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 12 novembre 2021 par

Evgueniya Lyu

Titre de la thèse : Introduction à l'approche intentionnelle de l'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité : de la théorie à la pratique

Thesis title: An introduction to the intentional approach to the teaching-learning of English for Specific Purposes: From theory to practice

Discipline

Études anglophones

École doctorale

ED 354 – Langues, Lettres et Arts

Laboratoire/Partenaires de recherche

Laboratoire d'Études et de Recherche
sur le Monde Anglophone (LERMA UR
853)



Composition du jury

Catherine RESCHE	Rapporteure
PR Université Paris II	
Panthéon Assas	
Cédric SARRÉ	Examineur
MCF INSPE Paris	
Michel VAN DER YEUGHT	Directeur de thèse
PR Aix-Marseille Université	
Nathalie VANFASSE	Examineur
PR Aix-Marseille Université	
Séverine WOZNIAK	Rapporteure
PR Université Lyon 2	

VOLUME I

Affidavit

Je soussignée, Evgueniya Lyu, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Michel Van der Yeught, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Vaison-la-Romaine, le 23 août 2021



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Liste de publications et participation aux conférences

1) Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

1. LYU, Evgueniya. 2020. « L'étude de cas au service de l'enseignement de l'anglais pour psychologues et orthophonistes ». *ASp* 77, 78–99.
2. LYU, Evgueniya. 2021 (à paraître). « Teaching ESP as a process of socialization into disciplinary and professional culture ». In MAMMADOVA, T. (ed.), *Cultural Diversity in Intercultural (Cross-Cultural) Communication: Global Case Studies*. Newcastle upon Tyne, Royaume-Uni : Cambridge Scholars Publishing, 236–263.

2) Participation aux conférences et écoles d'été au cours de la période de thèse :

1. LYU, Evgueniya. 2018. « Construire des démarches didactiques en langue de spécialité à partir de l'approche intentionnelle de ces objets : hypothèse, théorie et expérimentations ». Communication présentée aux Rencontres doctorales du 39^e colloque annuel du GERAS « Les dimensions diachroniques en anglais de spécialité : enjeux communicationnels, didactiques et traductologiques », Université de Mons, Belgique, 15 - 17 mars.
2. LYU, Evgueniya. 2019. « Présentation d'une étude de cas destinée à sensibiliser des étudiants en psychologie à la dimension déontologique de la spécialité en contexte anglo-saxon ». Communication présentée au 40^e colloque annuel du GERAS « Éthique et domaines spécialisés : places, fonctions et formes des considérations éthiques dans les langues-cultures en anglais », Université Paris 2 Panthéon-Assas, France, 21 - 23 mars.
3. LYU, Evgueniya. 2021 (à paraître). « ESP and technical vocabulary: How efficient are definition matching exercises? ». Communication acceptée pour la conférence internationale « Language for Specific Purposes: Trends and Perspectives », Université de Monténégro, Budva, Monténégro, 17 - 18 septembre.
4. LYU, Evgueniya. 2021 (à paraître). « The APA publication norms and globalisation: One without the other? ». Communication acceptée pour le colloque international « Teaching Specialised Languages in a Globalised World », Université de Paris, France, 7 - 8 octobre.

5. LYU, Evgueniya. 2021 (à paraître). « Culture disciplinaire, choc culturel et tolérance : approcher l'interdisciplinarité à partir de la sociologie ». Communication acceptée pour la Journée d'étude « Disciplines à l'épreuve du décentrement, repenser les approches, interroger les savoirs », AMU LERMA UR 853, Aix-en-Provence, France, 22 octobre.

3) Co-organisation des conférences :

1. Mars 2019 : co-organisation des Rencontres doctorales du 40^e colloque annuel du GERAS, Université Paris 2 Panthéon-Assas, France.
2. Mars 2020 : co-organisation des Rencontres doctorales du 41^e colloque annuel du GERAS, Université de Nantes, France.
3. Mars 2021 : co-organisation des Rencontres doctorales du 42^e colloque annuel du GERAS, Université de Nancy, France.

Résumé

Cette thèse de doctorat s'inscrit dans le domaine des études de l'anglais de spécialité (ASP) et plus précisément de la didactique de l'ASP. Afin de contribuer à son développement, elle s'appuie sur la théorie intentionnelle des langues de spécialité et propose d'intégrer le spécialisé, considéré comme une forme d'intentionnalité, dans les dispositifs didactiques dès le début de leur conception.

La première partie examine les différentes formes de l'offre didactique et pédagogique en ASP et se penche en particulier sur la façon dont elles intègrent la dimension spécialisée des variétés spécialisées de l'anglais.

La deuxième partie propose d'abord de construire une didactique de l'ASP, et des langues de spécialité de manière générale, sur les principes de la théorie intentionnelle des langues de spécialité, c'est-à-dire d'incorporer le spécialisé, en tant qu'élément central, dans son cadre épistémologique. Compte tenu de ces fondements théoriques, cette approche didactique est nommée « didactique intentionnelle » de l'ASP. En second lieu, elle avance un schéma de conception d'un cours d'ASP qui comporte quatre phases distinctes : phase de détermination d'un contexte universitaire, phase de définition de l'ASP à enseigner, phases didactique et pédagogique.

La troisième partie teste empiriquement l'influence de la didactique intentionnelle sur la motivation des apprenants et, par conséquent, son efficacité en termes d'acquisition des connaissances par les apprenants. La recherche déductive quasi-expérimentale, réalisée sur base d'un cours d'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes, conçu selon les principes théoriques retenus, offre des réponses quant à la capacité de la didactique intentionnelle à susciter une motivation accrue chez les apprenants et à améliorer l'acquisition des connaissances.

Mots clés : anglais de spécialité, théorie intentionnelle des langues de spécialité, anglais de la psychologie, didactique des langues de spécialité, LANSAD, transposition didactique

Abstract

This doctoral thesis engages research in the domain of English for Specific Purposes (ESP) and, more precisely, in the teaching-learning of ESP. In order to contribute to the development of the latter, it relies on the intentional approach to specialised languages and proposes to integrate specialisedness, considered to be a form of intentionality, into ESP curricula at the outset of course design.

Part One examines the different approaches through which ESP can be taught, and it analyses, in particular, how they integrate the specialisedness of specialised varieties of English.

Part Two is devoted to establishing a disciplinary approach to the teaching-learning of ESP, and of specialised languages in general, on the principles of the intentional theory of specialised languages; i.e. it proposes to incorporate specialisedness, as its central element, in its epistemological framework. Given such theoretical foundations, the approach is thus labelled the “intentional approach” to ESP teaching-learning. Further, it presents a model for designing an ESP course that consists of four distinct phases: determining an academic context, defining the variety of ESP to teach, the theoretical and practical phases of the teaching-learning process.

Part Three empirically tests the influence of the intentional approach to the teaching-learning of ESP on learners’ motivation and, consequently, it assesses the efficiency of the intentional approach in terms of learners’ knowledge acquisition. The quasi-experimental deductive research is based on a curriculum for would-be psychologists and speech therapists, and is designed following the intentional theoretical framework. It offers answers as to the capacity of the intentional approach to increase learners’ motivation and to improve knowledge acquisition.

Keywords: English for Specific Purposes, intentional theory of languages for specific purposes, English for psychology, teaching languages for specific purposes, learners, didactic transposition

Informations typographiques

Toutes les citations respectent les mises en forme d'origine, sauf indication contraire.

Toutes les traductions de citations en anglais sont réalisées par l'auteur de la présente thèse ; les cas contraires sont indiqués.

Pour faciliter la lecture, nous nous abstenons d'utiliser l'écriture inclusive.

Le rédactionnel suit les préconisations stylistiques de *ASp*, la revue du GERAS, accessibles sous le lien ci-dessous :

<<https://journals.openedition.org/asp/553#tocto1n10>>

Remerciements

Écrire une thèse est un voyage intellectuel au long cours dont on ne revient jamais à l'identique. Il est parsemé de rencontres avec des personnages extraordinaires qui déterminent chacune des étapes, à l'instar du roman *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, enrichissant le principal protagoniste tout au long de son cheminement. Il me serait impossible de mentionner toutes les personnes qui ont contribué directement ou indirectement à mon périple ; néanmoins, je voudrais exprimer ma profonde reconnaissance :

À mon directeur de thèse, Michel Van der Yeught. Merci beaucoup, Michel, d'avoir répondu au courriel d'une jeune collègue belge qui cherchait à explorer le domaine de la didactique de l'anglais de spécialité. Merci de m'avoir guidée tout au long de ces quatre années. Merci de ton soutien moral et intellectuel, de ta rigueur scientifique, de ton humanité et de ta patience.

À tous les membres du jury, Catherine Resche, Cédric Sarré, Nathalie Vanfasse, et Séverine Wozniak, qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail. Je vous remercie de votre temps, de vos conseils et de vos questions qui ouvriront la voie à mes futures réflexions, suite logique de cette aventure.

À mes étudiants, qui ont toujours été une grande source d'inspiration et de motivation et qui m'ont encouragée à être une meilleure enseignante. Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans eux.

À Christine Bouvy, responsable des cours de langues facultaires de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes à l'Université de Liège, et à Nathalie Schraepen, responsable des cours de langue à la faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation, de m'avoir confié la conception du cours d'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes. La création de ce cours a constitué une étape cruciale pour la récolte des données empiriques sur lesquelles s'appuie ma recherche.

Aux membres du GERAS pour leur capacité à réunir autour d'un intérêt commun – l'anglais de spécialité – une communauté si dynamique. Merci aux membres du groupe de travail DidASP pour l'inspiration et le dévouement qu'ils manifestent dans le développement de la réflexion didactique. Merci à Shaeda Isani d'avoir partagé sa thèse avec moi, la première en didactique de l'anglais de spécialité. Merci aux jeunes docteurs, Aude, Laurence, et Mathilde, de leur accueil et de leurs conseils. Merci à Audrey et à Claire de leurs encouragements et de nos échanges. Mon dernier remerciement s'adresse à Monique Mémet, même si elle n'est plus parmi nous pour le lire. Sa gentillesse, sa volonté d'aider, ses suggestions diplomatiques, sa capacité à voir le meilleur chez les gens sont un éternel rappel de l'idéal d'harmonie entre la recherche et l'humain.

À Thibault Huguet pour ses relectures minutieuses et ses conseils rédactionnels.

À l'école doctorale 354 et au laboratoire LERMA UR 853 d'Aix-Marseille Université, dont les membres ont toujours fait preuve d'une extrême bienveillance envers moi.

À la situation sanitaire d'avoir supprimé toute source de distraction, telles que les voyages, les pièces de théâtre, les festivals, les sorties au restaurant, etc., et d'avoir ainsi gardé intacte ma concentration intellectuelle.

À mes parents, Irina et Boris Lyu, qui m'ont toujours encouragée à apprendre et à étudier. C'est grâce à vous que j'ai choisi les études linguistiques il y a exactement vingt ans pour ensuite trouver ma vraie voie, celle de l'enseignement.

À mon époux Jean-François et à notre fille Élisabeth qui ont fait ce voyage à mes côtés. Je n'aurais jamais entrepris, poursuivi et terminé ce voyage sans votre aide. Merci de m'avoir encouragée et soutenue pendant ces quatre longues années. Merci de m'avoir écoutée, conseillée, relue, supportée, et souvent alimentée. Merci d'avoir toujours cru en moi en dépit de mes propres doutes.

Liste des sigles

APA : *American Psychological Association*

ASP : anglais de spécialité en tant que discipline

CATAPULT : *Computer Assisted Training And Platforms to Upskill LSP Teachers*

CBI : *content-based instruction*

CLIL : *content and language integrated learning*

CNRTL : Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales

DI : didactique intentionnelle

DidASP : Groupe de Travail Didactique et ASP

DS : degré de spécialisation

EAEC : enseignement-apprentissage par études de cas

EAT : enseignement-apprentissage par tâches

ECI : enseignement à contenu intégré

EDA : enseignement disciplinaire en anglais

EMI : *English-Medium Instruction*

EMILE : Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère

ESP : *English for Specific Purposes*

FASP : Fiction à substrat professionnel

GERAS : Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité

IUT : Institut Universitaire de Technologie

LANSAD : LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines

LEA : langues étrangères appliquées

LSP : langue de spécialité en tant que discipline

M1, M2, M3, M4 : Mondes 1, 2, 3, 4 (de Karl Popper et/ou de Geoffrey Leech)

SAES : Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur

VAE : Valorisation des Acquis de l'Expérience

VSA : variété spécialisée de l'anglais conçue comme objet d'étude et d'enseignement

VSL : variété spécialisée de la langue conçue comme objet d'étude et d'enseignement

Table des illustrations

Figure 1. Le lexique et ses degrés de technicité.....	25
Figure 2. Approches par le contenu disciplinaire : langue et contenu.....	72
Figure 3. La langue au service du spécialisé.....	152
Figure 4. Spécialisation de la société et de la langue.....	153
Figure 5. Triangle pédagogique de Houssaye.....	171
Figure 6. Termes opératoires (1).....	174
Figure 7. Termes opératoires (2).....	175
Figure 8. Termes opératoires (3).....	177
Figure 9. Les cinq pôles de la didactique de l'ASP.....	184
Figure 10. Phase de définition d'une VSL.....	196
Figure 11. Transposition didactique.....	200
Figure 12. Structure d'un Module.....	244
Figure 13. Validité de la recherche.....	266
Figure 14. Validité externe de la population.....	269
Figure 15. Répartition des sujets par option.....	273
Figure 16. Âge des sujets.....	274
Figure 17. Langue maternelle des sujets.....	275
Figure 18. Pays des études secondaires des sujets.....	277
Figure 19. Parcours linguistique des sujets.....	278
Figure 20. Pratiques de la langue anglaise.....	279
Figure 21. Utilisation d'ouvrages de référence.....	280
Figure 22. Attitudes envers l'anglais et son apprentissage.....	281
Figure 23. Intentionnalité spécialisée.....	283
Figure 24. Continuum de la motivation.....	286
Figure 25. Motivation intrinsèque (%).....	288
Figure 26. Trois types de motivation intrinsèque (%).....	289
Figure 27. Motivation extrinsèque (%).....	290
Figure 28. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.....	291
Figure 29. Attitudes envers l'apprentissage de l'anglais et de l'ASP.....	293
Figure 30. Taux de satisfaction du cours.....	294
Figure 31. Perception de l'évaluation.....	294
Figure 32. Appréciation des modules.....	295
Figure 33. Préférence pour les activités intentionnelles.....	295
Figure 34. Acquisition des compétences langagières.....	300
Figure 35. Acquisition de connaissances linguistiques.....	300
Figure 36. Acquisition des concepts techniques.....	302

Figure 37. Résultats des activités intentionnelles et non-intentionnelles	303
Figure 38. Degrés de spécialisation des discours courts.....	312
Figure 39. Degrés de spécialisation des discours longs.....	313
Figure 40. Stratégies d'apprentissage.....	318
Figure 41. Utilisation de dictionnaires monolingues.....	318
Figure 42. Utilisation de la technologie en cours de langue.....	320

Liste des tableaux

Tableau 1. Quelques définitions de l'ESP par ordre diachronique	18
Tableau 2. Vers la définition d'un corpus.....	34
Tableau 3. Rédaction d'un curriculum vitae.....	57
Tableau 4. Vers la définition d'une tâche (classement historique)	99
Tableau 5. Le modèle des mondes de Popper et de Leech.....	148
Tableau 6. Phase de détermination d'un contexte universitaire.....	193
Tableau 7. Organisation des groupes en 2018-20	229
Tableau 8. Sélection des sujets pour le cours	233
Tableau 9. Dictionnaires pour psychologues	235
Tableau 10. Dictionnaires pour orthophonistes.....	235
Tableau 11. Ressources pour enseigner l'anglais pour psychologues	237
Tableau 12. Ressources pour enseigner l'anglais pour orthophonistes.....	238
Tableau 13. Retours d'expérience de l'enseignement-apprentissage de l'anglais pour psychologues et de l'anglais pour orthophonistes	238
Tableau 14. Curriculum disciplinaire du cours 2018-19.....	247
Tableau 15. Nombre d'éléments du pré-questionnaire et du post-questionnaire.....	263
Tableau 16. Questions du Module 1.....	304
Tableau 17. Questions du Module 2.....	305
Tableau 18. Question du Module 4.....	306
Tableau 19. Questions du Module 5.....	306
Tableau 20. Questions du Module 6.....	307
Tableau 21. Questions du Module 7.....	307
Tableau 22. Questions du Module 8.....	308
Tableau 23. Questions du Module 9.....	308
Tableau 24. Questions du Module 10.....	309
Tableau 25. Questions du Module 11.....	310
Tableau 26. Questions ouvertes	312

Sommaire

AFFIDAVIT	i
LISTE DE PUBLICATIONS ET PARTICIPATION AUX CONFÉRENCES	iii
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	vi
INFORMATIONS TYPOGRAPHIQUES	vii
REMERCIEMENTS	ix
LISTE DES SIGLES	xi
TABLE DES ILLUSTRATIONS	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xv
SOMMAIRE	xvii
INTRODUCTION	1
PARTIE I ÉTAT DE L'ART : LES OFFRES ACTUELLES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LSP ET LEUR RAPPORT AVEC LE SPÉCIALISÉ	15
CHAPITRE 1 L'APPROCHE ESP	18
CHAPITRE 2 APPROCHES LINGUISTIQUES ET DISCURSIVES	23
CHAPITRE 3 APPROCHES PAR LE CONTENU DISCIPLINAIRE	71
CHAPITRE 4 APPROCHES ACTIONNELLES	98
CONCLUSIONS DE LA PARTIE I	127
PARTIE II DIDACTIQUE INTENTIONNELLE DES LSP : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE	133
CHAPITRE 5 THÉORISER L'ÉTUDE DES LANGUES DE SPÉCIALITÉ	138
CHAPITRE 6 CONSTRUIRE ET METTRE EN ŒUVRE UNE APPROCHE INTENTIONNELLE DE LA DIDACTIQUE DES LSP	168
CHAPITRE 7 CONCEPTION D'UN COURS EN LSP	191
CONCLUSIONS DE LA PARTIE II	214
PARTIE III MISE EN ŒUVRE EXPÉRIMENTALE DE LA DIDACTIQUE INTENTIONNELLE DES LSP	221
CHAPITRE 8 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : CADRE EXPÉRIMENTAL	223
CHAPITRE 9 EXPÉRIMENTATION	260
CONCLUSIONS DE LA PARTIE III	324
CONCLUSION GÉNÉRALE	331
PRINCIPAUX RÉSULTATS	331
LIMITES DE LA RECHERCHE	335
PERSPECTIVES D'AVENIR	337
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	339
INDEX DES NOTIONS	377
INDEX DES NOMS PROPRES	379
TABLE DES MATIÈRES	382

Introduction

La présente thèse s'inscrit dans le domaine des études de l'anglais de spécialité (désormais ASP), défini comme « la branche de l'anglistique » qui étudie les variétés spécialisées de l'anglais et qui développe « la réflexion didactique propre à son enseignement et son apprentissage » (Commission Formations de la SAES¹ 2011 : 3). Plus précisément, la recherche porte sur le deuxième élément de la définition, c'est-à-dire sur la didactique de l'ASP. Elle se propose de contribuer à son développement en intégrant la dimension spécialisée des variétés spécialisées de l'anglais (VSA) dans les dispositifs didactiques dès le début de leur conception, démarche encore inédite à notre connaissance. Dans cette introduction, nous décrivons d'abord le contexte général qui détermine la raison d'être de notre recherche. En deuxième lieu, nous présentons la problématique de la recherche. Troisièmement, nous détaillons notre méthodologie et, en particulier, les questions et les hypothèses qu'elle engage. Enfin, nous précisons la structure de ce travail que nous avons organisé en trois grandes parties.

Contexte où se développe cette recherche

En 1973, l'arrêté ministériel n° 431-3 de la République française marque le début de « l'enseignement des langues dans les facultés de non-spécialistes » dans le pays, et il « fixe des minima » en termes d'heures pour cet enseignement (Percebois 1997 : 565). À la suite des facultés, les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et les filières de langues étrangères appliquées (LEA) proposent bientôt des cours de langue pour non-spécialistes (*ibid.* : 566). En réponse à la demande croissante en formations linguistiques, des centres de langues se multiplient partout en France dans les années 1960-70 (Ruane 2003 : §12, §14 ; Prince 2011 : §4). Ces évolutions correspondent aux avancées des pratiques de l'*English for Specific Purposes* (ESP) engagées dans les pays anglo-saxons depuis les années 1960 pour répondre aux besoins linguistiques de non-linguistes. À partir des années 1970, les travaux des praticiens de l'ESP mettent l'accent sur l'analyse des besoins des apprenants, (Maleki 2008, cité par González Ramírez 2015 : 381),

¹ Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur.

démarche qui est devenue, et reste à ce jour, l'un des principes fondateurs de l'ESP (Dudley-Evans & St John 1998 : 122).

Afin de partager et de diffuser les connaissances théoriques et pratiques sur l'enseignement de l'anglais pour non-spécialistes, un « Groupe de liaison, d'étude et de recherche de l'anglais de spécialité » (GLERAS) voit le jour en 1977 (Baïssus 2008). En 1979, le GLERAS devient le « Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité » (GERAS) (Delorme 2008). Les objectifs du Groupe, présentés dans ses statuts, comprennent « la recherche dans le domaine de l'anglais de spécialité » et le « développement de la réflexion didactique sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais de spécialité » (Bertin 2008 : 2).

Dès lors, des cours de langue destinés à des non-spécialistes se multiplient rapidement – l'anglais se taillant la part du lion – et ils forment un secteur complexe dans l'enseignement supérieur français. En 1993, dans le but d'écarter la connotation négative de l'appellation « non-spécialiste », Michel Perrin propose l'intitulé alternatif « LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines », bientôt diffusé et mieux reconnu sous son abréviation LANSAD (Perrin 2008 : 21). Désormais, dans la plupart des établissements supérieurs français un « secteur LANSAD » est chargé de dispenser des cours de langues aux étudiants non-linguistes. Le secteur connaît une croissance significative tant au niveau du nombre d'étudiants inscrits à ses formations, des enseignants recrutés (Van der Yeught 2010 : 4) et des enseignements proposées (anglais général, scientifique, financier, juridique, médical, anglais de la psychologie, des spécialités artistiques ; allemand du droit, espagnol des affaires, etc.).

Sous son appellation faussement fédérative, le secteur LANSAD représente « un territoire pédagogique immense aux contours imprécis et aux caractéristiques extrêmement hétérogènes » (Van der Yeught 2014 : §27). D'abord, les cours en LANSAD divergent considérablement en termes de degré de spécialisation : peuvent être proposés des cours d'anglais général, d'anglais académique, d'anglais de spécialité en général ou d'anglais d'une spécialité particulière. Néanmoins, il s'agit souvent de cours de langue « à visée professionnelle » (Crosnier 2008 : §6) qui répondent aux besoins de futurs spécialistes dans un monde « économiquement et culturellement plus globalisé que jamais » (Mufwene 2010 : 31). En outre, le secteur LANSAD comporte « un ensemble de pratiques pédagogiques variées » (*ibid.* : 22) qui peuvent être regroupées en trois grandes

catégories : (1) pratiques linguistiques et discursives (enseignement-apprentissage par le lexique, les corpus, les discours, les genres ou un genre particulier – la fiction à substrat professionnel ou FASP) ; (2) formations fondées sur le contenu disciplinaire (enseignement à contenu intégré, enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, enseignement disciplinaire en anglais) ; et (3) approches actionnelles fondées sur des techniques disciplinaires diverses (par tâches, par problèmes, par projets, par études de cas, etc.) (Anthony 2018 ; Larsen-Freeman & Anderson 2011 ; Tardieu 2014b ; Woodrow 2018).

Malgré la multitude et la diversité des dispositifs pédagogiques et leur ancrage dans l'analyse des besoins des apprenants, l'offre proposée répond encore très imparfaitement aux exigences également infiniment diversifiées du secteur LANSAD. La difficulté principale réside dans « l'inadéquation des concepts didactiques existants dès lors que l'on cherche à les appliquer au secteur LANSAD » (O'Connell & Chaplier 2019 : 23). Étant encore récent, l'enseignement des langues de spécialité (LSP) est généralement dispensé selon des principes importés de l'extérieur, par exemple de la didactique des langues étrangères, de la langue anglaise, des langues premières, des langues secondes, et/ou de disciplines non-linguistiques, comme l'économie, la médecine, etc. Bien que certaines approches tentent de prendre en compte la dimension spécialisée des LSP en conceptualisant les besoins spécifiques des apprenants, la spécialisation elle-même pose des problèmes récurrents aux pédagogues linguistes en LSP (Anthony 2011). À cet égard, Vijay Bhatia (2014 [2004] : 235) reconnaît que « les praticiens de l'ESP restent mal à l'aise quand il s'agit de devoir aborder les connaissances disciplinaires dans le cadre de formations linguistiques », même si « la nécessité d'avoir au moins quelques connaissances spécialisées » (Belcher 2013 : 545) est généralement admise. De ce problème découle les deux difficultés suivantes. D'abord, les étudiants du secteur LANSAD éprouvent une motivation faible à apprendre une langue étrangère et ils entretiennent des attitudes peu favorables envers son apprentissage (Bartoli 1973, cité par Percebois 1997). Ensuite, les praticiens des LSP manquent des compétences adéquates pour répondre aux besoins du public LANSAD étant donné la quasi-absence de formations adaptées (Papadima-Sophocleous, Kakoulo Constantinou, Giannikas 2019). Cédric Sarré (2017 : 3) résume lapidairement la situation : il y a « [b]eaucoup de questions, peu de réponses ».

Afin de résoudre les problèmes évoqués ci-dessus et d'offrir des réponses à ces questions de nature pédagogique et didactique, des efforts quant à « la réflexion sur le positionnement épistémologique de la didactique dans le domaine de l'ASP » se multiplient en France dans les années 2010-20. En 2014, ils aboutissent à la création au sein du GERAS d'un groupe de travail consacré à la didactique de l'ASP : DidASP (« Dossier de création » 2014 : 1). Contrairement aux collègues anglo-saxons qui considèrent l'ESP comme une approche de l'enseignement-apprentissage de l'anglais sur des objectifs spécifiques (Hutchinson & Waters 1987 ; Paltridge & Starfield 2013 ; Anthony 2018 ; Woodrow 2018), les praticiens de l'ASP en France estiment que la didactique de l'ASP existe en tant que discipline à part entière puisque son enseignement-apprentissage est distinct de celui des langues générales (Isani 1993 ; Sarré & Whyte 2016 ; Sarré 2017 ; Van der Yeught 2019). Malgré le travail assidu des chercheurs en ASP et en LSP de manière globale, la didactique consacrée à leur enseignement-apprentissage peine à se construire pleinement et « souffre d'un manque d'études fondées sur des données empiriques » (Master 2005 ; Boulton 2012, cité par Sarré 2017 : 63). Sarré (2007 : 61) décrit la situation comme suit : « le champ disciplinaire de la *didactique des LSP* est encore en chantier ».

Dans cette thèse, nous adoptons l'idée que la didactique de l'ASP est une discipline *sui generis* et nous faisons nôtre l'invitation épistémologique à « faire progresser la constitution de ce champ disciplinaire singulier », qui est la didactique de l'ASP (Sarré 2017 : 62-63). D'ailleurs, bien que notre intérêt principal porte sur la didactique de l'ASP, nous supposons que notre travail se révélera également applicable aux LSP de façon générale.

Problématique de la recherche

En tant que domaine scientifique, toute didactique, spécifique à une discipline, analyse « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'[...]objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter *et al.* 2010 : 69). Par conséquent, la didactique de l'ASP est spécifique à la discipline de l'ASP et devrait s'appuyer sur une théorie de l'ASP. Nous supposons, à la suite de Van der Yeught (2016a : 42), que l'avancement épistémologique passablement laborieux de la didactique des LSP et de l'ASP est principalement dû au fait que les LSP, et l'ASP en particulier, ne forment toujours pas « un domaine structuré de la recherche scientifique ».

Cette supposition nous encourage à explorer si des efforts de théorisation des LSP sont entrepris actuellement et, si oui, à nous interroger sur la possibilité de fonder la discipline de la didactique des LSP sur cette théorisation hypothétique afin de répondre aux besoins urgents du secteur LANSAD. Les résultats de notre enquête révèlent qu'à présent un travail sur la conceptualisation des LSP est principalement réalisé par un enseignant-chercheur en ASP, Michel Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître). Plus précisément, ses travaux sont généralement regroupés sous l'appellation « approche intentionnelle » des LSP qui s'inspire d'une théorie d'ontologie sociale élaborée par un philosophe américain, John Searle (1995 ; 2010). En effet, dans cette approche des LSP, la dimension spécialisée de la langue tient une place explicative centrale et le processus de spécialisation est conceptualisé comme une forme d'« intentionnalité », notion philosophique que Searle développe et approfondit dans ses travaux (1983 ; 1995 ; 2004 ; 2010). L'approche intentionnelle des LSP se distingue des démarches engagées jusque-là parce qu'elle accorde une place centrale à la spécialisation dans le cadre de son système épistémologique. À l'inverse, les démarches traditionnellement retenues par les linguistes priorisent la langue et les capacités communicationnelles.

L'objectif de cette thèse est d'explorer l'hypothèse que les efforts de théorisation des LSP entrepris par Van der Yeught sont susceptibles de faire progresser la didactique du domaine. En particulier, elle se propose d'élaborer une offre didactique qui intègre structurellement la dimension spécialisée des LSP dans un modèle construit autour d'elle. Ce projet est encouragé par les avancées réalisées ces dernières années en ASP dans la compréhension du processus de spécialisation. En effet, un chercheur, Michel Petit, a subsumé les différentes formes que peut prendre ce processus en un concept unique et englobant, « le spécialisé » (2005 ; 2010) (traduit par « *specialisedness* » en anglais). Petit ne propose pas de définition du spécialisé, mais il décline le phénomène en trois grands types. Il distingue le spécialisé disciplinaire, le spécialisé professionnel, et un « spécialisé du troisième type » qui comprend tous les types de spécialisés non couverts par les deux premières catégories. Du côté des didacticiens, plusieurs auteurs accordent également une place significative à la spécialité parmi les caractéristiques absolues et variables des situations d'enseignement-apprentissage des LSP (Sarré & Whyte 2016).

Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître) s'inscrit dans le cheminement engagé par Petit et il propose, à partir des travaux de Searle, de définir le spécialisé comme une

forme d'intentionnalité. Son approche théorique des LSP accorde à cette notion une place centrale car il observe que les LSP découlent d'un processus de spécialisation préalable à leur émergence (2019 : 69-70). Selon lui, toute LSP résulte de son spécialisé et est organisée autour et à partir de lui. La conceptualisation du spécialisé en intentionnalité découle de la définition que Searle donne de l'intentionnalité : il s'agit de « cette propriété de nombreux états et événements mentaux qui leur permet d'être dirigés vers, ou d'être à propos ou reliés à des objets et des situations dans le monde » (1983 : 1). Searle précise également que les états intentionnels apparaissent pour satisfaire de nombreuses finalités, notamment des croyances (*beliefs*) et/ou des désirs (*desires*) concernant ces objets (2004 : 118). En adaptant cette définition au contexte des LSP, Van der Yeught envisage le spécialisé comme une forme d'intentionnalité où l'esprit se concentre d'une façon sélective, concentrée et durable sur un même objet du monde (2016a : 47). En tant qu'état mental intentionnel, le processus mental de spécialisation vise également à satisfaire certaines finalités, dont de nombreuses croyances et désirs concernant les objets (2016 : 47).

La démarche qui consiste à intégrer le spécialisé dans l'environnement théorique de Searle éclaire la façon dont les communautés spécialisées se constituent puis se dotent de LSP. Grâce à la notion searlienne d'« intentionnalité collective » (Searle 1995 ; 2010), Van der Yeught montre comment des collectifs spécialisés se constituent (entreprises, laboratoires, départements universitaires, groupes de recherche, communautés scientifiques, etc.) et spécialisent les langues naturelles afin de satisfaire leurs finalités (2019 : 69-70). L'approche intentionnelle ouvre la voie à une théorisation de l'étude des LSP et à des descriptions méthodiques des variétés spécialisées de l'anglais et d'autres langues naturelles.

L'un des volets majeurs de l'approche intentionnelle des LSP est le développement de la notion d'« encyclopédie spécialisée » (Van der Yeught 2016 : 55-57 ; 2018a : 78-81 ; 2019 : 79). Cette notion est cruciale pour l'enseignement-apprentissage des LSP parce qu'elle éclaire la raison pour laquelle les spécialistes « initiés » à une VSL la comprennent et l'utilisent tandis que les « profanes » n'y parviennent pas. Van der Yeught emprunte la notion d'« encyclopédie » à Umberto Eco (1986 : 68) et à Jean-Jacques Lecercle (1990 ; 1999 : 202-204, 211), et l'adapte au cas particulier des LSP. Nous détaillerons, dans la Partie II (section 5.2.3.6), l'argumentation théorique qui relie l'approche intentionnelle et

la notion d'encyclopédie spécialisée, mais nous pouvons déjà définir le « savoir encyclopédique spécialisé » comme « [...] un savoir fonctionnant comme un ensemble d'instructions qui insèrent des éléments textuels spécialisés dans leurs contextes spécialisés pertinents et qui réalisent la désambiguïsation correcte des termes spécialisés » (Van der Yeught 2019 : 79). Dans cette perspective et de façon globale, l'objectif principal d'une didactique spécifique aux LSP serait donc d'œuvrer à l'acquisition par les apprenants LANSAD de l'encyclopédie spécialisée correspondant à la VSL de leur discipline.

Notre proposition sur la didactique de l'ASP s'appuie sur l'approche intentionnelle avancée par Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître) et propose de construire des dispositifs didactiques autour de la dimension intentionnelle du concept du spécialisé. Compte tenu de l'ancrage de la didactique dans la théorie intentionnelle, nous l'appelons « didactique intentionnelle » (DI).

Afin d'élaborer une offre didactique cohérente et globalement applicable au secteur LANSAD, il semble indispensable de prendre en considération l'environnement dans lequel la DI sera amenée à se déployer et, plus précisément, d'examiner les particularités de la didactique de l'ASP liées à son évolution en France. Pendant approximativement quatre décennies (1970-2010), l'ASP a été enseigné sans pouvoir s'appuyer sur une didactique qui lui soit propre puisque la discipline n'a émergé en tant que telle qu'à partir des années 2010. En 1973, l'arrêté ministériel n° 431-3 concernant « l'enseignement des langues dans les facultés de non-spécialistes » (Percebois 1997 : 565) conduit à l'apparition de pratiques d'enseignement de l'ASP et, suscite par la suite des recherches sur diverses VSA. En parallèle, de nombreux collègues anglo-saxons publient des retours d'expérience de l'enseignement de l'ESP à travers le monde ; ces retours diffusent des conseils d'enseignement et des préconisations explicites ou implicites. De leur côté, les universités et les facultés, en incorporant des cours de langue dans les cursus de leurs étudiants expriment également certains souhaits quant aux objectifs et aux contenus des formations linguistiques. Entre-temps, en l'absence d'une offre didactique en ASP, l'enseignement-apprentissage des LSP s'inspire de plusieurs disciplines voisines comme la pédagogie, la didactique des langues secondes, la philosophie, etc.

Dans notre caractérisation de la DI, nous tenons compte de ces évolutions historiques et du contexte où a émergé la didactique de l'ASP. À cet effet, nous présentons d'abord son

environnement envisagé comme un ensemble systémique comportant cinq éléments qui interagissent les uns avec les autres et qui reflètent la nature synergique de la didactique de l'ASP. Ces cinq éléments, que nous nommons « pôles », sont les suivants : (pôle 1) les recherches en ASP et les efforts de théorisation, notamment ceux qui concernent les corpus, les registres, les discours, la terminologie, etc. ; (pôle 2) les disciplines connexes à la didactique de l'ASP telles que la linguistique, la didactique des langues, la pédagogie, etc. ; (pôle 3) les prescriptions officielles qui déterminent les programmes d'enseignement dans le secteur LANSAD ; (pôle 4) les recommandations exprimées par les universités, les facultés, les praticiens, etc., quant à l'enseignement-apprentissage de l'ASP ; (pôle 5) les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'ASP actuellement en usage dans le secteur LANSAD.

Pour compléter la description de la DI en tant que discipline, nous nous inspirons de Tony Dudley-Evans et Maggie Jo St John qui ont défini l'ESP en examinant ce qu'ils nomment ses « caractéristiques absolues » et « ses caractéristique variables » (1998 : 4-5). Ce protocole a été plus récemment repris par Cédric Sarré & Shona Whyte (2016 : 157) pour caractériser la didactique de l'ASP (nommé *ESP didactics* dans leur article en anglais) qu'ils appellent de leurs vœux.

Parmi les caractéristiques absolues de la didactique de l'ASP, Sarré et Whyte soulignent le rôle de la spécialité dans ses interactions avec la langue et dans la détermination des objectifs et des activités, l'importance d'une analyse des besoins et l'existence de contraintes institutionnelles. En ce qui concerne les caractéristiques variables, ils soulignent la priorité de l'accomplissement d'une tâche, la valeur des activités langagières spécifiques, le recours à des documents authentiques, la mobilisation d'approches spécifiques souvent en lien avec, ou issues de la spécialité, la certification et le manque de formations adéquates destinées aux praticiens de l'ASP (*ibid.*). Nous reprenons à notre compte pour la DI les caractéristiques absolues et variables retenues par Sarré et Whyte (*op. cit.*). Néanmoins, en considérant les cinq pôles de l'environnement de la DI, ses caractéristiques absolues et variables, et, en nous inspirant également de la définition générale de la didactique proposée par Reuter *et al.* (2010 : 69), nous tentons dans cette thèse d'aboutir à une définition spécifique de la DI de l'ASP.

À la suite de ce travail théorique de définition, nous confrontons la DI à de réelles situations d'enseignement-apprentissage de l'ASP. Plus précisément, nous élaborons un

schéma de conception d'un cours de l'ASP dans le cadre théorique établi ci-dessus. Compte tenu des relations de la DI avec les cinq pôles qui l'environnent, la conception d'un cours doit non seulement porter sur les objets d'enseignement et d'apprentissage qui découlent des recherches actuelles en ASP et sur leur transformation en objets à enseigner, mais elle doit également envisager le contexte plus global dans lequel le cours est dispensé. Par conséquent, nous distinguons quatre étapes dans le processus de conception d'un tel cours : (1) une phase de détermination du contexte universitaire d'application ; (2) une phase de définition d'une VSA à enseigner ; (3) une phase didactique, et (4) une phase pédagogique. Nous observerons que le spécialisé intervient davantage dans les deux dernières phases, la didactique et la pédagogique.

En conformité avec les prescriptions officielles et les recommandations universitaires et facultaires, dans la continuité des cursus disciplinaires et, dans un certain respect des pratiques pédagogiques déjà adoptées par ses collègues, le concepteur d'un cours d'ASP sélectionne les contenus et les compétences qu'il souhaite transmettre par son cours. Ce choix est généralement effectué en fonction de ce que les recherches sur la VSA en question mettent à sa disposition sous forme de connaissances. Ensuite, le travail du didacticien consiste à transformer ces contenus et ces compétences en matière à enseigner. Il s'agit d'un processus de transformation d'un « savoir savant » en « savoir à enseigner » que le didacticien Yves Chevallard appelle « transposition didactique » (1991).

En résumé, la prise en compte du spécialisé dans la théorisation de la didactique de l'ASP devrait aboutir à une proposition didactique concrète et facilement répliquable sur l'ensemble des diverses variétés de l'ASP et des LSP en général. Néanmoins, puisque toute « théorie sans pratique est stérile » et que la « pratique sans théorie est aveugle » (Sloane 1944 : 212), nous proposons d'explorer les bénéfices potentiels de notre recherche de manière empirique par une application sur le terrain.

Le projet inédit de développer une DI de l'ASP interroge sur les avantages qu'elle est susceptible d'apporter aux apprenants et aux enseignants. Plus précisément, nous nous demandons si cette didactique est un facteur d'amélioration de la motivation des apprenants non-linguistes et si elle suscite un apprentissage de l'ASP plus efficace. Ces interrogations se traduisent dans les deux questions de recherche suivantes :

Première question de recherche :

Puisque la didactique intentionnelle place l'intentionnalité au cœur de son cadre théorique, il semblerait intuitif de supposer que tout enseignement-apprentissage des LSP fondé sur un tel dispositif devrait être plus motivant pour les apprenants. Le spécialisé, en tant qu'état mental, opère en synergie avec la motivation, qui est également un processus mental (Péchou 2005), et il devrait la renforcer. Les apprenants partageant une même intentionnalité sont conduits à agir dans la poursuite d'un objectif particulier. Par conséquent, la première question de recherche concerne la relation entre la didactique intentionnelle et la motivation chez l'apprenant : l'enseignement des LSP issu de la didactique intentionnelle suscite-il une motivation supérieure à celle qu'on peut observer dans le cadre d'enseignements non-intentionnels ? (QR1)

Deuxième question de recherche :

De nombreux auteurs s'accordent sur le rôle significatif de la motivation en tant que moteur d'apprentissage (Chateau 2005 ; Deyrich 2005 ; Hardy 2005 ; Harmer 2001). Nous les suivons à cet égard et nous supposons que l'accroissement de motivation hypothétiquement suscité par la didactique intentionnelle devrait conduire à une meilleure acquisition des savoirs. La deuxième question de recherche peut donc être formulée comme suit : l'enseignement issu de la didactique intentionnelle conduit-il à de meilleurs résultats en termes d'acquisition des connaissances par rapport à des enseignements non-intentionnels ? (QR2)

Cette réflexion nous amène à émettre les deux hypothèses de recherche suivantes :

Première hypothèse de recherche :

L'enseignement d'une LSP fondé sur la didactique intentionnelle améliore la motivation à l'apprendre chez les étudiants (H1). Lors du traitement des données de l'expérimentation réalisée, nous anticipons une amélioration de la motivation chez les apprenants dans le cadre d'un enseignement de l'ASP fondé sur la didactique intentionnelle.

Deuxième hypothèse de recherche :

L'enseignement d'une LSP fondé sur la didactique intentionnelle rend le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace en termes d'acquisition des connaissances (H2). Nous nous attendons à ce que les résultats obtenus lors de la réalisation de tâches résultant de la didactique intentionnelle soient supérieurs à ceux issus de tâches non fondées sur la didactique intentionnelle.

Méthodologie de la recherche

Afin de répondre au questionnement exprimé par QR1 et QR2, et de confirmer ou d'infirmer H1 et H2, nous proposons de structurer cette thèse en trois parties. Dans la Première Partie, nous décrivons l'état de l'art des différentes offres actuellement proposées pour l'enseignement-apprentissage de l'ASP et des LSP en général, et nous nous penchons particulièrement sur leur rapport avec le spécialisé et sur leur capacité à favoriser l'acquisition des encyclopédies spécialisées pertinentes. Dans la Deuxième Partie, nous posons les fondements théoriques de la DI et nous élaborons le schéma de conception d'un cours d'ASP selon ces principes. Dans la Troisième Partie, nous testons empiriquement la valeur de notre proposition didactique.

Afin de détailler les éléments de la Troisième Partie, nous précisons que la mise à l'épreuve de notre proposition consiste à la tester concrètement dans le cadre d'un programme conçu selon les principes de la DI. Il s'agit d'un cours d'ASP dispensé en Belgique à l'Université de Liège pour de futurs psychologues et orthophonistes. Dans le programme, chaque module comporte des activités « intentionnelles » et des activités « non-intentionnelles ». L'expérimentation s'est déroulée sur deux ans (2018-19 et 2019-20) et a concerné plus de trois cents étudiants en 3^e année de licence et en 1^{re} année de master.

À l'aide de données issues des pré-questionnaires, des questionnaires hebdomadaires, des post-questionnaires et des travaux de rédaction, nous analysons la motivation et l'acquisition des connaissances chez nos étudiants. Du point de vue technique, il s'agit d'une recherche dite « quasi expérimentale » puisque l'expérimentation ne comporte pas de groupes expérimentaux ni de groupe de contrôle, mais plutôt des activités expérimentales et des activités de contrôle (Gliner 2017 : 75 ; Griffée 2012 : 72).

En ce qui concerne la motivation, nous comparons la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque de nos apprenants. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la motivation extrinsèque est déterminée par divers facteurs externes (parents, études, emplois visés, etc.), tandis que la motivation intrinsèque est associée à la satisfaction d'apprendre cette langue (Richards & Schmidt 2010 : 377-378). Dans cette thèse, nous nous appuyons sur la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan 1985) qui propose de considérer le caractère continu de la motivation : les différentes sous-formes de motivation – l'extrinsèque et l'intrinsèque – représentent un continuum dans lequel, par le processus de l'internalisation, la régulation par des stimuli externes se transforme en régulation par des stimuli internes. Dans un premier temps, nous étudions la motivation des apprenants de manière explicite (Dörnyei & Taguchi 2010 ; Noels 2003) : nous œuvrons à établir le type dominant de motivation avant et après le cours, et à déterminer comment la motivation intrinsèque évolue dans le sillage de l'enseignement intentionnel. Dans un second temps, une étude implicite de la motivation est entreprise. Nous considérons successivement les changements dans les attitudes des étudiants quant à l'apprentissage de l'anglais général et l'apprentissage de l'ASP, le niveau de satisfaction suscité par le cours, les attitudes envers l'évaluation du cours, l'appréciation des modules par les apprenants ainsi que leur préférence quant au type d'activité.

Concernant l'efficacité de la DI, nous explorons comment les étudiants perçoivent l'efficacité de leur apprentissage et nous essayons de comprendre quel type d'activité du cours a leur préférence pour les aider à progresser en ASP. Ensuite, en nous appuyant sur des réponses aux questions sur les contenus des activités intentionnelles et des activités non-intentionnelles, nous étudions l'acquisition réelle des connaissances.

Enfin, nous nous demandons si d'autres facteurs tels que les stratégies d'apprentissage, les contraintes administratives et logistiques, le recours à la technologie en classe, les éléments relatifs à l'enseignement et à l'enseignant, ont un impact sur la motivation des apprenants et, par conséquent, sur leur apprentissage.

Structure de la thèse

Cette thèse comporte deux volumes.

Le **Volume I** retrace les trois étapes du parcours de notre recherche, présentées en trois parties.

Dans la **Première Partie**, une revue de l'état de l'art examine les différentes formes de l'offre didactique et pédagogique actuelle en ASP. Elle se penche notamment sur la façon dont elles intègrent, n'intègrent pas ou intègrent peu, la dimension spécialisée des VSA, et sur leur capacité à favoriser l'acquisition des encyclopédies spécialisées par les apprenants. Plus particulièrement, nous examinons quatre catégories d'approches dominantes dans l'enseignement-apprentissage de l'ASP : (1) l'approche ESP ; (2) les approches linguistiques et discursives (par le lexique, les corpus, les discours, les genres, et par un genre particulier, la fiction à substrat professionnel ou FASP) ; (3) les approches par les contenus disciplinaires (enseignement à contenu intégré, enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, enseignement disciplinaire en anglais) ; et (4) les approches actionnelles (par tâches, par problèmes, par projets, par études de cas). L'analyse de cette offre permet de conclure que la majorité de pratiques pédagogiques existantes sont de nature linguistique et que, par conséquent, elles sont centrées sur la langue et ses divers aspects ; elles intègrent le spécialisé de façon marginale et/ou incomplète. En revanche, bien que certaines pratiques se révèlent incompatibles avec notre démarche, nous estimons que plusieurs d'entre elles sont susceptibles de s'inscrire dans son cadre de façon prometteuse.

Dans la **Deuxième Partie**, nous explicitons d'abord les principes les plus importants de l'approche intentionnelle des LSP. Nous analysons la notion de spécialisé – sous ses aspects individuel et collectif – et sa capacité à générer les LSP. Ensuite, sur les fondements de l'approche intentionnelle, nous proposons de construire la DI des LSP et, plus précisément, d'incorporer le spécialisé, en tant qu'élément central, dans son cadre épistémologique. Nous proposons une description méthodique de la DI afin d'aboutir à l'élaboration d'un schéma de conception d'un cours de LSP. Néanmoins, il est également crucial de tester sur le terrain l'adéquation du schéma de conception d'un cours de LSP issu de la DI.

Dans la **Troisième Partie**, nous proposons donc de tester empiriquement nos hypothèses et de répondre ainsi à nos questions de recherche. Autrement dit, nous présentons une application expérimentale de la DI de l'ASP. D'abord, nous décrivons un cours d'anglais pour de futurs psychologues et orthophonistes que nous avons créé selon le schéma de la conception d'un cours en LSP. Ensuite, nous présentons les outils

d'analyse de cette expérimentation en examinant leur élaboration, leur fiabilité et leur validité. Enfin, nous aboutissons à un bilan final des résultats et de l'expérimentation.

Le **Volume II** réunit l'ensemble des documents et des données empiriques de la phase expérimentale de la recherche : les questionnaires, les contenus d'enseignement, des exemples de travaux et de réponses d'étudiants ainsi que divers documents complémentaires.

PARTIE I

État de l'art : les offres actuelles d'enseignement-apprentissage des LSP et leur rapport avec le spécialisé

Afin de démontrer le besoin urgent de conceptualiser une didactique propre aux LSP, c'est-à-dire d'une didactique qui intègre le spécialisé, il nous semble utile de dresser un état des lieux des pratiques pédagogiques existantes des LSP dans le secteur LANSAD en France aujourd'hui. Plus précisément, nous nous efforçons d'examiner le rapport de ces pratiques avec le spécialisé et la manière dont elles l'intègrent. Afin d'en faciliter le traitement analytique, nous classifions ces pratiques en quatre catégories majeures : l'approche ESP, les approches linguistiques et discursives, les approches par le contenu disciplinaire et les approches actionnelles. Ainsi, la première section présentera l'ESP comme approche de l'enseignement-apprentissage de l'ASP. La deuxième section sera consacrée aux enseignements produits grâce aux approches linguistiques et discursives ; nous y considérons l'enseignement des LSP par le lexique, les corpus, les discours, les genres, et un genre spécifique, la FASP. Dans la troisième section, les approches par le contenu disciplinaire seront mises en évidence, notamment l'enseignement de matières disciplinaires par l'intégration d'une langue étrangère, l'enseignement à contenu intégré et l'enseignement disciplinaire dispensé en langue étrangère. La dernière section traite des pratiques pédagogiques issues de l'approche actionnelle : l'enseignement par tâches, par problèmes, par projets et par études de cas. Chaque sous-section² décline les éléments suivants : d'abord le contexte qui a permis l'émergence du type d'enseignement-apprentissage examiné, puis les fondements théoriques sur lesquels ce type d'enseignement-apprentissage s'appuie, suivis de sa description illustrée par des exemples de son emploi, et enfin la façon dont cet enseignement-apprentissage intègre le spécialisé. Nous précisons que cette présentation panoramique ne constitue pas une fin en soi. Elle ne prétend pas traiter de manière exhaustive l'ensemble de ces pratiques pédagogiques, mais vise plutôt à préparer l'élaboration de la DI qui est l'objet de cette thèse en rappelant les tendances dominantes de l'enseignement-apprentissage des LSP dans le contexte universitaire français, et surtout en détaillant leur rapport avec le spécialisé, élément central de notre réflexion.

² Hormis la section sur l'enseignement-apprentissage de l'ESP.

Chapitre 1 L'approche ESP

Définition, contexte et fondements théoriques

Les recherches et les pratiques en LSP dans le milieu francophone, notamment l'anglais de spécialité, trouvent leur origine dans l'*English for Specific Purposes* (ESP), qui se présente pour la communauté anglo-saxonne comme une approche de l'enseignement-apprentissage de l'anglais sur des objectifs spécifiques (Tableau 1).

Tableau 1. Quelques définitions de l'ESP par ordre diachronique

Année	Auteur(s)	Définition
1987	Hutchinson et Waters	« <i>an approach to language learning</i> ³ , which is based on learner need » ; « <i>an approach to language teaching</i> in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning » (19).
2013	Paltridge et Starfield	« <i>the teaching and learning</i> of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain » (2).
2015	González Ramírez	« a learner-centered <i>approach</i> » that aims at « fulfilling the specific needs of target learners to satisfy either their professional or vocational demands » (380).
2018	Woodrow	« <i>an approach to course design and teaching</i> that targets groups of learners who have a common goal or purpose in learning English » (5).
2018	Anthony	« <i>an approach to language teaching</i> that targets the current and/or future academic or occupational needs of learners, focuses on the necessary language, genres, and skills to address these needs, and assists learners in meeting these needs through the use of general and/or discipline-specific teaching materials and methods » (1).

Plusieurs évolutions historiques, linguistiques et éducationnelles ont contribué à l'émergence de l'ESP (Hutchinson & Waters 1987 : 6-8). Premièrement, le contexte succédant à la Seconde Guerre mondiale, propice aux échanges commerciaux transfrontières et aux avancées technologiques, a imposé l'anglais comme langue internationale, jouant le rôle d'une *lingua franca* facilitant les communications

³ Dans l'intégralité du tableau, toutes les italiques sont de nous.

interculturelles (*ibid.*; Teodorescu 2010, cité par González Ramírez 2015 : 380). Subséquemment, les linguistes ont commencé à s'intéresser à la langue employée dans des contextes de communication réelle plutôt qu'aux caractéristiques formelles de la langue (Hutchinson & Waters 1987 : 7). Enfin, les avancées en psychopédagogie ont amené les chercheurs et les praticiens à repenser le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage : dans le cadre de ce nouveau paradigme, l'apprentissage devient plus efficace quand le contenu du cours est pertinent au regard des besoins et des intérêts de l'apprenant (*ibid.* : 8).

L'ESP a recours à plusieurs branches des études portant sur la langue et le style : la lexicologie (et la terminologie en particulier), la pragmatique, la phraséologie, la stylistique (l'analyse des discours et des genres), la rhétorique, etc. Outre ses liens avec la linguistique, cette approche dépend des théories de l'acquisition des langues secondes et étrangères, en réunissant leurs aspects linguistiques et psychologiques.

Description

Compte tenu du rôle central que l'ESP assigne à l'apprenant, à ses besoins et à ses intérêts, la notion d'analyse des besoins est primordiale, et ceci dès les années 1970 (Maleki 2008, cité par González Ramírez 2015 : 381). D'ailleurs, l'analyse des besoins est souvent appelée le « pilier de l'ESP » (Dudley-Evans & St John 1998 : 122) : « s'il n'y a pas d'*analyse de besoins*, il n'y a pas de l'ESP » (Brown 2016 : 5).

Selon Tom Hutchinson et Alan Waters (1987 : 55-63), les besoins des apprenants se répartissent en deux catégories majeures : besoins cibles (*target needs*) et besoins éducatifs (*learning needs*). En ce qui concerne la première catégorie, les besoins cibles se réfèrent à la situation cible et ils s'expriment par des nécessités (*necessities*), lacunes (*lacks*) et désirs (*wants*). Les nécessités représentent ce dont l'apprenant aura besoin afin de communiquer au sein de la situation cible. Ensuite, en analysant la différence entre ce que l'apprenant connaît déjà et les nécessités identifiées, le praticien peut constater les lacunes chez cet apprenant. Les nécessités et les lacunes sont des éléments plus ou moins objectifs, qui sont déterminés sans la participation active de l'apprenant. En revanche, les désirs sont plus subjectifs car ils illustrent la perception des apprenants en ce qui concerne leur apprentissage de l'anglais. Les éléments suivants peuvent permettre de recueillir des informations sur les besoins cibles des apprenants : leurs raisons pour

apprendre la langue, les domaines de contenu, les caractéristiques de l'interlocuteur cible, l'environnement, les moyens et le moment de l'utilisation de la langue.

Quant aux besoins éducatifs (*learning needs*), ils permettent de circonscrire, sur la base de la situation d'apprentissage et des caractéristiques relatives à l'apprenant (connaissances existantes, compétences, stratégies, motivation), les moyens éducatifs susceptibles de satisfaire les besoins cibles. Afin de comprendre les besoins éducatifs des apprenants, Hutchinson et Waters (1987) proposent d'analyser les raisons invoquées par les apprenants pour suivre le cours, ainsi que leur attitude envers l'enseignement-apprentissage, les méthodes qu'ils préfèrent, les techniques à privilégier, les ressources disponibles, le profil des apprenants, le lieu et la période de l'enseignement.

Plus récemment, James Brown (2016 : 13) a proposé quatre points de vue à partir desquels les besoins éducatifs peuvent être perçus : démocratique, analytique, diagnostique et par divergence. La perspective démocratique reflète les besoins de la majorité des apprenants dans la classe ; la perspective analytique propose de construire l'apprentissage sur ce qui doit suivre logiquement selon la hiérarchie de l'apprentissage de la langue ; la perspective diagnostique considère les besoins selon les dommages que leur non-acquisition pourrait causer ; et la perspective par divergence compare les connaissances/compétences actuelles avec celles qui sont requises.

Une fois l'analyse des besoins effectuée et l'enseignement aligné sur les besoins des apprenants, le cours relève de ESP. Par conséquent, de nombreux auteurs considèrent que l'enseignement de l'ESP est assez similaire à celui des langues en général (Hutchinson & Waters 1987 : 18 ; O'Connell & Chaplier 2019 : 24). Néanmoins, hormis pour ce qui concerne l'analyse des besoins, il importe de reconnaître à l'ESP certaines particularités qui lui sont propres, notamment grâce aux questionnements concernant la spécificité du contenu⁴ et des compétences (González Ramírez 2015 : 381).

Dans la partie suivante, nous évoquons les catégories principales des pratiques pédagogiques associées à l'ESP, sans fournir d'exemples concrets de leurs applications, puisque l'ESP, comme approche de l'enseignement-apprentissage de l'anglais sur des objectifs spécifiques, illustre une tradition anglo-saxonne.

⁴ Un débat est en cours sur le degré de spécificité du contenu et il se reflète dans deux approches : l'approche à contenu général (un contenu étranger à la discipline des apprenants est employé) et l'approche à contenu spécifique (le contenu correspond à la discipline des apprenants) (González Ramírez 2015 : 381).

Exemples de pratiques pédagogiques

Traditionnellement, les recherches en ESP génèrent de nombreuses pratiques pédagogiques puisque cette démarche est considérée comme une approche de l'enseignement fondée sur les besoins des apprenants, c'est-à-dire que le nombre toujours renouvelé des étudiants explique la multitude des pratiques pédagogiques en ESP. Cependant, il est possible d'identifier certaines tendances de fond. D'abord, toute méthode applicable à l'apprentissage de l'anglais général, comme les méthodes audio-orales, grammaire-traduction, communicatives, etc., convient à l'ESP. Il est peu fréquent pour le praticien de l'ESP d'employer une seule et unique méthode, parce qu'il en mobilise plusieurs en même temps dans la plupart des cas (Anthony 2018 : 113). Deuxièmement, les enseignants, inspirés par la richesse inépuisable des outils de corpus, les introduisent dans leurs cours afin de permettre aux apprenants « d'identifier les caractéristiques typiques de la langue cible » (*ibid.* : 115). Ce type d'enseignement-apprentissage porte la dénomination d'apprentissage basé sur les données (*data-driven learning*). Troisièmement, les méthodes et les techniques dominantes dans la discipline peuvent être plus largement appliquées aux cours (Woodrow 2018 : 131). Par exemple, l'enseignement-apprentissage par problèmes est très répandu dans les cours d'anglais médical, tandis que les études de cas sont un moyen de prédilection en anglais des affaires (*ibid.*). Enfin, selon Anthony (2018 : 19-21), certaines techniques sont complémentaires à l'ESP, notamment l'enseignement-apprentissage par tâches et par problèmes, puisqu'elles se centrent également sur l'apprenant. En revanche, les enseignements par contenu disciplinaire sont perçus comme concurrentiels à l'ESP (*ibid.*).

Étant donné que presque tout enseignement-apprentissage des LSP aujourd'hui prend en compte les besoins des apprenants, les approches que nous présentons dans la suite de la Partie I peuvent, de manière générale, être également caractérisées comme des approches ESP.

Intégration du spécialisé

Puisque les pratiques de l'approche ESP sont très nombreuses, l'intégration du spécialisé varie d'une pratique à l'autre. Nous supposons que l'analyse des besoins agit de façon significative sur les choix d'intégration du spécialisé dans le cours. Dans le cas où l'analyse des besoins révèle, par exemple, que les futurs spécialistes doivent savoir rédiger un curriculum vitae (CV) ou un courriel, très peu de spécialisé est engagé. En

revanche, si les étudiants doivent développer des compétences relatives à la production d'un discours promotionnel dans le domaine de l'aviation, le spécialisé est davantage intégré.

Conclusion

Bien que les recherches francophones en LSP (plus précisément en ASP), doivent leur existence à l'ESP, les deux courants se distinguent par leur nature différente. L'ASP (l'objet et la discipline) est

[U]ne variété spécialisée de l'anglais (souvent appelé « langue de spécialité » par commodité) est l'expression d'un domaine spécialisé dans cette langue. En tant que discipline, l'ASP est la branche de l'anglistique qui étudie ces objets et qui développe la réflexion didactique propre à son enseignement et son apprentissage. (Commission Formations de la SAES 2011, section 4.2)

En revanche, l'ESP s'inscrit dans les modèles traditionnels de l'enseignement-apprentissage des langues. De cette vision de l'ESP découle une panoplie variée de pratiques pédagogiques capables de répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Malgré la richesse de l'offre pédagogique, la conceptualisation du spécialisé y reste sporadique et occasionnelle.

En outre, l'ESP situe ses pratiques dans le présent ou dans le futur immédiat du fait de son ancrage dans les besoins des apprenants. De plus, le rôle actif de l'apprenant dans la détermination des besoins, ainsi que l'analyse des situations de communication concrètes positionnent les langues de spécialité dans le présent en les privant de leur passé et de leur complexité. Un néophyte qui ne possède pas encore suffisamment de connaissances pour évaluer ses propres besoins en VSL les perçoit principalement à travers la culture de la communauté spécialisée nationale (Van der Yeught 2017 : 29). Ce point est moins problématique dans le cas des VSL universelles, comme dans le cas des langues des sciences exactes qui se limitent « aux objets référentiels du domaine spécialisé », par opposition aux VSL non-universelles (ou moins universelles) qui impliquent l'étude approfondie de leur dimension civilisationnelle (Van der Yeught 2012 : 20).

Chapitre 2 Approches linguistiques et discursives

Les LSP peuvent être étudiées en fonction de nombreuses approches. Parmi elles, les approches linguistiques et discursives sont particulièrement répandues en France (Van der Yeught 2012 : 16). Les approches linguistiques examinent « l'expression de la spécialité par le biais de moyens essentiellement liés au fonctionnement de la langue au niveau infra phrastique » ; elles incluent l'étude du lexique et de la terminologie, de la phonétique et de la syntaxe. Les approches discursives abordent « l'expression de la spécialité au niveau supra phrastique [...] par le biais de moyens phraséologique, stylistiques, rhétoriques, relevant des genres et de la fiction à substrat professionnel (FASP) » (*op. cit.*). Ces approches apportent non seulement des données qualitatives à la description des LSP, mais elles incitent également les didacticiens et les praticiens des LSP à créer des contenus pédagogiques. Dans cette section, nous explorons les forces et les faiblesses des enseignements issus des approches linguistiques et discursives, ainsi que le rôle que le spécialisé y joue.

Dans ce chapitre de la Partie I, nous abordons, parmi les approches linguistiques, l'approche par le lexique, et, parmi les approches discursives, les approches par les corpus, par les discours, par les genres et par le genre spécifique de la fiction à substrat professionnel (FASP).

2.1. Enseignement-apprentissage des LSP par le lexique

Définition, contexte et fondements théoriques

La connaissance du lexique est en général essentielle pour la compréhension et l'utilisation d'une langue à tout niveau (Hirsh & Coxhead 2009 : 5). Il en est de même dans le domaine des LSP : la maîtrise du lexique spécialisé facilite les échanges entre les spécialistes, actuels ou à venir, d'autant plus que les recherches initiales sur les LSP étaient considérées « sans objet dans la mesure où leur seule spécificité ne se situerait qu'au niveau lexical » (Delagneau 2003 : §4). Par conséquent, il était courant de penser que l'objectif d'un praticien d'une LSP consistait à enseigner le vocabulaire spécialisé d'un domaine particulier (Dubois 1994 : 440 ; Smoak 2003 : 23, cité par González Ramírez 2015 : 380). Dès lors, il n'est pas surprenant que l'étude du lexique spécialisé ait toujours

été au cœur des recherches sur les LSP, car elle permet un accès facile pour explorer la spécialité qui s'exprime par le lexique (McAllister & Belan 2014).

Précisons que, compte tenu de la nature du lexique spécialisé, les avancées pratiques de l'enseignement-apprentissage par le lexique sont largement dues au développement de la terminologie, branche de la linguistique faisant partie de la lexicologie. Apparue dans les années 1930 en Autriche grâce aux travaux d'Eugen Wüster, la terminologie se présente comme un ensemble d'outils élaborés pour favoriser la communication entre les spécialistes (Cabré 1998 : 5 ; Sager 1990, cité par Cabré 1998 : 10 ; Lerat 1995 ; Resche 2013 : 23-30) en éliminant l'ambiguïté dans des textes scientifiques et techniques.

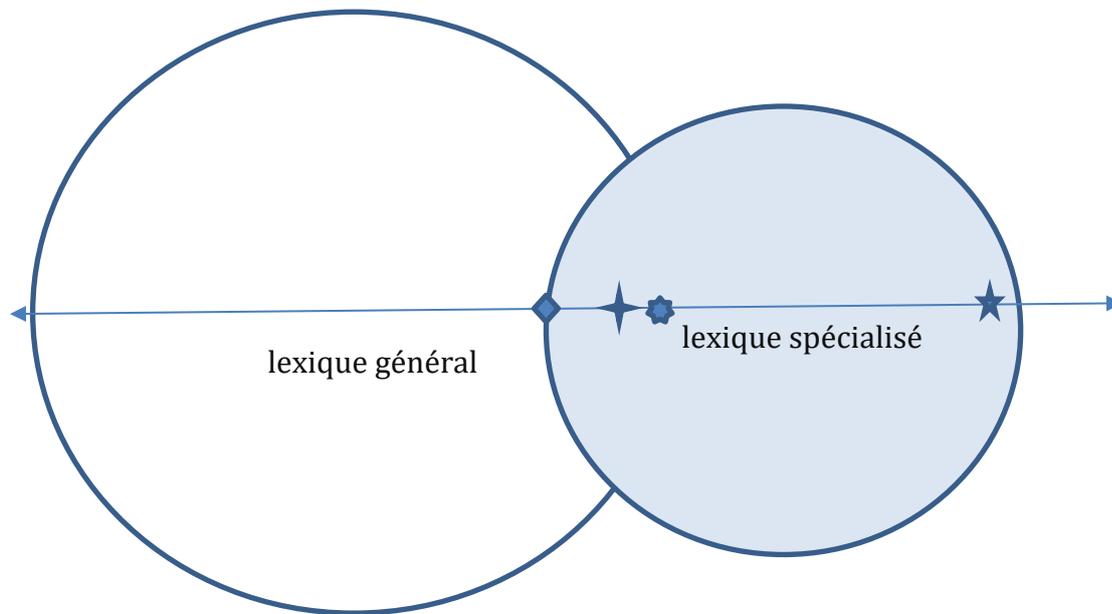
Description

Le lexique spécialisé (*ESP vocabulary*) est désigné de façons diverses : « lexique à objectif spécial » (*special purpose vocabulary*), « lexique spécialisé » (*specialized vocabulary*), « lexique technique » (*technical vocabulary*), « lexique sous-technique » (*sub-technical vocabulary*), et « lexique semi-technique » (*semi-technical vocabulary*) (Coxhead 2013 : 115-116). Selon Lindy Woodrow (2018 : 43), le lexique spécialisé est synonyme du lexique technique car les deux sont « spécifique[s] à la discipline et ne [sont] pas utilisé[s] fréquemment en dehors de cette discipline », tandis que le lexique sous-technique et le lexique semi-technique appartiennent à la même catégorie de lexique – celui « habituellement employé dans la discipline » – et ils peuvent avoir une signification ou un usage spécifique dans cette discipline.

Le lexique se subdivise généralement en quatre catégories principales : le lexique à haute fréquence, le lexique académique, le lexique à faible fréquence et le lexique technique (Nation 2001 ; Nation & Gu 2007, cités par Hirsh & Coxhead 2009 : 5). Dans les recherches sur les LSP, il est de première nécessité d'étudier le lexique académique et le lexique technique. Le lexique académique est défini comme le lexique scientifique, caractéristique des textes académiques (Nation 2001 : 302-303). En revanche, selon Paul Nation (2001 : 316-317), le lexique technique appartient à un sujet, à un domaine ou à une discipline spécifique. En outre, Nation distingue quatre degrés de la technicité d'un mot : un mot est rarement/jamais utilisé en dehors d'un domaine précis ; un mot est utilisé en dehors ainsi qu'à l'intérieur d'un domaine précis, mais le sens du mot change ; un mot est utilisé en dehors ainsi qu'à l'intérieur d'un domaine précis, mais il est employé dans ce sens majoritairement dans le domaine ; un mot est très peu/pas du tout spécialisé,

mais un spécialiste dans le domaine établira plus de détails quant à sa signification (Nation 2001 : 316-317). La figure 1 ci-dessous se propose de mettre en évidence la complexité du vocabulaire spécialisé.

Figure 1. Le lexique et ses degrés de technicité



- ◆ = Très peu/pas du tout spécialisé, mais un spécialiste dans le domaine établira plus de détails quant à sa signification.
- ✦ = Utilisé en dehors ainsi qu'à l'intérieur d'un domaine précis, mais le sens du mot change.
- ✿ = Utilisé en dehors ainsi qu'à l'intérieur d'un domaine précis, mais il est employé dans ce sens majoritairement dans le domaine.
- ★ = Rarement/jamais utilisé en dehors d'un domaine précis.

Néanmoins, certains chercheurs remettent en question l'idée de l'existence du lexique spécialisé à proprement parler. Par exemple, Jean-Marc Mangiante (2002 : §8-9) propose de recourir aux termes « utilisation spécialisée » à la place de « lexique spécialisé », dans le cas où les professionnels d'un domaine exploitent les termes courants existants en leur accordant une signification spécialisée afin de mener une opération langagière spécifique.

Dans la situation inverse, un mot créé grâce à une signification spécialisée peut être transféré dans le champ du lexique courant.

Comme nous venons de l'indiquer, le lexique spécialisé ne représente pas toujours « des mots longs d'origine grecque ou latine » dotés d'un degré de technicité élevé, mais il comprend également des mots de la vie courante qui « possèdent des significations spécifiques selon les contextes dans lesquels ils sont employés » (Coxhead 2013 : 116). Le travail d'un praticien d'une VSL, d'un terminologue et/ou d'un lexicographe implique alors l'identification laborieuse du lexique spécialisé. Quatre méthodes d'identification d'un lexique spécialisé sont mises en avant par Teresa Chung et Paul Nation (2004) : à l'aide d'échelles d'évaluation, d'intuition, et de connaissances sur le domaine ; à l'aide de dictionnaires spécialisés ; à l'aide d'indices textuels tels que des définitions, et des indices typographiques (italiques, gras, parenthèses) ; et enfin à l'aide de moyens technologiques qui ont d'ailleurs permis à la terminologie de prendre un nouvel élan dans son développement, à partir de 1985 (Nation 2008, cité par Coxhead 2013 : 117-118 ; Cabré 1998 : 10).

Il importe néanmoins de relever les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage des lexiques spécialisés.

La première difficulté est associée à des habitudes établies par les apprenants dans leur apprentissage du vocabulaire : il est très courant pour les étudiants de traduire des nouveaux mots dans leur langue maternelle. Bien que cette technique soit efficace pour des apprenants novices dans la langue étrangère et qu'elle soit dépourvue de distractions contextuelles et de possibles confusions provoquées par le contexte (Lewis 1993 : 17, 116 ; Carter 1987 : 153 ; Cohen & Apek 1980 : 223 ; cités par Boulton 2000 : §21), elle reste décontextualisée (Boulton 2000 : §21). Woodrow (2018 : 48) estime que l'enseignant peut expliciter aux étudiants l'avantage que présentent certaines stratégies d'apprentissage, comme les stratégies cognitives, métacognitives et/ou de mémoire.

La deuxième difficulté consiste à savoir à quel type de vocabulaire il importe de donner la priorité. Par exemple, Dudley-Evans et St John (2012 : 80, 82-83) estiment que l'accent doit être mis sur le lexique général qui est fréquemment employé dans des textes scientifiques et techniques, c'est-à-dire le lexique semi-technique ou le lexique de base. Les auteurs insistent sur le fait que les praticiens des LSP ne doivent pas enseigner le lexique technique, mais il est néanmoins conseillé de vérifier auprès des apprenants la

compréhension de ce type de lexique (*ibidem* : 80). Dudley-Evans et St John concluent que l'enseignement du lexique n'est pas accepté de façon unanime (Swales 1983, cité par Dudley-Evans & St John 2012 : 80). De plus, comme Charles Barber (1962 : 37) l'indique, il est physiquement impossible d'enseigner l'ensemble d'un lexique scientifique ou technique aux apprenants, d'autant plus si l'on considère le caractère hétérogène des étudiants au sein d'une même classe. Par conséquent, l'auteur suggère de se concentrer sur le vocabulaire généralement utile pour les étudiants, c'est-à-dire le vocabulaire fréquemment rencontré dans des textes techniques et scientifiques. En revanche, les mots à haut degré de technicité doivent être maîtrisés par les futurs spécialistes (Coxhead 2013 : 116). Il est ainsi essentiel pour les étudiants d'acquérir le lexique spécifique à leur domaine d'étude puisque les mots peuvent posséder des significations différentes selon le contexte dans lequel ils sont employés (Hyland & Tse 2007, cités par Coxhead 2013 : 123).

La troisième difficulté est en lien avec le vocabulaire courant qui contient un sens spécialisé. Coxhead (2013 : 127) souligne l'importance des mots courants qui prennent un sens spécialisé : les apprenants connaissent ces mots et, par conséquent, peinent à leur accorder un nouveau sens spécialisé.

La quatrième difficulté concerne la distinction entre le vocabulaire nécessaire pour la production (vocabulaire actif) et le vocabulaire requis pour la compréhension (vocabulaire passif) (Dudley-Evans & St John 2012 : 83 ; Woodrow 2018 : 46). Les deux types de vocabulaire impliquent des ressources cognitives différentes et, par conséquent, l'enseignement-apprentissage du vocabulaire passif se distingue significativement de celui relatif au vocabulaire actif.

La difficulté suivante concerne la maîtrise du lexique spécialisé par les enseignants de la VSL (Woodrow 2018). Un praticien d'une VSA dispense souvent des cours d'anglais destinés à des apprenants de diverses disciplines, ce qui rend la maîtrise du lexique spécialisé plus laborieuse à acquérir. Une bonne connaissance des lexiques spécialisés vient généralement avec le temps et l'expérience.

Enfin, la dernière difficulté que nous mentionnons ici découle du rôle de l'enseignant vis-à-vis du processus d'acquisition du vocabulaire par des apprenants. Une majeure partie des praticiens en LSP estiment que l'apprentissage du vocabulaire est de la responsabilité de l'apprenant et que c'est à eux d'apprendre et de maîtriser le vocabulaire

(Barber 1962 : 37 ; Boulton 2000 : §2 ; Hutchinson & Waters 1987, cités par Woodrow 2018 : 45).

Néanmoins, « le manque de connaissances lexicales demeure souvent un problème » et cette carence est reconnue comme « un obstacle à la fois à la compréhension et à la production » (Prince 2006 : §1) par des enseignants ainsi que par des apprenants (Meara 1982, cité par Boulton 2000 : §1). Boulton (2000 : §2) est d'ailleurs convaincu que l'enseignant est capable de faciliter l'apprentissage du lexique spécialisé. Comme la systématisation lexicale est possible, il est primordial de renforcer la prise de conscience lexicale chez les apprenants (Boulton 2000).

Malgré les difficultés exposées ci-dessus, et les débats qui y sont associés, les pratiques pédagogiques à visées lexicales sont largement répandues et la section suivante en présente quelques exemples.

Exemples de pratiques pédagogiques

Nation (2001) distingue quatre types d'exercices lexicaux : (1) acquisition centrée sur la compréhension (*meaning-focussed input* : apprentissage à travers la lecture et l'écoute) ; (2) production centrée sur la compréhension (*meaning-focussed output* : apprentissage à travers l'écriture et la production orale) ; (3) apprentissage centré sur la langue (*language-focussed learning* : apprentissage explicite des divers aspects lexicaux tels que l'orthographe, la prononciation, etc.) ; et (4) travail sur la fluidité (*fluency development*). Nous ajoutons ici un cinquième type d'exercice – l'apprentissage du lexique à travers des quiz (5). Les exemples ci-dessous illustrent chacune de ces cinq catégories.

En ce qui concerne l'acquisition centrée sur la compréhension, David Hirsh et Averil Coxhead (2009 : 7-8) proposent l'activité suivante : les apprenants reçoivent un texte dont ils deviennent les experts, et ils partagent ensuite oralement les informations avec leurs camarades de classe, qui, à leur tour, prennent des notes ou remplissent un tableau avec les informations entendues. Afin de varier cette activité, l'enseignant peut créer des questions de contenu, ou encore préparer une grille à compléter par les apprenants. De plus, Hirsh et Coxhead (2009 : 12) suggèrent d'étendre le programme de lecture des apprenants, d'inviter des spécialistes à intervenir sur un sujet, de proposer aux apprenants des projets de recherche sur un thème qui seront partagés avec la classe par la suite. Mangiante (2002 : §22) ajoute à cette liste des exercices de compréhension : exercices lacunaires, questions à choix multiples et puzzles.

Pour Hirsh et Coxhead (2009 : 12), les activités à partir desquelles les apprenants fournissent le résumé d'un texte ou d'une vidéo en employant les mots cibles sont des exemples parfaits de la production centrée sur la compréhension. Mangiante (2002 : §22) mentionne également des exercices de reformulation et de réécriture.

Les exercices appartenant à la troisième catégorie (l'apprentissage centré sur la langue) représentent la majorité des pratiques en LSP que nous avons recensées. Les plus répandues sont la consultation des dictionnaires, le travail assisté de logiciels informatiques, la création de glossaires (*word lists*) et de fiches de vocabulaire (*flash cards*), souvent à l'aide d'outils informatiques (Barbiche 1993 : §24 ; Coxhead 2013 : 120 ; Dudley-Evans & St John 2012 : 82-87 ; Hirsh & Coxhead 2009 : 8-11 ; Vidalenc 1998 ; Woodrow 2018 : 48).

L'enseignement explicite (*direct instruction*) concerne les activités d'enseignement-apprentissage volontaire, dont le postulat est que l'apprenant a besoin d'augmenter ses connaissances lexicales⁵. Les exemples concrets de ce type d'enseignement sont des exercices d'appariement, des exercices à trous, des dictées, des activités de classement du lexique⁶, le travail d'association et de regroupement du lexique, etc. (Boulton 2000 ; Hirsh & Coxhead 2009 : 9-10 ; Mangiante 2002).

L'avant-dernière catégorie relative au travail sur la fluidité est liée au temps accordé à la production d'un énoncé avec le moins d'hésitations et de pauses possibles (McAllister & Belan 2014). Cette notion de rapidité est associée à l'automatisation qui peut être réalisée grâce au travail de mémorisation de blocs lexicalisés (*chunks*) ou de formules figées (*formulaic sequences*), en y incluant des phrases idiomatiques et des expressions proverbiales qui relèvent de la phraséologie (Gledhill 2011 : §1 ; McAllister & Belan 2014 : § 9–20). Les corpus se montrent particulièrement utiles dans la détection des blocs lexicalisés (Coxhead 2013 : 126).

La dernière catégorie d'exercices lexicaux implique l'apprentissage du lexique à travers des *quiz*. Bien que certains chercheurs considèrent les quiz comme un « gaspillage de

⁵ Nous ajouterons ici un aspect lexical qui n'a pas encore été mentionné : le registre, c'est-à-dire l'appartenance du mot au registre formel/informel ou scientifique/général.

⁶ Les apprenants évaluent le lexique dans son contexte, établissent sa proximité avec le sujet, notent les collocations, et classent les termes selon les critères thématique, sémantique, morphosyntaxique, syntagmatique, phonétique et/ou orthographique (Hirsh & Coxhead 2009 : 9–10 ; Gaultier & Masselin 1973, cités par Mangiante 2002 : §18).

temps » et comme un élément exerçant une pression sur les étudiants, ils facilitent « la mémorisation du lexique pertinent et de la phraséologie standardisée » (Ferreira 2017 : §1-2) et possèdent des vertus notables⁷.

Ferreira (2017), en collaboration avec Jaouen, a créé un jeu de plateau pour faciliter l'apprentissage du lexique technique spécialisé de l'anglais maritime. Les joueurs choisissent la carte d'un navire (les caractéristiques techniques sont incluses dans les fiches) ainsi qu'une carte de destination. Pour faire progresser le navire vers la destination choisie, les participants piochent des cartes et répondent ensuite aux questions proposées. Les cartes comprennent des questions à choix multiples, des questions ouvertes, des questions visuelles (la carte contient une image et une question associée à cette image), des mots de procédure/*ProWords* (l'étudiant doit donner une définition à un mot ou trouver un terme défini sur la carte), des questions comprenant un intrus, des questions « dites-le en anglais maritime », des questions audio et des dialogues/challenges (principalement des petits jeux de rôle) (Ferreira 2017 : §28-43).

Certaines pratiques de l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé relèvent de plusieurs catégories d'exercices en même temps. Par exemple, la mise en œuvre des études de cas intègre l'acquisition centrée sur la compréhension et la production centrée sur la compréhension. David Thomas (1993) remarque que les études de cas « libèrent les apprenants de la tâche ennuyeuse de l'apprentissage des listes de vocabulaire spécialisé par cœur » (§4) et augmentent la motivation, puisque les étudiants examinent « l'usage d'un terme dans son contexte professionnel » (§7) ce qui stimule la rétention du terme en question.

Intégration du spécialisé

Comme nous avons pu l'observer, l'enseignement-apprentissage des LSP par le lexique n'implique pas toujours la présence du spécialisé. D'abord, certains estiment que la maîtrise du lexique général est plus avantageuse (Dudley-Evans & St John 2012) ; il en

⁷ Alcino Ferreira indique que les quiz permettent aux apprenants d'avoir une meilleure mémorisation à court terme et une meilleure rétention sur le long terme, phénomène connu sous le nom d'effet de test (*testing effect*) (Roediger & Karpicke 2006, cités par Ferreira 2017 : §3). La rétention est renforcée quand le niveau de pression est modéré, et lorsqu'un certain degré d'ambiguïté dans la formulation des questions est présent : en essayant de comprendre l'énoncé, l'apprenant s'engage plus activement dans l'exercice (Zaromb *et al.* 2010 : 555-557, cités par Ferreira 2017 : §6). Les questions ouvertes peuvent également améliorer la rétention du lexique (Ferreira 2017 : §7). De plus, si la rétroaction intervient immédiatement, la rétention augmente chez l'apprenant (Butler *et al.* 2007 : 273-281, cités par Ferreira 2017 : §8).

découle une faible intensité du spécialisé dans les cours LSP. Ensuite, l'analyse des pratiques pédagogiques montre que l'enseignement-apprentissage par le lexique est principalement centré sur la langue, même si le spécialisé peut y être présent. D'ailleurs, la troisième catégorie de pratiques – l'apprentissage centré sur la langue – représente la majeure partie de l'ensemble des pratiques : par exemple, un travail explicite avec des ouvrages de référence, sur des aspects précis (signification, prononciation, orthographe), sur des cas d'association/regroupement, rédaction de fiches/carnets/dictionnaires personnalisés, etc.

En revanche, les pratiques appartenant aux catégories de l'acquisition centrée sur la compréhension, de la production centrée sur la compréhension et du travail sur la fluidité peuvent accueillir le spécialisé de manière plus constructive. Néanmoins, nous disposons de très peu d'exemples de ces pratiques pour émettre un avis concluant. Les seuls exemples où le spécialisé intervient dans le but de servir les finalités de la communauté sont l'acquisition centrée sur la compréhension (Hirsh & Coxhead 2009) et le jeu de plateau proposé par Ferreira et Jaouen (Ferreira 2017). Dans ces activités, les situations imitent celles dans lesquelles des membres des communautés spécialisées peuvent s'engager, c'est-à-dire qu'elles reflètent la réalité intentionnelle de la spécialité. La langue ici sert les besoins d'une communauté. Si les supports sont de nature spécialisée, ces activités ont le potentiel d'intégrer efficacement le spécialisé.

Conclusions

Dans cette section, nous avons examiné l'un des composants de l'approche linguistique des LSP : le lexique spécialisé. Nous avons soulevé l'importance du lexique spécialisé dans les recherches liées aux LSP et nous avons présenté la typologie du lexique spécialisé. Nous avons ensuite procédé à l'examen de l'aspect didactique du lexique spécialisé : les difficultés associées à l'enseignement-apprentissage du lexique et les catégories d'exercices lexicaux, notamment l'acquisition centrée sur la compréhension, la production centrée sur la compréhension, l'apprentissage centré sur la langue, le travail sur la fluidité et l'apprentissage du lexique à travers des quiz. Nous avons terminé la section en mentionnant des moyens de vérification de l'acquisition du lexique spécialisé.

La majorité de praticiens de LSP s'accordent sur le fait que le lexique spécialisé représente l'un des éléments essentiels à acquérir et permet à un futur spécialiste d'entrer dans une communauté spécialisée, de comprendre sa culture professionnelle et de

participer au développement du domaine spécialisé correspondant. De nombreuses pratiques pédagogiques existent à cette fin, mais nous avons pu constater que les plus courantes sont centrées sur la langue, bien que plusieurs chercheurs en LSP aient avancé que ces méthodes sont décontextualisées, et, par conséquent, peinent à susciter la motivation des apprenants (Boulton 2000 ; Hirsh & Coxhead 2009 ; Thomas 1993), qui sont peu « attirés par les activités académiques traditionnelles » (Rault 2014 : §16). De plus, l'attention est davantage portée à la forme qu'aux moyens et aux raisons de concevoir des phrases et à la cohérence qu'elles doivent avoir entre elles (González Ramírez 2015 : 380).

2.2. Enseignement-apprentissage des LSP par les corpus

Définition, contexte et fondements théoriques

Les répertoires de termes appartenant à un métier ou à un commerce existent « depuis au moins 26 siècles » (Vidalenc 1998 : 251). Néanmoins, le premier corpus constitué par Brown à l'aide d'un ordinateur est apparu en 1961 (Bennett 2010). La théorie des corpus s'est développée sous l'influence des structuralistes américains qui examinaient les données de la langue réelle (Badea 2015). Les corpus se sont répandus en 1980 et ils sont utilisés depuis 1990 pour enseigner les langues (Flowerdew 2011 ; McEnery & Xiao 2010).

À partir de la deuxième moitié des années 1990, les études de corpus entrent dans les travaux en ESP, parce qu'il s'agit, comme l'indique Gena Bennett (2010 : 11), d'« une des applications les plus évidentes et pointues de la linguistique de corpus », pour permettre aux chercheurs d'analyser les registres et d'identifier les caractéristiques lexicales et grammaticales dans des domaines spécifiques (Anthony 2011 ; Badea 2015 ; Bordet 2014). En 1962, Barber a essayé d'examiner les structures des phrases et le vocabulaire typiques des textes techniques, raison pour laquelle il est souvent considéré comme le précurseur de l'approche par les corpus. Geoffrey Leech, Douglas Biber, Stig Johansson, Nelson Francis, Susan Hunston, Susan Conrad et Michael McCarthy ont également contribué au développement de la théorie des corpus (Bennett 2010). Néanmoins, c'est John Sinclair que l'on considère comme l'une des figures les plus marquantes dans l'étude moderne des corpus (*ibid.*). Sinclair a évoqué l'idée que le mot seul n'a pas de sens, mais que le sens se révèle à l'intérieur de séquences en relation avec d'autres mots – postulat de base de la linguistique de corpus (Sinclair 1991, cité par Bennett 2010).

La place centrale des corpus dans les recherches en LSP (Badea 2015) s'explique par la tradition de considérer ces langues sous l'angle terminologique (Gauthier 2014). Laurent Gauthier (*ibid.*) précise ainsi que, même si la terminologie a cessé d'être le critère prédéterminant, son influence sur les recherches et les pratiques des LSP reste indiscutable. Après une période purement terminologique, les chercheurs ont commencé à étudier « des unités de taille supérieure » (*id.* : 7), comme les collocations, la phraséologie et la syntaxe.

Description

Après avoir analysé quatre définitions de ce que peut être un corpus par John Sinclair (1996 ; 2004), Daniel Krieger (2005) et Gena Bennett (2010) (Tableau 2), nous observons qu'il existe deux catégories de définitions : celles incluant l'objectif de l'existence d'un corpus et celles ne précisant aucun but particulier.

Tableau 2. Vers la définition d'un corpus

Sinclair (1996 : 27)	« [...] a collection of pieces of language, selected and ordered according to explicit linguistic criteria <i>in order to be used as a sample</i> ⁸ of the language ».
Sinclair (2004 : 23)	« a collection of pieces of language text in <i>electronic</i> form, selected according to external <i>criteria</i> to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data <i>for linguistic research</i> »
Krieger (2005 : §2)	« databank of natural texts, compiled from writing or a transcription of recorded speech ».
Bennett (2010 : 2)	« A corpus is a large, <i>principled</i> collection of naturally occurring <i>examples</i> of language stored <i>electronically</i> ».

Tout corpus possède les quatre caractéristiques suivantes : il contient des données empiriques ; il est composé d'une grande collection de textes naturels ; il suppose l'utilisation d'ordinateurs pour l'analyse et l'emploi des techniques quantitatives et qualitatives d'analyse (Biber, Conrad & Reppen 1998 : 4, cités par Bennett 2010 : 7). Par ailleurs, en fonction de la taille des données, les corpus se répartissent en giga corpus et en corpus plus petits et plus spécialisés au sein d'un domaine bien précis⁹ (Fuertes-Olivera 2008). Enfin, les corpus se déclinent en différents types : généralisés, spécialisés, corpus des apprenants, pédagogiques, historiques, parallèles, comparables et moniteurs (Bennett 2010 : 13). Les quatre premiers sont les plus utiles en classe (Bennett 2010).

Il est possible de mettre en évidence deux fonctions majeures portées par l'utilisation des corpus : ils permettent de générer des listes de vocabulaire de fréquence et ils

⁸ Dans ce tableau, toutes les italiques sont de nous.

⁹ Les corpus moins grands et plus spécialisés sont surtout intéressants pour les LSP : pour l'enseignement du vocabulaire et de l'écriture académiques, des genres spécifiques, de la communication professionnelle, des stratégies de politesse, et de la traduction spécialisée (McEnery & Xiao 2010).

produisent des mots clés en contexte (Nesi 2013). La première fonction facilite l'analyse de la fréquence des phénomènes linguistiques, des phrases et des collocations (Gollin-Kies *et al.* 2015). Comme les corpus contiennent des exemples de langage produit, ils ne signalent que les données qui y sont encodées. Par conséquent, l'absence d'un exemple ne révèle pas d'erreur à son endroit, mais plutôt l'absence de son utilisation dans les exemples enregistrés (Bennett 2010).

Il existe deux façons de travailler sur les corpus : de bas en haut (*bottom-up*) et de haut en bas (*top-down*). L'approche de bas en haut se caractérise par le fait qu'un premier lieu le travail s'effectue sur la construction du corpus afin de déterminer les composants textuels ; l'analyse de l'organisation du discours intervient dans un second temps (Flowerdew 2006 ; Hyland 2007). L'approche de haut en bas est caractérisée par l'exploration des composants d'un genre que l'on souhaite explorer, et ensuite les textes sont analysés pour déterminer la présence ou non de ces composants à l'aide d'un corpus (Flowerdew 2009).

En ce qui concerne la relation entre les corpus et l'enseignement-apprentissage des LSP, ou de toute autre langue étrangère, deux usages distincts se démarquent (Leech 1997, cité par McEnery & Xiao 2010).

D'abord, les corpus prouvent leur utilité durant le stade préparatoire d'un cours et sont des outils pratiques pour l'enseignant. Cette pratique est appelée *enseignement indirect* des corpus. Ici, il s'agit de l'élaboration de programmes et de syllabus (Gollin-Kies *et al.* 2015). Les corpus indiquent la matière la plus fréquemment utilisée ainsi que sa pertinence pour les apprenants (McEnery & Xiao 2010). Par exemple, les programmes lexicaux (Hunston 2002 ; Sinclair & Renouf 1998 ; Willis, Willis & Davids 1988-1989 ; cités par McEnery & Xiao 2010 : 367) proposent à l'attention des apprenants les formes lexicales les plus répandues, les modèles d'usage et les collocations qu'ils forment. Dans ce type d'enseignement, la grammaire est, elle aussi, abordée d'un point de vue lexical (Sinclair 2000, cité par McEnery & Xiao 2010).

Ensuite, l'apprenant peut être engagé dans le travail sur un corpus. L'apprentissage à partir duquel les apprenants accèdent directement aux données fournies par un corpus porte le nom d'*enseignement direct* ou « approche guidée par les données » (*data-driven learning*) (Johns 1991, cité par Boulton 2010 ; 2016). L'*enseignement direct* des corpus comprend les axes suivants : enseignement des corpus comme matière disciplinaire,

enseignement de l'utilisation des corpus¹⁰ et emploi des corpus dans l'enseignement d'une langue étrangère (McEnery & Xiao 2010). Selon Gunther Kaltenböck et Barbara Mehlmauer-Larcher (2005, cités par McEnery & Xiao 2010), l'enseignement direct des corpus dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères reste quasi absent. En revanche, depuis peu de temps, l'enseignement indirect gagne en popularité (Badea 2015).

Le recours aux corpus dans les cours de LSP offre plusieurs avantages : priorisation du développement des compétences transversales (autonomie, pensée critique, compétences de déchiffrement et d'analyse, compétences investigatrices, stratégies interactionnelles et capacité à observer) ; amélioration des attitudes des apprenants (plus grande satisfaction et enthousiasme, motivation, sensation d'être plus à l'aise surtout de la part des étudiants moins avancés) ; travail sur des aspects linguistiques (analyse plus critique de la langue et de son fonctionnement, possibilité d'examiner les points linguistiques absents dans les ouvrages de référence traditionnels, apprentissage plus efficace du lexique et de la grammaire, amélioration de l'écriture, et de l'écriture académique en particulier, exposition à la langue authentique¹¹). Le recours aux corpus aide également à développer des atouts en termes d'apprentissage (individualisation de l'apprentissage, construction des connaissances par les apprenants eux-mêmes, apprentissage par découverte, apprentissage heuristique, apprentissage tout au long de la vie¹², autocorrection). En outre, ils présentent un caractère pertinent vis-à-vis de la réalité professionnelle (les étudiants se sensibilisent « au mode de pensée et à l'expression orale et écrite de certains de leurs futurs interlocuteurs professionnels ») (Al Saeed & Waly 2012 ; Badea 2015 ; Boulton 2016 ; Curado Fuentes 2006 ; Flowerdew 2009 ; Landure & Boulton 2010 ; Wu 2014 ; Vidalenc 1998 : §35 ; Xiong & Chen 2012).

Néanmoins, le praticien d'une LSP doit tenir compte du fait que l'approche par les corpus n'est bénéfique que lorsque certaines conditions sont respectées (Sun 2003, cité par Boulton 2016). Par exemple, les apprenants obtiennent de meilleurs résultats s'ils possèdent les connaissances de certains phénomènes linguistiques, s'ils ont des compétences cognitives suffisamment développées, s'ils sont capables d'utiliser les

¹⁰ Les deux premiers types d'enseignement des corpus font l'objet d'études par des futurs linguistes.

¹¹ Les corpus sont des sources de textes authentiques prêts à être utilisés (Claypole 2010 ; Reppen 2010 ; cité par Torregrosa Benavent & Sánchez-Reyes Peñamaria 2011).

¹² Soixante-dix pour cent des étudiants continuent à recourir aux corpus comme outil après leur formation (Charles 2014, cité par Boulton 2016).

techniques de concordance. Le rôle de l'enseignant n'est pas à ignorer non plus. Si l'enseignant connaît les faiblesses et les forces de ses étudiants, il/elle peut les répartir en groupes équilibrés (les plus compétents avec les moins avancés) ce qui amènera les étudiants à partager leurs connaissances et compétences (Flowerdew 2009).

De plus, l'enseignant doit prendre en considération que l'utilisation des corpus en classe implique la conversion des 3P traditionnelles (présentation, pratique et production) en 3I (illustration, interaction et induction) (McEnery & Xiao 2010).

La section suivante apporte davantage de lumière sur l'utilisation pédagogique des corpus.

Exemples de pratiques pédagogiques

Le premier exemple d'utilisation pédagogique des corpus est lié au lexique spécialisé et aux stratégies nécessaires lors du travail à l'aide d'un dictionnaire. Étant donné que l'apprentissage du lexique est central dans les LSP (qui sont riches en terminologie) et qu'il préfigure la compétence linguistique générale, l'approche par les corpus permet de faciliter la compréhension du fonctionnement des mots et leur fréquence (Carter & McCarthy 1988 ; Dudley-Evans & St John 1998 ; Wu 2014). À titre d'illustration, les apprenants peuvent être invités à consulter des logiciels afin de distinguer le lexique spécialisé du lexique général, ou de détecter les termes en les séparant des collocations (Maniez 2002). En outre, suite à la constatation par Don McCreary (2002 : 194-199, cité par Williams 2003 : 97) de l'usage fréquent de « stratégies erronées¹³ » lors de la consultation d'un dictionnaire par les étudiants, Williams leur propose de se construire des dictionnaires individuels en utilisant les corpus.

Le deuxième exemple illustre le travail sur les concordances habituelles des mots rendu possible grâce aux corpus (Dudley-Evans et St John 1998 ; Wu 2014). Par conséquent, l'approche par les corpus devient un outil indispensable pour enseigner la traduction spécialisée¹⁴ (Chukwu 1997).

¹³ Par exemple, les apprenants ont tendance à choisir le mot le plus simple dans la définition (*the 'kidsrule' strategy*), à choisir la première définition, ou à choisir la signification la plus attrayante (McCreary 2002 : 194-199, cité par Williams 2003 : 97).

¹⁴ Il convient néanmoins de rappeler qu'avant les corpus, ce type de travail était effectué à l'aide de bases de données compilées par des traducteurs spécialisés (Chukwu 1997).

Au-delà des mots et des collocations, l'approche par les corpus permet de travailler sur la grammaire et la syntaxe en facilitant leur compréhension à travers des exemples donnés (Pic & Furmaniak 2012). Subséquemment, l'analyse de la fréquence et de l'utilisation des traits lexicaux et grammaticaux au sein des genres propres aux communautés discursives conduit à une meilleure compréhension des objectifs communicatifs (Nesi 2013 : 408).

Les exemples et les activités construites sur la base des corpus dans les classes de LSP sont représentés comme suit : mises en correspondance de collocations (*matching exercises*), phrases/textes à trous, traductions, travaux écrits, compositions de glossaires ou de corpus individuels, lectures et analyses des concordances, explications des termes grammaticaux, analyses de captures, analyses contextuelles, exercices de repérage des erreurs, questionnaires à choix multiples, analyses pragmatiques des situations, activités vidéo (Al Saeed & Waly 2012 ; Bennett 2010 ; Braun 2005, cité par Flowerdew 2009 ; Curado Fuentes 2006 ; Vidalenc 1998).

Intégration du spécialisé

Tous les exemples d'activité par les corpus sont purement linguistiques. Bien qu'une VSL soit étudiée et analysée lors de ce genre d'enseignement-apprentissage, la langue et ses caractéristiques priment, en marginalisant le spécialisé. Les étudiants découvrent comment utiliser les outils relatifs aux corpus, apprennent des concordances, travaillent implicitement sur la grammaire et la syntaxe, etc. Cependant, ces acquis sont décontextualisés et ne servent aucune finalité de leur spécialité.

Conclusions

Développer un apprentissage à partir des corpus est tout à l'avantage des LSP : ils représentent un pont entre la langue générale et une LSP, ils permettent une meilleure compréhension de l'utilisation de la LSP en montrant des modèles et des exemples de communication professionnelle, ils systématisent et simplifient les LSP, et ils suscitent davantage d'enthousiasme chez les étudiants non-linguistes (Badea 2015 ; Boulton 2016 ; Wu 2014 ; Xiong & Chen 2012).

Malgré les recherches théoriques sur les corpus, l'enseignement des langues profite insuffisamment des avancées réalisées dans ce domaine¹⁵ (Meunier 2011 ; Nesi 2013). Ces limites s'expliquent par les éléments présentés ci-dessous.

Premièrement, l'enseignant lui-même peut se sentir réticent à s'appuyer sur cette approche. Fanny Meunier (2011) identifie plusieurs raisons afin d'expliquer ce paradoxe. Il est possible que les praticiens ignorent les recherches sur les corpus, mais il se peut aussi qu'ils décident de les rejeter volontairement. Certains peuvent ressentir des appréhensions liées à l'impérialisme linguistique puisque les corpus contiennent principalement des productions langagières américaines. D'autres considèrent les modèles en langue originale promus par les corpus comme difficilement accessibles et peu pratiques. Il est également probable que l'enseignant soit conscient de l'existence du débat sur la fiabilité du concept de fréquence et, par conséquent, doute de l'efficacité de l'approche par les corpus, surtout si l'on prend en compte le manque de données empiriques concernant ses résultats et son efficacité¹⁶ (Curado Fuentes 2006 ; Varley 2008, cité par Al Saeed & Waly 2012).

Deuxièmement, l'utilisation exclusive des corpus implique tout d'abord la nécessité d'utiliser les technologies appropriées et d'avoir accès aux ressources en ligne, en prenant en compte les éventuels problèmes techniques inhérents à leur utilisation (Boulton 2016 ; Xiong & Chen 2012). Même si Internet est désormais omniprésent, les salles de cours dotées d'un équipement adapté ne sont pas toujours à la disposition des enseignants, ce qui rend le travail sur corpus aléatoire en classe (Boulton 2010 ; Wynne NA).

On relève également des problèmes associés aux corpus eux-mêmes : restrictions d'accès, tailles limitées, surabondance d'information, actualité incertaine et même parfois

¹⁵ L'enseignement des LSP est tellement peu touché par les avancées des recherches sur les corpus que John Swales (2002) se demande même si l'analyse des corpus a pu l'influencer (cité par Nesi 2013).

¹⁶ Il est intéressant de souligner qu'après la recension de 67 articles sur l'efficacité des corpus, Alex Boulton (2010 : §8) trouve que « les résultats [sur l'utilisation des corpus] sont prometteurs, sans pour autant être aussi tranchants qu'on aurait pu l'espérer ». La raison, d'après Boulton, découle des différences dans le style d'apprentissage (les facteurs suivants sont impliqués : âge, sexe, langue maternelle, aptitude, etc.) chez l'apprenant. Par exemple, les apprenants visuels, dans l'étude de Boulton (2010) sur les styles d'apprentissage et l'efficacité des corpus, apprécient beaucoup les corpus sans obtenir nécessairement de meilleures notes, tandis que les apprenants actifs n'apprécient guère les corpus, mais améliorent leurs scores. Enfin, bien que les corpus soient censés participer à l'acquisition du vocabulaire au détriment d'autres compétences, on ne peut pas affirmer que l'utilisation des corpus et des glossaires implique une meilleure assimilation du vocabulaire (Curado Fuentes 2006 ; Xiong & Chen 2012).

dépassée, impossibilité de généraliser les informations qu'ils contiennent, manque de corpus réalisés par les étudiants (Meunier 2011).

D'autre part, l'utilisation et/ou la production de corpus est chronophage, ce qui amène Geneviève Bordet (2014 : 106) à les qualifier de « dévoreurs de temps » (Boulton 2010 ; Marín & Camino Rea 2014 ; McEnery & Xiao 2010 ; Wynne NA). Cette technique est souvent caractérisée par les apprenants et les enseignants comme peu intéressante et trop « mécanique » (Boulton 2010 : § 6) sans tenir compte du fait que les corpus ne donnent que des informations concernant la fréquence et la présence de l'usage des éléments qui s'y trouvent, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'un élément absent dans le corpus n'existe pas ou ne peut pas être employé (Gollin-Kies *et al.* 2015).

De surcroît, le rôle traditionnel des apprenants évolue sous l'effet de ces nouveaux moyens : ils ne sont plus des receveurs passifs d'informations (Boulton 2010). Les étudiants, certes fascinés par ce nouvel outil, ressentent tout de même méfiance et appréhension (Bordet 2014). Ils manquent souvent de compétences pour travailler sur les corpus et ces limites restent à surmonter (McEnery & Xiao 2010). La méthode inductive est perçue comme peu attrayante chez les étudiants qui utilisent des styles cognitifs éloignés de ceux que favorisent les corpus et qui préfèrent des démarches pédagogiques plus traditionnelles¹⁷ (Flowerdew 2009).

En outre, l'une des critiques les plus mentionnées est le caractère « atomisé » de la langue telle qu'elle apparaît à travers les corpus, et l'absence d'informations contextuelles (Badea 2015)¹⁸. L'approche par les corpus est très souvent de bas en haut et, par conséquent, elle ne développe pas une vision globale, et devient ainsi très vite décontextualisée et inauthentique (Boulton 2010 ; Flowerdew 2009 ; Swales 2002, 2004, cité par Flowerdew 2009 ; Widdowson 1998 ; 2002). Enfin, les données présentées dans les corpus ne sont pas facilement transformables en matière pédagogique (McCarthy 2001 ; Braun 2007 ; cité par Flowerdew 2009 ; Widdowson 1991).

¹⁷ Kaszubski (2008, cité par Boulton 2010) propose de catégoriser les apprenants en trois groupes : ceux qui se servent des corpus, ceux qui s'en servent de temps à autre et ceux qui refusent de les utiliser.

¹⁸ Gollin-Kies *et al.* (2015) soulignent que désormais il existe une tendance à l'inclusion d'informations contextuelles (cf. MICASE et BASE).

En dernier lieu, il convient de rappeler que les pratiques pédagogiques fondées sur les corpus n'intègrent pas le spécialisé, même si la langue de spécialité représente un objet d'étude et d'analyse, et elles se concentrent uniquement sur les aspects linguistiques.

2.3. Enseignement-apprentissage des LSP par les discours

Définition, contexte et fondements théoriques

Le terme *discours* est défini comme « une langue dans son usage » (Gollin-Kies *et al.* 2015 : 166), ou plus précisément « une langue dans ses contextes d'usage » (Flowerdew 2013 : 1) ou « l'usage de la langue dans un contexte particulier » (Charaudeau & Maingueneau 2002 : 185). Le contexte se réfère à une situation qui se caractérise par les éléments suivants : cadre physique et temporel, participants, objectifs des participants, moyen de communication, attitude des participants, genre ou type d'événement discursif et connaissances fondamentales des participants, etc. (Hymes 1972, cité par Flowerdew 2013 : 3-4). Le discours concerne la langue employée au niveau supérieur à celui d'une phrase (Dudley-Evans & St John 1998 ; Flowerdew 2013 ; McCarthy 2000 [1991]). Dans le cadre des LSP, le discours spécialisé représente « le produit de communautés et de milieux spécialisés ; il est déterminé par leur histoire et leur place et fonction dans la société » (Resche 2013 : §1). Les discours spécialisés se divisent en trois types : discours entre spécialistes, discours vulgarisés et discours à finalités didactiques (Gotti 2003 : 25).

D'après Jacky Martin, l'analyse de discours, en tant que sujet de recherche, est l'analyse « la plus productive et la plus féconde de ces dernières années¹⁹ » (Martin 1996 : §2). Elle relève de toute étude de la langue dans son usage (Dudley-Evans & St John 1998), c'est-à-dire de « la relation entre la langue et les contextes dans lesquels elle est utilisée » (McCarthy 2000 [1991] : 5). Dans le cadre d'une analyse de discours, la langue (écrite et/ou parlée) est examinée dans le but de déterminer comment les textes sont organisés, comment les conversations respectent des modèles réguliers, comment l'intonation fonctionne, comment les normes discursives sont réalisées dans des cultures variées (McCarthy 2000 [1991] : 1).

Les recherches en LSP ont également été profondément influencées par les avancées dans l'étude des discours (Chambers 2007 : §7). Bien que deux formes de l'analyse de discours prédominent, l'étude qualitative d'un texte ou d'une sélection limitée de textes, et l'étude à la fois qualitative et quantitative (*ibid.* : §10), Petit (2010 : §28) souligne que l'objectif de toute analyse de discours doit consister à :

¹⁹ D'ailleurs, le discours en général est perçu comme « l'un des termes les plus utilisés et les plus galvaudés dans de nombreuses branches de la linguistique, de la stylistique, de la théorie culturelle et critique » (Wales 2001 [1990] : 113).

chercher à saisir l'ensemble du discours d'un domaine spécialisé pour éclairer la connaissance et la compréhension de ce domaine. Il s'agit donc, plutôt que de s'attacher à la caractérisation linguistique de certains genres du discours, ou avant de le faire, de chercher à dresser la carte d'ensemble du discours d'un domaine.

Dans cette section, nous examinons le contexte du développement de la recherche sur les discours, nous précisons les fondements théoriques du domaine des discours, nous abordons l'aspect pédagogique rattachant l'analyse de discours aux LSP, et nous terminons cette section en donnant quelques exemples de l'enseignement par l'étude des discours.

Plusieurs éléments ont participé au développement de l'étude des discours. En 1952, Zellig Harris publie un article intitulé « Discourse Analysis » qui examine « la distribution des éléments linguistiques dans des textes étendus et les liens entre le texte et sa situation sociale » (McCarthy 2000 [1991] : 5-6). Un peu plus tard, Dell Hymes (1964) observe la langue dans son contexte social. L'étude de la langue, considérée comme une action sociale, a été menée par John Austin (1962), John Searle (1969) et Paul Grice (1975). Les années 1970-1980 ont été marquées par l'approche fonctionnelle de la langue (Halliday 1973), par l'étude des registres (Selinker, Lackstrom & Trimble 1973), par les recherches sur la grammaire textuelle (Van Dijk 1972 ; de Beaugrande 1980 ; Halliday & Hasan 1976), par l'émergence de la pragmatique, centrée sur l'étude du sens en contexte. Tous ces travaux ont joué un rôle significatif dans l'évolution de nos connaissances discursives et des techniques pour mener les analyses de discours.

Le lien entre l'étude sur les discours et le domaine des LSP s'établit dans les années 1960 (Chambers 2007 : §7). D'ailleurs, les recherches sur les discours ont influencé l'évolution de l'ESP depuis cette époque (*ibid.*). Ultérieurement, l'ouvrage *Genre Analysis* publié par Swales (1990) a permis de lier l'enseignement des langues (les LSP en particulier) avec les études discursives (*id.* : §8). Enfin, à partir de la deuxième moitié des années 1990, les études de corpus entrent en ESP et permettent de réaliser des analyses de discours de manière plus approfondie (*id.*).

Selon Bhatia (2014 [2004] : 22), il existe quatre catégories de discours, appelées « mondes de discours » par l'auteur : un monde de réalité (*world of reality*), un monde d'intentions individuelles (*world of private intentions*), un monde de l'analyse (*world of analysis*) et un monde d'application (*world of applications*). La première catégorie concerne le discours en action ; dans la deuxième catégorie, le discours utilisé par des

experts et des auteurs reconnus est central ; dans la troisième catégorie, le rôle des outils analytiques est essentiel ; la dernière catégorie examine les moyens d'applications pratiques des connaissances théoriques sur les discours.

Bhatia (2014 [2004] : 22-24) propose de surcroît quatre perspectives en fonction desquelles il est possible de percevoir les discours : le discours comme texte, le discours comme genre, le discours comme pratique professionnelle et le discours comme pratique sociale. Dans la perspective où le discours est envisagé comme un texte, les aspects superficiels tels que la phonologie, le lexique, la grammaire, la sémantique et autres sont examinés. Dans les cas où le discours est considéré comme un genre, le contexte doit être pris en compte dans l'interprétation et l'exploitation des textes dans des contextes professionnels « afin d'atteindre des objectifs disciplinaires spécifiques » (*ibid.* : 23). Le discours comme pratique professionnelle, lorsqu'il est utilisé de manière adéquate, requiert non seulement des connaissances sur le genre, mais également des connaissances et des expériences professionnelles (*id.* : 23-24). Quant à la dernière perspective, le discours peut être vu dans un contexte plus large – celui de la pratique sociale : il s'agira ainsi de diverses caractéristiques contextuelles.

Plusieurs approches de la réalisation d'une analyse de discours peuvent être mentionnées : par exemple, l'analyse de registres, l'étude de la cohésion et de la cohérence, la pragmatique, l'analyse conversationnelle, l'analyse des genres, l'analyse de discours sur la base de corpus et l'analyse critique de discours (Flowerdew 2013 : 3 ; Woodrow 2018 : 112-117). En outre, ces approches peuvent être distinguées en analyses formelles et analyses informelles : les premières sont longues à effectuer et requièrent des compétences spécifiques de la part de celui qui les réalise, tandis que les approches informelles sont moins exigeantes et, par conséquent, elles peuvent être menées par des praticiens des LSP (Woodrow 2018 : 111-112). Même si les approches formelles sont complexes à mettre à exécution, certaines peuvent être appliquées à la conception des cours de LSP (*ibid.*).

Description

D'après Celce-Murcia (2007, cité par Flowerdew 2013 : 7-8), apprendre une LSP signifie acquérir des compétences communicatives qui consistent en des compétences socioculturelles et linguistiques, basées sur des séquences préfabriquées,

interactionnelles, conversationnelles, stratégiques et discursives²⁰. Au niveau des compétences socioculturelles, la priorité est accordée aux connaissances pragmatiques, particulièrement à la prise en compte de facteurs contextuels tels que les caractéristiques des participants (âge, genre, statut, etc.), les formules de politesse et les connaissances culturelles. Les compétences linguistiques se réfèrent largement aux compétences grammaticales. Les compétences basées sur des séquences préfabriquées représentent la capacité de distinguer et ensuite de comprendre ces séquences dans un texte et/ou une conversation, ainsi que de les utiliser. Les compétences interactionnelles reflètent la faculté de réaliser des actes de langage. Les compétences conversationnelles sont, quant à elles, responsables de la gestion des tours de parole dans une conversation. Les compétences stratégiques guident l'apprentissage d'une langue étrangère et aident à maintenir le flux interactionnel. Enfin, les compétences discursives sont centrales : elles englobent et régulent toutes les autres compétences afin de produire un texte cohérent (Celce-Murcia 2007 : 46, cité par Flowerdew 2013 : 7-8). C'est pour cette raison que le travail sur le développement des compétences discursives semble valorisant dans le cadre de l'apprentissage d'une seconde langue.

Il est courant de rencontrer des manuels de langue centrés sur la grammaire qui apprennent aux étudiants à produire des réponses grammaticalement correctes. Néanmoins, toutes les réponses grammaticalement justes ne respectent pas nécessairement les règles discursives (Coulthard 1985 : 146). Par exemple, combien d'entre nous, parmi les enseignants d'anglais, ont déconseillé (voire interdit) à nos étudiants d'utiliser des *tags* positifs associés à des phrases positives, ou d'employer le passé progressif dans le discours indirect ? Cependant, d'après des analyses de discours menées par Michael McCarthy et Ronald Carter (1995), certaines règles grammaticales deviennent moins strictes quand elles sont appliquées aux discours parlés : l'utilisation d'ellipses devient plus fréquente, tout comme la possibilité d'employer le passé progressif dans le discours indirect, l'usage excessif de *tend to*, la co-utilisation de tags positifs associés à des phrases positives, la différenciation moins rigide entre *will* et *be going to*, etc. C'est pourquoi il semble opportun de susciter une prise de conscience des caractéristiques discursives et de leur influence sur l'enseignement des langues

²⁰ La subdivision des compétences communicatives a été avancée à l'origine par Michael Canale en 1983 : il ne distinguait que quatre types de compétences au sein des compétences communicatives : grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques (Canale 1983, cité par Coulthard 1985 : 147).

étrangères. Dans certains cas, cette sensibilisation est devenue « un composant essentiel dans les pratiques pédagogiques » (Naciscione 2010 : 208).

Comme pour ce qui concerne l'enseignement de l'anglais général, les avancées dans le domaine du discours ont fortement influencé les connaissances en LSP, et plus particulièrement en ASP, et, par conséquent, le processus de conception des cours (Woodrow 2018 : 110 ; Anthony 2018 : 81). Il est devenu évident que le rôle d'un praticien d'une LSP est de préparer ses étudiants à « entrer sans difficulté dans le discours de la communauté des spécialistes » (Gledhill 1997 : §1), c'est-à-dire de développer leur « capacité à utiliser les mécanismes participatifs et les genres au sein d'une communauté discursive » ainsi que « la capacité à comprendre les raisons de leur existence » – des capacités que Swales appelle la « maîtrise discursive » (Swales 1990 : 26-27 ; Chambers 2007 : §8-9).

L'analyse de discours, outil central, et même considéré par Hyland comme le plus important en LSP, est très souvent réalisée en même temps que l'analyse des besoins (Hyland 2007). Puisque l'analyse de discours permet d'examiner des situations communicatives cibles, le concepteur de cours LSP recueille d'abord les informations concernant ces situations, pour ensuite les analyser avec pour objectif leur transformation en matériel pédagogique (Woodrow 2018 : 110, 118). En LSP, les analyses de discours se concentrent principalement sur des modèles de texte²¹, des tours de parole et des changements de sujet (Dudley-Evans & St John 1998 : 87-88).

L'analyse de discours se révèle bénéfique dans l'enseignement du vocabulaire, de la phraséologie, de la grammaire, de la phonologie, ainsi que de la langue parlée et écrite (McCarthy 2000 [1991] ; Naciscione 2010). Nous offrons ici quelques exemples d'exercices/activités qui peuvent être facilement adaptés au contexte LSP, bien qu'ils proviennent d'ouvrages traitant de l'anglais général.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du lexique, il importe de considérer le lexique dans sa relation constante avec le contexte et le cotexte²² (McCarthy 2000 [1991] : 64). Étant donné les deux types de relations entre les unités lexicales dans un texte – répétition et collocation (Halliday & Hasan 1976, cités par McCarthy 2000 [1991] : 65) –

²¹ Quatre modèles sont identifiés : problème-solution, hypothétique-réel, affirmation-justification et général-spécifique (Dudley-Evans & St John 1998 : 87-88).

²² Le cotexte désigne tout texte qui entoure l'unité lexicale en question (McCarthy 2000 [1991]).

les exercices fondés sur l'approche discursive peuvent être modulés comme suit : repérer les répétitions des mots soulignés dans un texte, sélectionner les mots associés à l'un des modèles de texte (problème-solution, affirmation-justification, etc.), souligner les mots exprimant une modalité, etc. (McCarthy 2000 [1991] : 68-86)

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la phraséologie, Anita Naciscione (2010 : 210) fait état de deux approches dominantes : des exercices hors contexte (faire concorder une expression idiomatique avec sa définition, compléter par un verbe manquant, fournir un équivalent américain à une expression idiomatique britannique, etc.), et des exercices portant sur une phrase (choisir une expression idiomatique pour compléter une phrase, compléter une phrase par un mot manquant, etc.). Bien que ces approches aient leurs mérites, Naciscione (*ibid.* : 211) estime qu'elles n'encouragent pas les apprenants à comprendre le contexte discursif et à utiliser les expressions idiomatiques convenablement puisqu'elles mettent l'accent sur le caractère décontextualisé de la langue (McCarthy & Carter 1995 : 2). À la place de ces approches « orthodoxes », Naciscione (2010 : 211) propose de recourir à une approche fondée sur les discours permettant d'enseigner les unités phraséologiques dans « un flux naturel de la langue », afin de les percevoir autrement que comme des « clichés dépassés » et de considérer les normes linguistiques de façon moins rigide.

Quant à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, les aspects de la cohésion grammaticale et de la textualité²³ peuvent bénéficier de l'approche discursive. Les connexions grammaticales, qui assurent la textualité, sont : les références, les ellipses/substitutions et les conjonctions (McCarthy 2000 [1991] : 35). Les références (pronoms personnels et pronoms démonstratifs) se subdivisent en exophoriques²⁴, anaphoriques²⁵ et cataphoriques²⁶. Il est alors possible de concevoir les exercices suivants : identifier des références exophoriques/anaphoriques/cataphoriques dans un texte, trouver des exemples d'ellipse dans un texte, repérer les conjonctions entre les phrases, etc. (McCarthy 2000 [1991] : 35-49)

²³ Le terme textualité est défini comme la « qualité d'un texte qui le distingue d'une séquence aléatoire de phrases non-liées » (McCarthy 2000 [1991] : 65).

²⁴ Dans les références exophoriques, le référent se trouve en dehors du texte (McCarthy 2000 [1991]).

²⁵ Dans les références anaphoriques, le référent se trouve dans le texte et précède le mot en question (*ibid.*).

²⁶ Dans les références cataphoriques, le référent se trouve dans le texte et suit le mot en question (*ibid.*).

Au niveau de l'enseignement-apprentissage de la phonologie, l'approche discursive, contrairement aux approches traditionnelles, sensibilise les apprenants aux changements que les phonèmes peuvent subir dans un discours naturel (McCarthy 2000 [1991] : 88-89). Les exercices proposés, par exemple, peuvent amener les étudiants à accentuer les mots dans un énoncé, à trouver les accents primaires et secondaires dans les mots au sein d'un discours, à marquer la tonalité dans les énoncés, etc. (*ibid.* : 91-110)

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la langue parlée, l'approche discursive facilite l'acquisition des connaissances concernant les paires énonciatives qui sont co-dépendantes, les structures d'échange, les tours de parole, les transactions de sujet, etc. (McCarthy 2000 [1991]) Les activités incluent un travail sur l'analyse des fonctions de différentes phrases et les réponses possibles à ces dernières (par exemple, *thank you – you're welcome/not at all*), mais aussi des tâches de modification (ou de nettoyage) de la retranscription d'une conversation authentique afin d'observer les différences entre les deux versions, ou encore un travail sur l'étude du passage d'un sujet à l'autre au sein d'une même conversation, etc. (*ibid.* : 120-134)

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la langue écrite, McCarthy (2000 [1991]) souligne l'utilité de l'approche discursive lorsque le travail doit être effectué sur différents types de texte, sur des relations entre les propositions d'une phrase, ou sur les modèles de texte. Par exemple, les apprenants peuvent adopter un regard critique afin d'analyser la fréquence d'un type de texte proposé, d'explorer les passages écrits par d'autres apprenants dans l'objectif de détecter des liaisons problématiques entre les propositions d'une phrase ou de plusieurs phrases, ou encore de déterminer des modèles de texte sur la base des premières phrases d'un article, etc. (*ibid.* : 148-160)

Enfin, l'approche comparative peut également être appliquée puisqu'elle intègre plusieurs aspects de l'enseignement-apprentissage. Par exemple, l'enseignant invite les étudiants à examiner les différences syntaxiques qui peuvent être observées entre les discours académiques écrits (articles scientifiques) et parlés (interventions aux conférences), ce qui favorise la sensibilisation de ses apprenants aux discours de leur domaine (Carter-Thomas & Rowley-Jolivet 2001 ; 2003 ; Chambers 2007).

Exemples de pratiques pédagogiques

Dans cette section nous abordons deux exemples d'expériences pédagogiques fondées sur les discours : le premier concerne des apprenants adultes qui travaillent dans une entreprise pharmaceutique (Cooke 1995) ; le deuxième détaille l'apprentissage du raisonnement clinique (ARC) chez de futurs professionnels de santé (Carnet & Charpy 2017).

Une entreprise pharmaceutique (assez connue), ayant eu besoin d'améliorer ses performances de travail journalier, a chargé Ray Cooke de perfectionner la compréhension écrite de ses quelques laborantines. Comme Cooke estime que les connaissances linguistiques d'un enseignant peuvent être combinées avec succès avec les connaissances spécialisées de l'apprenant (*ibid.* : §5), il a intégré les apprenants dans la préparation du cours, de ses matériaux et de ses moyens. Un corpus de textes²⁷ a été fourni par les apprenantes : il s'agissait de deux articles de recherche, de cinq manuels d'instructions et d'une liste de directives européennes concernant les substances de référence pharmaceutique (Cooke 1995 : §18-21). Une fois le corpus sélectionné, un travail plus formel a été organisé, notamment sur le repérage des marqueurs textuels, la reconnaissance des parties du discours selon leurs positions et leur forme, etc. (*ibid.* : §25-30) Cet apprentissage a été qualifié par Cooke de réussi : les étudiantes, d'abord réticentes vis-à-vis du cours d'anglais, « sortaient de classe avec un sourire au visage ce qui [...] probablement signifie que l'apprentissage a eu lieu » (*id.* : §35).

Le deuxième exemple décrit un cours mis en place pour les étudiants en 4^e et 5^e années de médecine à l'UFR Sciences de santé à Dijon (Université de Bourgogne). Didier Carnet et Jean-Pierre Charpy (2017 : §2), après avoir mené « une analyse commune des discours spécialisés, réels, fictifs ou didactisés²⁸ » dans le cadre de l'analyse des besoins, ont décidé de fonder leurs cours d'anglais sur l'enseignement-apprentissage du raisonnement clinique. Le raisonnement clinique représente un processus intellectuel réalisé par un professionnel de santé lui permettant « d'entreprendre les actions les plus appropriées dans un contexte spécifique de résolution de problème de santé (Higgs & Jones 2008) » (Carnet & Charpy 2017 : §13). Ce processus intellectuel est possible grâce aux

²⁷ L'instruction que Cooke a donnée consistait à choisir les textes que les étudiants avaient déjà dû lire ou allaient être amenés à lire à l'avenir dans leur contexte professionnel.

²⁸ Le discours enseigné aux futurs spécialistes du domaine (discours didactisé) est considérablement différent de celui utilisé par des professionnels (discours des professionnels) (Carnet & Charpy 2017 : §4).

connaissances spécifiques et aux stratégies de raisonnement que le clinicien possède (*ibid.* : §12). Le travail collaboratif entre les praticiens d'ASP, les professionnels de santé et les experts scientifiques a été mis en œuvre afin de préparer des séances d'apprentissage du raisonnement clinique (ARC) reposant sur des cas réels, et de déterminer au préalable quelques éléments linguistiques, notamment lexicaux et syntaxiques, nécessaires à la réalisation du travail en classe (*id.* : §8, 17). Ensuite, le travail sur les cas, un par séance d'une heure, est effectué par les étudiants sous forme d'un jeu de rôle : un étudiant prend le statut d'un patient tandis que les étudiants restant prennent le statut de médecins. Le « patient » reçoit des informations concernant les symptômes dont il souffre, ce qui lui permet de répondre aux questions des « médecins », qui, à leur tour, essaient de reconnaître la maladie afin d'établir un diagnostic et de proposer un traitement (*id.* : §15). Schématiquement, le travail est constitué de quatre étapes : interrogation du patient, examen clinique du patient, formulation du diagnostic différentiel et confirmation ou non des hypothèses, puis communication du diagnostic final (*id.* : §20-23). La séance est modérée par l'enseignant d'anglais, qui supervise la facette linguistique des échanges, et par un médecin hospitalo-universitaire, qui valide ou invalide « la démarche médicale inhérente au cas clinique » (*id.* : §16). Malgré les difficultés du travail collaboratif signalées par plusieurs chercheurs (Taillefer 2013 ; Williams 2014), Carnet et Charpy soulignent la participation intéressée de la part des généralistes ou autres spécialistes de santé puisque ce travail leur procure une occasion de « pratiquer l'anglais dans des situations professionnelles avec un enseignant d'anglais » (*ibid.* : §18). Ce genre de cours est aussi bénéfique pour l'enseignant d'anglais médical qui est exposé au discours du professionnel de santé et qui acquiert des connaissances culturelles sur le domaine, ce qui lui facilite le travail d'ajustement du discours didactisé par rapport au discours des professionnels (*id.* : §27).

Intégration du spécialisé

Bien que les applications pédagogiques fondées sur le discours soient nombreuses et touchent de multiples aspects de la langue, comme le lexique, la phraséologie, la grammaire, la phonologie, la langue parlée, la langue écrite, nous n'avons réussi à recenser que deux exemples de pratiques pédagogiques discursives. L'expérience pédagogique partagée par Carnet et Charpy (2017) intègre le spécialisé de manière optimale. D'abord, l'activité se présente sous forme d'un jeu de rôle imitant une situation professionnelle

réelle. Ensuite, les supports sont de nature authentique : plus précisément, il s'agit de cas réels en médecine. En outre, le travail permet la familiarisation avec l'univers intentionnel du domaine spécialisé – la médecine – et d'acquérir les connaissances relatives à l'encyclopédie spécialisée. Même si le spécialisé est au cœur de cet exemple pédagogique, nous ne pouvons pas déduire que d'autres pratiques pédagogiques discursives intègrent le spécialisé aussi efficacement. D'ailleurs, l'autre application pédagogique décrite ci-dessus – la proposition de Ray Cooke pour l'entreprise pharmaceutique – en est la preuve : malgré le besoin exprimé par des apprenantes d'améliorer leurs compétences de la compréhension écrite et la nature authentique des supports choisis pour satisfaire ce besoin, le cours est centré sur les aspects linguistiques des textes.

Conclusions

Les pratiques fondées sur les études discursives reflètent le passage logique de l'enseignement de la langue comme une finalité en soi à l'enseignement permettant d'acquérir la « maîtrise professionnelle associée et intégrée avec les pratiques discursives des cultures professionnelles » (Bhatia 2014 [2004] : xviii), ce qui facilite aux apprenants une entrée plus aisée dans une communauté de spécialistes. Cette approche permet d'aborder plusieurs aspects d'une LSP, notamment le lexique, la phraséologie, la phonétique, la syntaxe, la grammaire, etc. Néanmoins, ce qui semble être un avantage peut se transformer en désagréments. Étant donné la formation initiale des praticiens des LSP (majoritairement linguistes), les activités de cette approche prennent souvent un caractère trop linguistique en s'éloignant de l'objectif principal : préparer un futur spécialiste à une discipline autre que linguistique. À notre humble avis, les exemples de pratiques fondées sur l'approche par le discours, comme celle proposée par Carnet et Charpy (2017), demeurent rares. D'abord, ce retour d'expérience décrit, certes, un travail sur le discours spécialisé, mais il intègre bien davantage qu'un simple travail sur le discours. Ensuite, cet exemple se nourrit d'années d'expérience pédagogique : la maîtrise du discours médical, la connaissance de la culture professionnelle, les liens établis avec les spécialistes du domaine, etc. Dans la plupart des cas, peu de praticiens possèdent ces compétences, notamment en début de carrière. Pour conclure, Carnet et Charpy partagent avec le lecteur et le praticien d'une LSP une pratique qui n'est pas commune : elle n'est pas représentative de la majorité des situations et constitue plutôt une exception.

2.4. Enseignement-apprentissage des LSP par les genres

Définition, contexte et fondements théoriques

Le terme « genre » est défini comme un événement communicatif caractérisé par la présence de « modèles d'organisation et de structure distincts et reconnaissables²⁹ » (Paltridge 2012 : 62). Bhatia (2014 [2004] : 214) ajoute à cette caractéristique un élément particulièrement important pour les LSP : il souligne qu'un genre représente un moyen de communication employé par les membres de communautés professionnelles ou académiques. Dans une définition plus récente, Woodrow (2018 : 99) précise qu'un genre n'est pas uniquement un moyen de communication pour des membres d'une communauté : grâce au(x) genre(s), la communauté construit son moyen de communication.

Les premières mentions du genre dans le contexte de l'ESP apparaissent en 1981, au sein d'un article rédigé par Elaine Tarone, Sharon Dwyer, Susan Gillette et Vincent Icke et paru dans *The ESP Journal*, et dans l'ouvrage *Aspects of Article Introductions* de John Swales (Swales 1981 ; Tarone *et al.* 1981 ; Tardy 2011). Depuis, « la notion du genre a pris une place importante dans le domaine des LSP et aujourd'hui, l'analyse de genre³⁰ est une des méthodes la plus pratiquée de l'analyse de discours dans ce domaine » (Gollin-Kies *et al.* 2015 : 167). D'ailleurs, selon les calculs effectués par Christine Tardy (2011 : 153), entre 1989 et 2009, le journal *English for Specific Purposes* a publié au moins 88 articles sur une analyse de genre.

En ce qui concerne les genres, leurs études et leurs applications, trois approches se distinguent : la *Sydney School*, les études de genre rhétorique (*rhetorical genre studies*) et l'ESP. Les paragraphes qui suivent développent de brèves descriptions de ces trois approches.

La *Sydney School*, apparue dans les années 1960, se fonde sur la théorie de la linguistique systémique fonctionnelle conçue par Michael Halliday. D'ailleurs, la *Sydney School* est parfois appelée approche de la linguistique systémique fonctionnelle

²⁹« They have distinctive and recognizable patterns of organization and structure. »

³⁰ Avec la publication de son ouvrage sur les introductions dans des articles scientifiques, Swales est considéré comme le pionnier de l'analyse de genre (Dudley-Evans & St John 1998 : 89), vue comme une catégorie de l'analyse de discours qui examine « des formes de discours employées de manière répétitive par un groupe d'utilisateurs » (Tardy 2011 : 146).

(Woodrow 2018 : 99). La théorie hallidayenne propose trois paramètres selon lesquels le contexte est défini : le champ (*field* : sujet ou type d'activité textuelle), la teneur (*tenor* : relations entre les participants dans le texte) et le mode (*mode* : fonction rhétorique du discours) (Halliday 1994 : 390, cité par Flowerdew 2011 : 126). Ensuite, selon Halliday, le champ, la teneur et le mode s'associent aux méta-fonctions suivantes : idéationnelle, interpersonnelle et textuelle (*ibid.*). Dans ce cadre conceptuel, le genre est défini comme « une activité déterminée et orientée vers un objectif, consistant en des étapes, dans laquelle des locuteurs s'engagent comme membres de notre culture » (Martin 1984 : 25, cité par Paltridge 2012 : 64). L'application pédagogique de cette approche est surtout répandue dans le système scolaire australien (Flowerdew 2011 : 130). Même si l'approche est relativement facile à mettre en œuvre pour concevoir un programme d'enseignement fondé sur des textes, et, bien qu'elle convienne pour analyser divers modes discursifs (écrit, oral, visuel), elle est souvent critiquée et qualifiée de trop réductrice (Gollin-Kies *et al.* 2015 : 168 ; Woodrow 2018 : 100). En outre, les praticiens de l'ASP et des LSP ne recourent pas souvent à cette approche (Flowerdew 2011 : 131).

L'approche par études de genre rhétorique, répandue aux États-Unis, « se focalise sur les actions sociales que les genres réalisent plutôt que sur le discours réel » (Woodrow 2018 : 100) : le contexte prévaut sur la forme linguistique, et, par conséquent, les objectifs sociaux et les actions qui en découlent sont d'une grande importance pour comprendre les genres (Flowerdew 2011 : 132). La recherche ethnographique reste l'un des moyens d'analyse des genres privilégié par les chercheurs, qui sont très rarement des linguistes (Molle & Prior 2008, cités par Woodrow 2018 : 100 ; Flowerdew 2011 : 131). Cette approche permet également de mettre en évidence le caractère fluide et évolutif des genres : les genres, même ceux qui sont formalisés, peuvent être modifiés et manipulés par certains individus, surtout lorsque ces personnes sont influentes dans leur domaine (Flowerdew 2011 : 132-133). Attendu que cette approche situe les genres, effectués par des locuteurs réels, dans des contextes réels, l'application pédagogique, y compris dans le contexte des LSP, reste un défi (Flowerdew 2011 : 134 ; Gollin-Kies *et al.* 2015 : 168 ; Woodrow 2018 : 100).

L'approche ESP à l'égard des genres, émanant principalement des travaux de Swales et de Bhatia, et particulièrement du fait de leur importance paradigmatique, est la plus pertinente pour les recherches en LSP, puisqu'elle a exercé son influence sur un large

éventail de matériel pédagogique (Woodrow 2018 : 100). Nous présentons ci-dessous la définition complète d'un genre élaborée par Swales (1990 : 58) :

[...] a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. [...] In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience.

Le travail de Swales sur les concepts de séquences (*moves*) et d'étapes (*steps*) a considérablement influencé les recherches en ASP ainsi que son enseignement. Bhatia (1993 ; 2008 ; cité par Woodrow 2018 : 104-105) a identifié trois niveaux d'analyse des genres : lexico-grammatical, collocationnel, et structurel (*ibid.*). Étant donné le caractère linguistique des approches *ESP* et *Sydney School*, il importe de les différencier clairement. L'approche *ESP* s'intéresse aux macro-genres tandis que l'approche *Sydney School* étudie des types textuels (*text types*) ou des genres élémentaires, c'est-à-dire des modes rhétoriques qui respectent les « modèles discursifs internes systématiques » (Paltridge 2002, cité par Flowerdew 2011 ; Flowerdew 2011 : 127).

Aujourd'hui, dans le contexte pédagogique de l'ASP, il existe une tendance à appliquer une approche hybride, c'est-à-dire à solliciter deux, voire trois, des approches décrites ci-dessus, qui jouent alors des rôles complémentaires (Flowerdew 2011 : 119 ; Gollin-Kies *et al.* 2015 : 167). D'ailleurs, John Flowerdew (2011 : 135) indique que « la somme des deux approches fondamentales [*ESP* et *Sydney School*] peut être égale à plus que la valeur des parties individuelles ».

Description

L'intérêt de l'enseignement par les genres découle de l'importance de les maîtriser afin d'être accepté comme membre dans une communauté discursive (Flowerdew 2011 : 124). De ce fait, l'enseignement par les genres a rapidement trouvé sa place parmi les autres pratiques pédagogiques en LSP. Dans cette section, nous donnons une définition de l'enseignement par les genres, nous précisons les éléments essentiels dans la réflexion destinée à la conception d'un cours fondé sur ce type d'enseignement, nous mentionnons les modèles principaux de cours fondés sur des genres et nous élaborons une typologie de tâches employées dans cet enseignement.

L'enseignement par les genres, et l'analyse des genres de manière explicite, aborde les concepts liés aux genres (Hyon 2018 : 2292). En d'autres termes, au cœur de la pédagogie par les genres se trouve l'analyse des genres (Tardy 2011 : 154), définie comme « une sous-catégorie de l'analyse discursive et qui étudie des formes discursives utilisées de manière répétitive par un groupe d'utilisateurs » (*ibid.* : 146). De surcroît, cette analyse, couplée avec l'analyse des besoins menée au préalable (afin de discerner les genres clés) permet de concevoir du matériel pédagogique avec un certain niveau de facilité (Dudley-Evans & St John 1998 : 90 ; Dudley-Evans 1997 : 61, cité par Flowerdew 2011 : 120).

Avant de créer ses cours fondés sur les genres, le praticien doit établir sa position par rapport aux éléments suivants : le niveau de spécialisation du cours, le degré de critique du cours vis-à-vis des genres et les moyens de motiver davantage les apprenants (Hyon 2018 : 2539-2700). Quant au niveau de spécificité du cours, l'analyse des besoins effectuée au préalable montrera s'il s'agit ou non d'apprenants étudiant la même option ; si c'est le cas, un certain degré de spécificité du cours peut être privilégié (*id.* : 2558). En revanche, un cours au degré de spécificité moins élevé pourrait être intéressant si l'enseignant envisage d'étendre la possibilité de contextes que ses étudiants pourront rencontrer (*id.* : 2565). En ce qui concerne le degré de critique du cours vis-à-vis des genres, le praticien doit décider s'il est important pour ses étudiants de juger et de remettre en question les genres qui ne présentent pas d'intérêt académique, économique ou politique pour eux, et qui font surtout perdurer certaines relations de pouvoir dans les communautés qu'ils servent³¹ (*id.* : 2614). En conséquence, le choix des genres est un facteur déterminant pour la motivation des apprenants. Par exemple, certains estiment que le travail sur les genres les plus pertinents pour les apprenants reflète davantage leurs besoins et est ainsi plus engageant (Woodrow 2018 : 106) ; les autres, en revanche, présument que les genres non-ciblés ajoutent « variété et divertissement en illustrant les principes importants des genres » (Hyon 2018 : 2692). Enfin, l'enseignant doit décider si le cours vise l'acquisition d'un genre ou la sensibilisation à un genre (*ibid.* : 2571). Dans le premier cas, l'étudiant apprend à reconnaître et à reproduire un genre spécifique tandis que, dans le deuxième cas, l'apprenant acquiert des connaissances générales sur des genres (*id.* : 2578).

³¹ Selon Tardy (2011 : 151), les genres représentent et renforcent le pouvoir des membres des communautés qui les utilisent.

Après avoir considéré les éléments mentionnés précédemment, le praticien sélectionnera le modèle de son cours. Selon Synny Hyon (2018 : 2712-2841), on peut choisir entre quatre modèles principaux : des cours axés sur des genres où l'enseignement explicite des genres est organisé ; des cours fondés sur des sujets avec intégration de divers composants pertinents à ces sujets, y compris certains genres ; des cours orientés sur des projets avec divers éléments, y compris certains genres regroupés autour d'un projet ; des cours conçus « autour des lieux du 'monde réel' en dehors du cours même, comme un autre cours, un lieu de travail ou organisation communautaire ». Outre ces quatre modèles, l'enseignant peut configurer son cours en fusionnant plusieurs modèles principaux.

Comme le cours consiste en des tâches³² que l'apprenant doit effectuer, il semble avantageux de proposer une classification des différentes tâches employées dans l'enseignement par les genres. Hyon (2018 : 2936) distingue trois types de tâches : les tâches de sensibilisation rhétorique, les tâches de production et les tâches de procédé. Les tâches de la première catégorie, caractéristiques de l'enseignement par les genres dans le contexte LSP, ont pour objectif d'accroître la prise de conscience des apprenants en termes de caractéristiques des genres et de leur fonctionnement. Des tâches telles que le réassemblage de textes, l'étude des variations de séquences, l'analyse des caractéristiques lexico-grammaticales, etc., sont des exemples typiques de cette catégorie (*ibid.* : 2944). La deuxième catégorie concerne la production de genres par les apprenants. Néanmoins, cette production peut être supervisée de trois manières différentes (*id.* : 3259-3315) : contrôlée (les apprenants « imitent les caractéristiques de genre »), accompagnée (les étudiants participent à des activités plus libres, mais qui contiennent quelques instructions d'emploi du genre), et indépendante (les apprenants s'engagent dans la production interprétative et recherchent des informations sur un genre particulier afin de produire leur propre texte). La troisième catégorie de tâches cherche à doter les apprenants des procédés nécessaires à la production et à la réception des genres étudiés.

³² Dans le contexte de l'enseignement par les genres, les tâches représentent « un ensemble d'activités, différenciées, divisibles en séquences centrées sur des objectifs qui se basent sur une variété d'opérations cognitives et communicatives pertinentes à l'acquisition de pré-genres et de compétences en genres adaptées à une situation socio-rhétorique prévue ou émergente » (Swales 1990 : 76).

Exemples de pratiques pédagogiques

Malgré la faveur dont jouit l'enseignement par les genres, notamment en écriture académique dans le domaine de l'EAP (Woodrow 2018 : 107), il existe très peu de retours d'expériences de ce type de pédagogie dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Dans cette section, nous détaillons deux modèles d'enseignement par les genres tirés des ouvrages de John Swales et Christine Feak (2000 ; 2004 ; 2012), et nous présentons un retour d'expérience sur l'enseignement de la rédaction technique relaté par Dacia Dressen-Hammouda (2006).

Le premier modèle que Swales et Feak (2000) ont proposé concerne l'enseignement de la rédaction d'un curriculum vitae. Le modèle est étudié dans le cadre d'un module plus large sur les communications académiques à l'appui d'une carrière de chercheur. Six tâches sont proposées aux apprenants (dix-neuf tâches au total dans le module). Le tableau 3 détaille le contenu de ces tâches :

Tableau 3. Rédaction d'un curriculum vitae

Tâche	Contenu
1	Les apprenants (en paires) sont invités à émettre leur avis (d'accord/pas d'accord) sur seize énoncés concernant un CV.
2	Les étudiants reçoivent un CV typique rédigé par un candidat américain à destination d'un public également américain et ils doivent l'analyser en fonction de ce qu'ils aiment ou n'aiment pas dans ce texte, puis proposer des suggestions.
3	Les étudiants continuent à travailler sur le CV proposé dans la tâche 2, mais cette fois-ci, ils doivent modifier le CV pour que le candidat puisse l'envoyer à une université/institution de recherche du pays des étudiants. De plus, la notion de <i>gapping</i> ³³ est précisée de manière explicite aux étudiants.
4	Il est demandé aux étudiants de transformer un court texte en CV.
5	Les étudiants préparent leur propre CV.
6	Les étudiants (en paires) répondent aux questions sur certains éléments d'un parcours professionnel en décidant si ces éléments ont leur place légitime dans un CV, et, si oui, sous quelle forme.

³³ Le *gapping* désigne une méthode de rédaction de CV : le candidat, qui a eu quelques pauses professionnelles dans sa carrière, choisit de présenter son parcours en regroupant les éléments selon les compétences qu'il possède et non en présentant son parcours par ordre chronologique.

Dans le deuxième modèle, proposé également par Swales et Feak (2004 ; 2012), que nous examinons ici, le travail s'organise à partir de textes de type « du général vers le spécifique » (GS). Les auteurs estiment que cette structure est particulièrement bénéfique pour les étudiants pour la rédaction lors d'examens, la préparation d'un travail écrit, l'écriture d'une introduction, etc. (Swales & Feak 2012 : 1 ; 55). Ce module apprend aux étudiants les différentes sortes de définitions et les encourage à être attentifs aux textes ainsi qu'à les examiner, en discernant les structures grammaticales les plus typiques, ou en observant l'organisation des textes (Swales & Feak 2004 : 18-19). Le module comprend vingt-trois tâches, qui sont détaillées dans l'annexe 7.1, Volume II (pp. 398-400).

Le troisième exemple décrit l'enseignement de la rédaction technique en Master 2 dispensé à distance (Dressen-Hammouda 2006). L'objectif de cet enseignement est double : « développer la maîtrise des normes textuelles du guide d'utilisateur » (*ibid.* : §12) et familiariser les apprenants avec un iTexte, un écrit multimodal qui se répand de plus en plus dans le monde de l'entreprise (*id.*). Durant le premier semestre, les apprenants travaillent sur « les configurations normalisées [...] du guide d'utilisateur » (*id.* : §13) : forme linguistique, style, organisation du texte, normes grammaticales, normes discursives, sous-genres, séquences du genre du manuel d'utilisateur (*id.* : §13-15). La deuxième partie de la formation consiste à sensibiliser les étudiants à différents logiciels, avec pour objectif la production d'un iTexte sur « l'usage de la scie circulaire en entreprise » (*id.* : §20). Plus précisément, les étudiants élaborent deux textes : le premier destiné à l'opérateur de la scie et le second au responsable de l'atelier. Pour conclure sur cette expérience pédagogique, Dressen-Hammouda met en évidence quelques défis associés à ce type d'enseignement : par exemple, le besoin pour un praticien d'une LSP, de travailler avec des spécialistes du langage informatique et des arts graphiques en 3D, ainsi que la tendance des apprenants à s'appuyer excessivement sur le mode textuel (*id.* : §36, 39).

Intégration du spécialisé

Très peu de pratiques pédagogiques ont été recensées. Parmi les trois exemples évoqués ci-dessus, deux ne représentent que des modèles d'enseignement. À notre avis, ces modèles sont peu spécialisés. En revanche, la pratique pédagogique décrite par Dressen-Hammouda (2006) semble impliquer les étudiants dans des situations semblables à celles qui sont typiques de la communauté spécialisée. Les apprenants, en

se formant aux normes textuelles des guides d'utilisateurs, acquièrent les compétences liées à la culture spécialisée de leur domaine. Malgré cet exemple encourageant quant à la présence du spécialisé, il est plus que probable que les pratiques pédagogiques par genre intégrant le spécialisé demeurent rares.

Conclusion

Étant donné le caractère restrictif et prescriptif de l'enseignement par les genres, il est souvent recommandé de sensibiliser les apprenants aux genres de leur domaine et de souligner que certains éléments d'un genre, par exemple des modèles phraséologiques ou des séquences, ne sont que des possibilités qui existent dans ce genre (Dudley-Evans 1995, cité par Dudley-Evans & St John 1998 ; Flowerdew 2011 ; Woodrow 2018 ; Swales 1990, cité par Flowerdew 2011). L'analyse de genre, et par conséquent l'enseignement par les genres, présente un autre danger : fondée principalement sur des textes, l'analyse des genres éloigne les linguistes et les praticiens des LSP des « contextes et d'autres forces extérieures qui influencent le texte » (Dudley-Evans & St John 1998 : 91). De plus, Tardy (2006 : 82, cité par Hyon 2018 : 2325) observe que, dans plus de 78 % des cas, les apprenants obtiennent des connaissances sur des genres dans le milieu naturel de leur occurrence. Enfin, tout comme l'enseignement par les discours, l'enseignement par les genres peut inciter le praticien à aborder la matière d'un point de vue majoritairement linguistique, provoquant ainsi une diminution potentielle de la motivation de l'apprenant.

2.5. Enseignement-apprentissage des LSP par la FASP

Définition, contexte et fondements théoriques

Les premiers romans de fiction de type thriller intégrant des éléments professionnels apparaissent vers les années 1980 aux États-Unis et en Europe occidentale³⁴. Leur popularité s'accroît dans les années 1990 (Petit 1999). Petit « découvre », étudie et définit ce genre particulier en avançant une appellation pour le caractériser : la fiction à substrat professionnel (FASP). Des sous-genres se distinguent ensuite selon les domaines professionnels mis en scène : FASP économique, FASP juridique, FASP médicale, FASP militaire, etc. (Charpy 2010). En outre, certains sous-genres particulièrement prolifiques, comme la FASP juridique, peuvent à leur tour se décliner en divers sous-sous-genres³⁵ (Isani 2006 : §17). La FASP ne se présente pas uniquement sous forme écrite : elle peut emprunter plusieurs supports qui vont du roman au film en passant par les séries télévisées (O'Connell 2011) et les bandes dessinées (Isani 2011).

Dans ses travaux sur ce genre, Petit (1999) met en avant les caractéristiques externes qui définissent ses conditions de publication, et les caractéristiques internes qui délimitent le genre même de la FASP (Biros 2010). Le succès commercial de l'œuvre, la prédominance anglophone, voire américaine, l'auteur, la présence d'un suspense et d'une aventure personnelle d'un des protagonistes, la consultation d'un expert qui joue un rôle important dans la narration, constituent ces caractéristiques les plus notables. Les objectifs de ce genre de production textuelle sont principalement le divertissement, l'information et l'éveil des consciences (Charpy 2010).

Certaines œuvres classiques (par exemple, les œuvres de Michael Crichton, Tom Clancy, John Mortimer, etc.) pourraient s'apparenter à de la FASP, mais elles n'étaient pas proposées dans les apprentissages de l'anglais de spécialité dans les années 1980 car elles étaient considérées comme « un frein au processus d'apprentissage » (Widdowson 1985 ; cité par de Charentenay 2001 : 204) pour plusieurs raisons.

D'abord, les praticiens des LSP évitaient l'utilisation d'œuvres assimilables aujourd'hui à de la FASP compte tenu de leur complexité en termes d'écriture (de Charentenay 2001 :

³⁴ Néanmoins, Van der Yeught (2012 : 146-148) mentionne des exemples de FASP boursière américaine datant de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècles.

³⁵ Par exemple, la FASP juridique contient les sous-genres suivants : drame judiciaire, roman juridique, roman procédural, thriller médico-légal, roman policier, etc. (Isani 2006 : §17)

204-205). Enfin, de manière générale, il était considéré que ce genre de textes manquait de pertinence vis-à-vis des besoins disciplinaires. La section suivante développera les arguments de ce débat toujours en cours et proposera quelques exemples de pratiques pédagogiques fondées sur la FASP.

Description

Certains chercheurs et praticiens expriment leur inquiétude concernant l'utilisation de la FASP comme support dans l'apprentissage des langues de spécialité. Certaines raisons évoquées précédemment sont toujours d'actualité. La complexité des termes que l'on rencontre au sein d'œuvres de FASP rend nécessaire la consultation récurrente d'ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies, etc.), ce qui augmente le temps de lecture ou de relecture de ces textes (de Charentenay 2001). Le manque de pertinence est continuellement mis en avant, en fonction de plusieurs critères. Tout d'abord, la FASP, étant une fiction populaire (Isani 2011), ou une « vulgarisation scientifique » (Biros 2010 : 78), représente un entremêlement de connaissances. Deuxièmement, la FASP est couramment critiquée pour son caractère inauthentique : l'usage de l'œuvre crée « une situation fictive ou même artificielle » (Galisson & Coste 1976 : 59, cités par Isani 2010 : 114). Il faut ajouter que la FASP manque de précision en ce qui concerne le contenu professionnel : les émotions et l'intrigue y prévalent (Charpy 2010). Enfin, la FASP peut également contenir des stéréotypes de représentations des milieux professionnels, souvent décrits de façon négative (Charpy 2010 ; Isani 2010).

Pour répondre à ces inquiétudes, les pro-FASPiens mettent en évidence un nombre important d'avantages dont bénéficieraient les enseignants et les apprenants en mobilisant ce support.

Considérer l'importance du temps requis à la (re)lecture des œuvres est un argument spécieux : le temps nécessaire pour aborder un long texte scientifique reste important surtout si l'on tient compte du caractère plus divertissant des romans de fiction (qui sont souvent des « *page-turners* », Petit 1999 : 69). De plus, comme l'indique Petit (1999), la FASP initie l'apprenant à la lecture. Le temps représente une contrainte significative pour certains étudiants, mais l'étude de Rosalyn de Charentenay (2001) démontre que l'apprentissage du vocabulaire et le sentiment de confiance en soi procuré lors de la lecture de textes de fiction relativement volumineux apportent une sensation de satisfaction aux étudiants.

La nature fictionnelle d'une œuvre romanesque génère des inquiétudes quant à son manque de réalisme. Pourtant, selon Shaeda Isani (2010), les auteurs de FASP rendent progressivement leurs récits plus spécialisés en termes de connaissances professionnelles dans le but de satisfaire le lectorat « de plus en plus averti, notamment eu égard à sa FASP de prédilection » (*ibid.* : §22). D'ailleurs, pour défendre la légitimité de ces récits, Petit (1999) décrit le profil des auteurs : soit ils conçoivent leur œuvre sur la base de leur expérience professionnelle, soit ils combinent leur activité principale avec une activité de nature plus artistique, soit ils se spécialisent dans un domaine bien particulier, soit enfin ils consultent des spécialistes lorsque leur expertise trouve ses limites³⁶. Charpy (2011 : §41-47), avec le même objectif en tête, a soumis un questionnaire à dix professionnels de santé afin de valider la pertinence du lexique spécialisé et l'authenticité d'œuvres de FASP médicale ; ses résultats confirment que, bien que de manière peu solide statistiquement, les textes utilisés dans l'étude semblent assez précis et exacts, malgré quelques « grossières exagérations », et que le lexique spécialisé est pertinent. Selon Isani (2010), la FASP reflète d'une façon fiable la « diversité discursive » et le réel peut se cristalliser dans des personnages, des événements et des institutions. La fiction ne se conçoit qu'à proximité du réel : les sujets soulevés par ces œuvres amènent le lecteur à la réflexion et au questionnement des pratiques habituelles (Biros 2010). Le lecteur, disposant d'une grande accessibilité à des connaissances et des informations, est souvent renvoyé aux textes authentiques spécialisés (Isani 2010) suivant le principe de *l'intertextualité*. La FASP utilise ainsi l'imaginaire qui renforce la capacité des étudiants à analyser et à réfléchir (Lacourarie 2008).

L'apprentissage d'une langue est lié aux émotions, comme le rappelle Anne-Marie O'Connell (2011). Les personnages fictionnels, leurs aventures et leurs combats nous renvoient à cette émotivité. Dès lors, la motivation à la lecture s'en trouve renforcée.

Quant à la description stéréotypique des milieux professionnels, l'enseignant dispose de moyens pour y remédier. Le support n'en devient que plus précieux car il participe au développement de la pensée critique chez l'étudiant en allant au-delà des représentations

³⁶ Après avoir conduit une enquête auprès des professionnels de la santé, Charpy (2011 : §53) souligne que « l'expérience professionnelle de l'auteur n'est pas un gage absolu de sa reconnaissance en tant que spécialiste du domaine par la communauté dont il est issu. »

portées par le récit (Isani 2010), et en éveillant par là même sa curiosité et sa motivation à se documenter par soi-même (Isani 2011).

On relève également d'autres avantages à utiliser la FASP. Pour en revenir à l'acquisition du vocabulaire spécialisé, Petit (1999) discerne, à ce niveau, des termes, des abréviations, des sigles et des acronymes. En allant au-delà du mot même, les dialogues (« le discours professionnel en action » [Petit 1999 : 11]), les « routines conversationnelles » (Petit 1999 : 13), les « modes d'adresses » (*ibid.*) mettent à la disposition des étudiants les moyens de produire un discours spécialisé. Ensuite, de nombreuses œuvres de FASP sont traduites en différentes langues étrangères et offrent un outil intéressant en matière de traduction spécialisée. De plus, le composant culturel de la FASP, si souvent marginalisé par rapport aux « aspects linguistiques, notamment lexico-terminologiques », joue un rôle significatif (Petit 1999 : 73). La culture professionnelle (l'histoire de la discipline, ses valeurs, ses procédures et pratiques habituelles, son éthique) et la culture sociétale (voire nationale) facilitent l'acquisition, non seulement de compétences linguistiques, mais aussi culturelles pour une meilleure intégration professionnelle (Isani 2011). Ce composant culturel stimule la motivation des apprenants par la « prise de contact avec un milieu et une culture professionnelle » (O'Connell 2011 : 136). Enfin, le support bénéficie autant aux apprenants qu'aux enseignants souvent issus de formations littéraires. Ces enseignants, confrontés aujourd'hui aux besoins du secteur LANSAD (qui ouvre un nombre important de postes à des jeunes diplômés), profitent de cet outil pédagogique par la discipline de travail et la culture qu'il apporte (Isani 2009).

D'après plusieurs auteurs, la FASP possède un « potentiel didactique du genre » indéniable dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais de spécialité (Hardy & Isani 2011 : §8). C'est un outil didactique basé sur un support attrayant et original (Petit 1999). Le côté ludique des œuvres de FASP se prête à de nombreuses activités telles que les « activités à base de simulation, des jeux de rôles » appuyés de supports audio-visuels adaptés (Petit 1999 : 70), ou encore des « activités de compréhension de l'oral et de production [...] plus naturelles que les exercices traditionnels » (Hardy & Isani 2011 : §8). La partie qui suit offre quelques exemples de l'emploi de la FASP dans le contexte français de l'enseignement des LSP.

Exemples de pratiques pédagogiques

Nous avons choisi de décrire les exemples de pratiques pédagogiques ci-dessous selon un principe chronologique, le premier exemple décrit datant de 2006 et le dernier de 2016.

Le premier exemple de recours possible à la FASP est illustré par Isani (2006), qui nous fait découvrir son expérience de l'utilisation de la FASP cinématographique juridique dans le cadre d'un apprentissage autonome guidé, étalé sur dix semaines, et suivi de deux séances interactives de deux heures chacune en présence d'un enseignant. Plusieurs modules sont proposés à des apprenants en 3^e année de licence dans l'objectif de susciter leur curiosité et de les sensibiliser à la culture professionnelle cible. Par exemple, durant le module *Professional culture of lawyers in Great Britain and the United States*, les étudiants se voient proposés plusieurs films et séries TV ainsi que des exercices de collecte d'informations sur les différences culturelles de la profession telle qu'elle est pratiquée en Grande Bretagne, aux États-Unis et en France. Même si l'auteure reconnaît « la dynamique très positive générée par l'emploi des films populaires » (Isani 2006 : §4), elle s'est vite rendu compte que le rôle de l'enseignant est essentiel pour le bon fonctionnement des modules. Ainsi a-t-il été décidé que les étudiants, souvent déstabilisés et désorientés en présence d'une culture professionnelle étrangère, doivent recevoir une séance introductive afin d'affronter le « choc culturel » à l'aide d'informations reçues au préalable.

Dans un deuxième exemple, O'Connell (2011 : résumé) partage les détails de l'organisation du « cours d'anglais juridique à l'attention d'étudiants en M1 de Droit sur le thème de la 'class action' américaine élaboré à partir du film *Erin Brockovich* ». Le choix de ce film n'est pas dû au hasard : il a été sélectionné pour les aspects linguistiques, culturels et commerciaux qu'il développe. Les étudiants, en se référant au parcours du personnage principal du film, découvrent les étapes et la procédure de la 'class action'. Plusieurs tâches leur sont proposées. Ils analysent d'abord diverses séquences sur les étapes de la procédure à l'aide d'exercices de compréhension orale, lacunaires, et de reformulation guidée. Dans le cas où le film ne propose pas d'explications claires concernant un élément important, l'enseignant offre la possibilité de travailler sur des supports annexes. De plus, les étudiants sont invités à analyser des articles de presse « exprimant des opinions contrastées sur la procédure » (*ibid.* : §17). Enfin, ce support

permet, selon O'Connell, de créer d'autres contenus pédagogiques, comme des débats, des simulations d'audience ou de négociation, des exercices de rédaction de courriers d'avocats, etc. (*ibid.* : §22). L'auteure remarque que l'avantage de ce type d'enseignement est l'intégration de la langue associée au milieu professionnel : les apprenants acquièrent la langue de leur spécialité « ainsi que le registre spécifique de la culture juridique » (*ibid.* : §13).

Enfin, Guillaume Clément et Guillaume Thomas (2016) nous livrent quelques détails sur l'utilisation pédagogique des séries télévisées et des films à destination des étudiants en droit à l'Université Rennes 1. Afin d'aider les apprenants à préparer et à présenter un faux procès³⁷, l'enseignant passe en revue la procédure pénale et civile aux États-Unis. Les extraits des séries télévisées et des films, par exemple ceux de la série *American Crime Story: The People vs OJ Simpson* sont visionnés à cette fin. L'acquisition du lexique et de la rhétorique par les apprenants est ainsi facilitée.

Intégration du spécialisé

Comme nous l'avons constaté dans les pratiques pédagogiques décrites ci-dessus, la FASP permet d'accéder à la culture professionnelle des communautés spécialisées ainsi qu'au lexique spécialisé qu'elles emploient. Autrement dit, la FASP facilite l'accès à l'univers spécialisé des domaines spécialisés qu'elle fictionnalise. Même si la FASP n'est porteuse aucune intentionnalité spécialisée puisqu'elle ne sert pas les finalités du domaine qu'elle met en scène (Van der Yeught 2016a : 60), elle décrit son univers intentionnel de manière assez précise et juste. Pour augmenter le niveau de spécialisation, les activités du cours peuvent prendre la forme d'activités typiques des communautés spécialisées concernées, comme des simulations d'audience, la rédaction de courriers d'avocat, la préparation d'un procès, etc. La FASP sera exploitée en tant que support pédagogique primaire, porteur assez fiable, bien que discutable (Petit 1999), d'informations spécialisées. Les pratiques pédagogiques proposées par O'Connell (2011) et par Clément et Thomas (2016) regroupent ces deux éléments assez efficacement.

³⁷ Un des auteurs de l'article travaille à l'Université Lyon 3 où cette activité n'est plus pratiquée depuis quelques années, compte tenu de son caractère chronophage.

Conclusion

La FASP ouvre « des perspectives stimulantes dans le domaine de la didactique et de la pédagogie des langues, tant du point de vue théorique que dans la mise en œuvre de cours en LANSAD » (O'Connell 2011 : 136). La FASP propose un apprentissage centré sur l'apprenant ou approche de bas en haut (*bottom-up*) (Isani 2011 : 32), sur ses besoins, son potentiel et son appartenance culturelle.

Néanmoins, l'utilisation de la FASP requiert une attention particulière de la part de l'enseignant. Il est souvent conseillé que l'apprentissage soit guidé. D'abord, la présence du praticien assure, surtout dans le cas de supports audio-visuels, que les apprenants visualisent les œuvres cinématographiques et/ou télévisées en version originale³⁸. Ensuite, l'enseignant prépare ses apprenants à la bonne compréhension du support, tant au niveau linguistique qu'au niveau culturel et professionnel. De plus, la plupart des œuvres de FASP mettent en scène des cultures professionnelles américaines et les apprenants y sont exposés bien avant de découvrir leur propre culture spécialisée (Isani 2010 : 117). Le rôle de l'enseignant est donc crucial pour limiter l'impact de l'américanisation de la pensée chez les futurs spécialistes. Enfin, il importe, dans l'idéal, de faire valider la FASP en question par des professionnels, dans l'objectif de proposer aux apprenants des informations pertinentes et cohérentes (Charpy 2011 : §80).

Malgré l'intérêt porté à l'utilisation de la FASP dans l'enseignement-apprentissage des LSP et les avantages qu'elle présente, « une réflexion didactique collective permettant d'ouvrir de nouvelles voies pédagogiques » n'a pas encore eu lieu (Charpy 2011 : §18). D'ailleurs, l'exploitation du composant spécialisé présent dans la FASP n'est pas toujours optimisée. Dans le cadre de cette thèse, il ne s'agit pas d'utiliser la FASP afin d'enseigner la langue, mais de recourir au spécialisé dont la FASP est riche pour familiariser les apprenants à l'univers intentionnel de leur domaine.

³⁸ L'étude menée par Sandrine Chapon (2011) indique que les étudiants (ou en tout cas ceux qui ont participé à son enquête) regardent principalement les séries télévisées en français.

Résumé et conclusions

Dans la première section de la Partie I, nous avons examiné les approches linguistiques et discursives couramment appliquées par des praticiens de l'ASP, notamment l'enseignement-apprentissage des LSP par le lexique, les corpus, les discours, les genres, et par le genre spécifique de la FASP.

Enseignement-apprentissage par le lexique

Nous avons mentionné les quatre catégories du lexique en général et souligné l'importance, parmi elles, du lexique académique et du lexique technique dans le cadre des LSP. Ensuite, nous avons établi les divers degrés de technicité d'un mot. En ce qui concerne la partie pédagogique, nous avons soulevé des difficultés liées à l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé (les habitudes peu bénéfiques des apprenants, le type de lexique à prioriser, le vocabulaire courant à sens spécialisé, la distinction entre le vocabulaire passif et le vocabulaire actif, la maîtrise du lexique spécialisé par les enseignants, le rôle des enseignants dans le processus d'apprentissage du vocabulaire spécialisé). En nous appuyant sur la classification d'exercices lexicaux proposée par Nation (2007, cité par Coxhead 2013), nous avons catégorisé les pratiques pédagogiques en cinq types : acquisition centrée sur la compréhension (travail sur l'interprétation des informations fournies par l'écrit ou l'oral, assorti d'exercices lacunaires, QCM, tableaux/grilles à remplir, etc.), production centrée sur la compréhension (exercices de reformulation, réécriture), apprentissage centré sur la langue (travail à l'aide de dictionnaires, de glossaires, de fiches de vocabulaire, de logiciels informatiques ; activités de classements, d'association et de regroupement ; exercices d'appariement, exercices à trous, dictées, etc.), travail sur la fluidité (mémorisation des blocs lexicalisés, des phrases idiomatiques, des expressions proverbiales) et apprentissage du lexique à travers des quiz (jeux de composition de mots, jeu du pendu, mots croisés, jeu de plateau).

Enseignement-apprentissage par les corpus

Cette sous-section a permis de découvrir deux types d'enseignement par les corpus : direct et indirect. Ensuite, nous avons détaillé les avantages de ces démarches associées au recours aux corpus : ici, l'on peut mettre en avant le perfectionnement des compétences transversales, l'amélioration des attitudes des apprenants, la possibilité de travailler sur divers aspects linguistiques, les bénéfices liés au processus de

l'apprentissage même et la pertinence vis-à-vis de la réalité professionnelle. Nous avons également attiré l'attention sur les conditions nécessaires au bon déroulement de ce type d'enseignement. En termes de pratiques pédagogiques, nous avons distingué entre celles qui sont liées au travail sur le lexique spécialisé, sur les concordances, sur la grammaire et la syntaxe. Parmi les exercices les plus répandus, il existe, entre autres, ceux de la mise en correspondance de collocations, les phrases/textes à trous, les QCM, l'analyse pragmatique des situations, l'analyse des concordances.

Enseignement-apprentissage par les discours

Sur ce point, nous avons mis l'accent sur l'importance des compétences discursives, centrales dans la production d'un texte cohérent. Nous avons alors indiqué six axes de l'utilité de l'analyse discursive dans le contexte pédagogique : le vocabulaire, la phraséologie, la grammaire, la phonologie, la langue parlée et la langue écrite. Nous avons illustré cette catégorie de l'enseignement-apprentissage par deux exemples. Le premier a détaillé le travail sur la compréhension écrite où les apprenants adultes ont travaillé sur les marqueurs textuels, la reconnaissance des parties du discours selon leur position et leur forme sur la base d'un corpus de texte (Cooke 1995). La deuxième illustration a décrit le dispositif pédagogique visant l'enseignement-apprentissage du raisonnement clinique qui, fondé sur des études de cas, se présentait sous la forme d'un jeu de rôle (Carnet & Charpy 2017).

Enseignement-apprentissage par les genres

Dans cette partie, nous avons offert une définition de l'enseignement par les genres, spécifié les éléments essentiels dans la réflexion préalable à la conception d'un cours fondé sur ce type d'enseignement, indiqué les modèles principaux de cours (axé sur des genres avec enseignement explicite des genres, fondé sur des sujets avec intégration des genres comme composants pertinents à ces sujets, orienté sur des projets avec intégration des genres unis autour des projets, conçu autour des sites réels) et présenté une classification de tâches employées dans cet enseignement (tâches de sensibilisation rhétorique, tâches de production et tâches de procédé). Ensuite, nous avons exposé deux modèles d'enseignement par les genres provenant des ouvrages de Swales et Feak (2000 ; 2004 ; 2012) : enseignement de la rédaction d'un curriculum vitae et travail sur les textes de type *général* → *spécifique*. Nous avons terminé la section par un retour d'expérience

sur l'enseignement des normes textuelles du guide d'utilisateur (Dressen-Hammouda 2006).

Enseignement-apprentissage par la FASP

Dans cette dernière section, nous avons mentionné les sous-genres de la FASP ainsi que ses caractéristiques externes. Puis nous avons abordé les préoccupations que certains praticiens expriment par rapport à ce support (complexité lexicale, questionnement sur la pertinence du matériel, sur sa nature authentique, sur la précision du contenu professionnel). En contrepartie, nous avons exposé les arguments en faveur de la FASP (le profil des auteurs, son caractère ludique, sa diversité discursive, son caractère émotionnel et par conséquent attrayant, l'acquisition plus aisée du vocabulaire, ses composants culturels). Pour clôturer cette section, nous avons mis en avant quatre exemples de l'enseignement-apprentissage des LSP, plus précisément de l'anglais juridique, à l'aide de la FASP : recours aux films et séries télévisées dans l'objectif de sensibiliser les étudiants aux différences culturelles que l'on peut trouver au sein de leur profession (Isani 2006), travail sur l'œuvre cinématographique *Erin Brockovich* afin d'explorer les aspects professionnels, culturels et linguistiques de la procédure « *class action* » (O'Connell 2011), et exploitation de divers extraits audio-visuels dans le but de découvrir la procédure pénale et civile aux États-Unis (Clément & Thomas 2016).

Les approches linguistiques font l'objet de plusieurs critiques. On leur reproche de proposer des pratiques pédagogiques souvent décontextualisées et dépourvues de composant spécialisé, ce qui, par conséquent, tend à diminuer la motivation des apprenants. Néanmoins, elles restent majoritaires dans le contexte LANSAD.

Quant aux approches discursives, elles reflètent le passage de l'enseignement de la langue comme finalité en soi à la promotion de la maîtrise professionnelle où l'objectif principal est de préparer l'apprenant à intégrer une communauté discursive propre à leur spécialité. Le mérite de ces approches est leur pertinence vis-à-vis de la réalité professionnelle où la culture professionnelle ainsi que divers aspects de la langue peuvent être abordés de façon appropriée dans le champ professionnel retenu (lexique, phraséologie, phonétique, syntaxe, grammaire, etc.).

À travers les pages précédentes, nous avons observé que les praticiens consentent un effort exceptionnel pour donner à leurs cours une efficacité aussi professionnalisante que possible. Néanmoins, il importe de souligner les risques associés à ces approches. D’abord, l’enseignant doit garder à l’esprit que, comme il ne s’agit pas d’apprenants linguistes, l’enseignement de la langue ne se trouve pas au centre du processus de l’enseignement-apprentissage. C’est en ce sens qu’entretenir la primauté de langue sur d’autres éléments d’apprentissage spécifiques aux LSP – comme il est fréquent, par exemple, dans le cadre d’activités sur corpus ou sur la FASP – risque de mener à des impasses.

Nous retenons quelques exemples de pratiques pédagogiques, notamment ceux proposés par Ferreira (2017) sur l’acquisition du lexique spécialisé, par Carnet et Charpy (2017) sur l’enseignement du raisonnement clinique, par Dressen-Hammouda (2006) sur le développement de la maîtrise des normes textuelles du guide d’utilisateur, par O’Connell (2011), Clément et Thomas (2016) sur l’emploi de la FASP³⁹. Ces exemples intègrent le spécialisé avec un certain succès. Néanmoins, ces pratiques innovantes représentent à ce jour des exceptions dans le secteur LANSAD.

³⁹ Charret-Del Bove (2010) propose une pratique pédagogique qui intègre le spécialisé. Il s’agit d’une réalisation d’un exposé oral par « le biais d’une mise en situation professionnelle » : un étudiant devient un avocat et essaie de convaincre ses camarades, qui jouent le rôle d’un jury populaire, lors d’une plaidoirie. Chaque séance se fonde sur une affaire d’environ 300 mots que l’enseignant prépare « à partir de décisions rendues dans le cadre d’affaires réelles qui se sont déroulées en Angleterre » (2010 : §8). Néanmoins, nous n’avons pas offert de description détaillée de cette pratique car l’auteur la catégorise comme appartenant à l’enseignement-apprentissage par la phonétique.

Chapitre 3 Approches par le contenu disciplinaire

Dans le troisième chapitre de la Partie I, nous considérons les pratiques pédagogiques conçues en imbrication étroite avec le contenu disciplinaire, élément majeur dans le domaine des LSP. Il s'agit plus précisément de l'enseignement à contenu intégré (ECI⁴⁰), de l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE⁴¹) et de l'enseignement disciplinaire en anglais (EDA⁴²). Étant donné que ces trois approches sont fréquemment évoquées dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des LSP, il nous a paru pertinent de les explorer en analysant leur déploiement dans l'enseignement supérieur français.

Bien que ces approches soient fréquemment mentionnées, il existe un flou conceptuel dans leurs définitions et leurs utilisations⁴³. Pour cette raison, nous précisons que dans l'ECI, la langue est enseignée/apprise à l'aide du contenu ; dans l'EMILE, le contenu disciplinaire et la langue sont l'objet même du processus de l'enseignement-apprentissage ; dans l'EDA, la langue n'est qu'un véhicule de connaissances et d'informations disciplinaires ou un « vecteur d'enseignement » (Roussel 2019 : §3). Cette relation entre la langue et le contenu représente un continuum et se reflète dans le schéma ci-dessous (adapté d'après Airey 2016 : 73) :

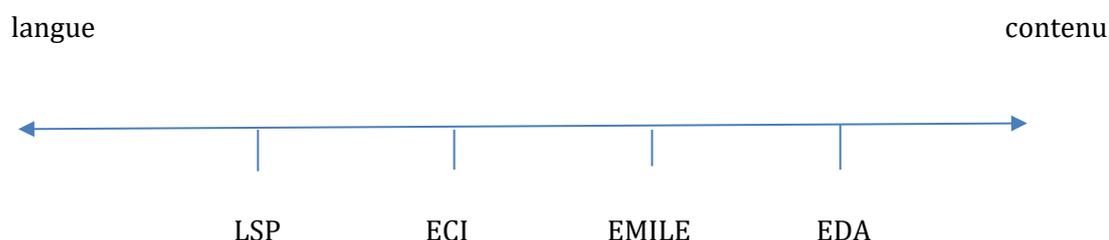
⁴⁰ *content-based instruction (CBI)*.

⁴¹ *content and language integrated learning (CLIL)*.

⁴² *English-medium instruction (EMI)*.

⁴³ Par exemple, pour certains chercheurs, l'EMILE et l'ECI sont similaires, avec comme seule différence un facteur géographique : le terme EMILE (*CLIL*) est employé principalement en Europe tandis que *CBI* (ECI) est issu de l'Amérique du Nord (Lightbown 2017 : 12 ; Whyte 2016 : §21 ; Woodrow 2018 : 141-143). Néanmoins, il nous semble logique que la simple existence de ces termes indique la présence de pratiques pédagogiques bien distinctes ; et en cela nous rejoignons Anthony (2018 ; 2020).

Figure 2. Approches par le contenu disciplinaire : langue et contenu



Dans ce chapitre, nous donnons les définitions des trois approches par contenu disciplinaire, nous mentionnons le contexte et les fondements théoriques qui ont permis leur émergence, nous décrivons les principes sur lesquels elles se fondent et offrons quelques exemples de leur application pratique à l'enseignement-apprentissage des LSP dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Nous avons décidé de structurer cette section en fonction du rôle que la langue occupe dans le processus d'enseignement : nous commençons par l'enseignement à contenu intégré, où l'enseignement de la langue prévaut sur le contenu ; nous poursuivons avec l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, où la langue et le contenu sont enseignés en même temps ; et nous finissons la section par l'enseignement disciplinaire en anglais, où la langue ne représente pas directement un objet d'enseignement, mais sert uniquement à transmettre les connaissances disciplinaires.

3.1. Enseignement à contenu intégré

Définition, contexte et fondements théoriques

L'enseignement à contenu intégré⁴⁴ (ECI) fait l'objet de plusieurs définitions. Par exemple, Patsy Lightbown (2017 : 3) propose une définition assez générale : il consiste en une approche où le contenu académique est enseigné dans une langue que les apprenants sont en train d'apprendre. Jack Richards et Theodore Rodgers (2001 : 204) le définissent en tant qu'« approche d'enseignement d'une seconde langue organisé autour du contenu ou informations [...] en lieu et place d'un programme linguistique ou autre ». Donna Brinton, quant à elle, précise le type de contenu dans sa définition : il s'agit de

⁴⁴ Dans les pays anglo-saxons, cette approche est connue sous le nom *content-based instruction (CBI)*.

« l'enseignement de la langue à travers le contenu qui est intéressant et pertinent pour des apprenants » (2003 : 201). Il nous paraît approprié de considérer l'ECI comme une approche de l'enseignement-apprentissage d'une seconde langue à l'aide de contenus pertinents, et par conséquent motivants pour les apprenants.

Compte tenu de la présence de l'élément *contenu*, il existe une certaine confusion entre l'ECI et l'EMILE, que nous abordons dans la section suivante. Même si plusieurs chercheurs voient l'ECI uniquement en tant qu'enseignement d'une matière intégré à celui d'une langue étrangère (EMILE) (Woodrow 2018 : 141 ; Lightbown 2017 : 12 ; van Naerssen 2011 : §20), nous soutenons le point de vue de Laurence Anthony (2018 : 19-21) selon qui ces deux approches diffèrent, et nous développons notre positionnement dans les pages qui suivent.

L'ECI fut employé pour la première fois dans les années 1980, à partir de l'ouvrage *Language and Content* de Bernard Mohan (Brinton 2003 : 202). Depuis, l'ECI a été utilisé dans divers contextes tels que l'ESP, les LSP, les programmes pour des étudiants aux compétences limitées en anglais, les programmes d'immersion, l'enseignement de l'anglais en tant que deuxième langue, notamment dans les écoles primaires et secondaires aux États-Unis (Johns 1997, cité par Mémet 2003 : §3), l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère, y compris dans des cours à visée professionnelle (Richards & Rodgers 2001 : 219 ; Alkhateeb NA : 1-2).

Parce qu'il intègre du contenu disciplinaire, l'ECI s'est répandu au sein des cours d'ESP et d'EAP (Peachey NA ; van Naerssen 2011). Certains considèrent l'ECI comme « une extension logique de l'ESP » étant donné que l'ESP a toujours recouru à des textes disciplinaires (Flowerdew 1993 : 123, cité par Mémet 1995 : §6). Différents modèles de l'ECI ont alors vu le jour, d'une immersion complète dans le contenu, sporadiquement accompagnée d'enseignement de la langue, jusqu'à un enseignement de la langue lié au contenu (van Naerssen 2011 : §18).

En ce qui concerne le contexte de l'enseignement supérieur français, Monique Mémet (2003 : résumé, §37) indique que « le secteur LANSAD des disciplines scientifiques et techniques » recourt de plus en plus à l'ECI. C'est, en l'occurrence, le cas des universités Paris 1 et Paris 2. En 2003, l'auteur supposait que d'autres universités pourraient également bientôt accueillir ce type d'enseignement.

Plusieurs théories ont contribué à l'émergence de l'ECI, notamment les recherches en linguistique appliquée, en psychologie cognitive et en psychologie éducationnelle (Lightbown 2017 : 71). Le domaine de la psychologie s'est révélé particulièrement pertinent pour le développement de cet enseignement. La compréhension du fonctionnement de la mémoire et de ses processus – comme la distinction entre la mémoire à court terme, la mémoire de travail et la mémoire à long terme, l'encodage et l'extraction – est essentielle pour l'emploi efficace de l'ECI. La partie suivante permet de comprendre comment ces éléments participent à l'acquisition des compétences linguistiques.

Description

Au sein de l'ECI⁴⁵, qui relève du spectre de l'enseignement communicatif de la langue, l'anglais est perçu comme un moyen de transmettre des contenus spécifiques (Brinton 2003 : 219 ; Mohan 1986, cité par Alkhateeb NA : 1). Néanmoins, il importe de préciser que l'ECI ne doit pas nécessairement être centré sur un contenu disciplinaire ; il peut porter sur un contenu potentiellement intéressant pour les apprenants afin de mobiliser leurs connaissances et leurs expériences précédemment acquises (Anthony 2018 : 19 ; Richards & Rodgers 2001 : 211). Il se fonde sur le principe de la motivation supérieure découlant de l'enseignement du contenu par rapport à l'enseignement de la langue elle-même, qui, dès lors, n'est plus étudiée de manière explicite (Woodrow 2018 : 141 ; Anthony 2018 : 19). De plus, ce type d'enseignement contribue à la professionnalisation des étudiants puisqu'il leur permet d'accéder à « une communauté culturelle spécifique » et par conséquent de « s'acculturer » à cette communauté (Eskey 1997, cité par Péchou 2005 : §34).

L'ECI s'appuie sur plusieurs principes. Richards et Rodgers (2001 : 207) en proposent deux : le succès de l'apprentissage d'une langue augmente quand elle sert de moyen d'accès à des informations opportunes ; les besoins des étudiants quant à l'apprentissage d'une seconde langue sont mieux pris en compte par l'ECI. Brinton (2003 : 205-209) ajoute cinq autres principes : les décisions pédagogiques doivent être guidées par le contenu et non la langue ; l'enseignement de plusieurs compétences est impliqué ; l'enseignement est centré sur l'apprenant ; le contenu est pertinent vis-à-vis des besoins

⁴⁵ En France, l'ECI est parfois connu sous l'appellation « démarche intégrée », notamment dans les domaines de l'informatique et de la médecine (Dechet 1993 ; Carnet 1995, 1999, cité par Mémet 2003 : §4).

des apprenants et des situations pédagogiques ; les matériaux choisis doivent être authentiques.

Ensuite, nous mentionnons divers modèles de l'ECL. Brinton (2003 : 203-205) distingue trois modèles principaux (ou prototypes) de l'ECL. Le premier modèle se construit autour de thèmes (*theme-based language instruction*). Dans le cadre du deuxième modèle, le contenu devient un objectif principal, enseigné par un spécialiste disciplinaire⁴⁶ (*sheltered content instruction*). Le troisième modèle représente l'enseignement de deux cours séparément, l'un de langue et l'autre disciplinaire, où les objectifs de ces cours sont coordonnés et où les deux enseignants collaborent régulièrement (*adjunct instruction*). Le quatrième modèle, apparu récemment, ressemble au modèle thématique, à la différence que les apprenants travaillent sur un seul thème tout au long du cours (*sustained-content language teaching*). En ce qui concerne le contexte français, Mémet précise que le deuxième modèle est souvent appliqué dans les écoles d'ingénieurs et que le troisième modèle correspond au modèle ESP.

Sur le plan pédagogique, Fredericka Stoller et William Grabe (1997) proposent une approche qu'ils nomment Six-T (*themes, texts, topics, threads, tasks, transitions*)⁴⁷. Les thèmes (*themes*) représentent les éléments centraux d'un programme et ils sont choisis en fonction des besoins et des intérêts des apprenants et des directives institutionnelles⁴⁸. Les thèmes sélectionnés comportent un fil de liaison et garantissent un programme cohérent. Dans les thèmes, des sujets⁴⁹ (*topics*) spécifiques sont définis, pour, qu'à leur tour, ils permettent d'effectuer la sélection des textes (*texts*). Les fils (*threads*) sont des liens entre les thèmes choisis. Ensuite, l'enseignant met en place des tâches (*tasks*) réalisables par les apprenants en classe. Quant aux transitions (*transitions*), elles apportent une cohérence aux sujets dans le cadre d'un thème et des tâches au sein des sujets.

⁴⁶ Nous faisons remarquer que ce modèle contredit la définition de l'ECL proposée précédemment, puisqu'il ne s'agit plus d'un cours de langue, mais d'un cours disciplinaire enseigné en langue étrangère. Ce modèle correspond davantage à l'enseignement disciplinaire en anglais (EMI), que nous décrivons plus loin.

⁴⁷ Malheureusement, le nom de cette approche perd son sens en français puisqu'en traduisant les six éléments, certains d'entre eux ne commencent plus par la lettre *t* : thèmes, textes, sujets, fils, tâches et transitions.

⁴⁸ La durée de l'enseignement d'un thème est souvent de plusieurs semaines (Brinton 2003 : 201).

⁴⁹ Certains enseignants recourent à des sujets étroitement liés à l'un des domaines disciplinaires de leurs apprenants, ce qui crée parfois une confusion entre l'ECL et l'ESP (Anthony 2018 : 19).

Étant donné qu'il s'agit d'une approche d'enseignement, « aucune technique ou activité particulière n'est associée » à l'ECI (Richards & Rodgers 2001 : 219). Néanmoins, nous pouvons mentionner celles qui sont les plus couramment utilisées. Il s'agit de travaux en groupe ou en paire, d'exercices lacunaires, d'utilisation de supports visuels (tableaux, schémas, etc.), d'organisation de débats et de discussions, de jeux de rôle, etc. (Peachey NA ; Brinton 2003 : 209-211) La plupart de ces activités comprennent un travail de quête d'information : sur la base de supports (écrit et/ou oraux), l'apprenant récolte des informations qu'il partage ensuite avec ses pairs ou qu'il exploite pour compléter un tableau ou un graphique, etc.

Tous les auteurs signalent que l'augmentation de la motivation des apprenants est l'un des avantages de l'ECI (Peachey NA ; Richards & Rodgers 2001 ; Bula Villalobos 2013 ; Lightbown 2017). En effet, les compétences collaboratives et analytiques sont valorisées par l'ECI (Peachey NA). Les apprenants développent une compréhension de la grammaire et du discours caractéristiques du style académique, et améliorent ainsi la maîtrise d'un vocabulaire plus sophistiqué (Lightbown 2017). De plus, les étudiants acquièrent une meilleure connaissance du monde réel, y compris du monde professionnel (Peachey NA).

En ce qui concerne les difficultés souvent soulevées dans ce domaine, nous observons que l'ECI peut se révéler difficile à mettre en place si les apprenants sont d'un niveau d'anglais faible ou si les enseignants ne disposent pas d'une compétence suffisante du contenu disciplinaire (Alkhateeb NA : 1). De même, les enseignants rencontrent des problèmes liés à la surutilisation de la langue maternelle des apprenants (Peachey NA), mais aussi à la recherche de matériaux adaptés à des étudiants plus faibles en anglais (*ibid.*), à l'apport du retour correctif⁵⁰ (Lightbown 2017 : 59) et à la nécessité de collaborer avec des spécialistes disciplinaires dans certains cas (Woodrow 2018 : 142).

Exemples de pratiques pédagogiques

Le premier exemple que nous abordons ici provient de l'expérience de l'enseignement de l'anglais pour de futurs ingénieurs décrite par Mémet (1995). L'auteur a conçu une base de données, qu'elle appelle *EE file*, comprenant le contenu suivant : « publications académiques, brevets, standards, documentations de fabricants, revues techniques, outils didactiques, dictionnaires et encyclopédies, journaux, publicités et courriels » (Mémet

⁵⁰ Le retour correctif est souvent appelé « feedback correctif » (Tardieu 2014 : 117).

1995 : §39). Cette base de données permet de composer une variété de contenus pédagogiques. Les activités et les techniques employées par l'enseignante correspondent à celles fréquemment utilisées dans l'ECI. Mémet mentionne que la démarche est bénéfique pour le travail sur les compétences relatives à la lecture et à la production orale, ainsi que les stratégies sociales et affectives.

Péchou, dans son article de 2005, nous offre l'illustration d'un travail collaboratif entre un enseignant de langue et un enseignant disciplinaire. En trois sessions de deux heures, l'auteur devait préparer vingt étudiants de maîtrise en jurisprudence internationale à suivre les cours « de droit des contrats d'un professeur américain » (*ibid.* : §14). Lors de la première séance, Péchou a travaillé avec ses étudiants sur un arrêté, issu du livre que l'enseignant disciplinaire utilisait pour ses cours, afin de décrire explicitement la structure de l'arrêté, la terminologie spécifique et les éléments grammaticaux employés dans des arrêtés de manière générale (*id.* : §17-18). La deuxième séance consistait en un travail de groupes, à l'intérieur desquels s'effectuait une division en deux sous-groupes, chacun des sous-groupes travaillant sur un arrêté particulier. Les étudiants échangeaient des informations en fin de cours. A priori identique, la troisième séance différait de la deuxième en ce que les quatre membres de chaque groupe travaillaient sur des arrêtés différents (*id.* : §21). Péchou souligne le succès de cet enseignement et indique que cette préparation a été bénéfique pour les apprenants qui ont compris les cours de droit des contrats en anglais et ont participé activement à l'enseignement interactif du professeur américain.

Dans l'exemple suivant, Dana Di Pardo Léon-Henri et Bhawana Jain (2017) proposent un moyen ludique pour intégrer du contenu disciplinaire, voire professionnel, dans un cours de langue : les jeux de rôle⁵¹. La description pédagogique concerne les étudiants (BAC+1) en gestion commerciale à l'IUT Belfort-Montbéliard (Université de Franche-Comté). Durant la phase préparatoire, les étudiants travaillent sur le lexique (termes et expressions) et la communication interculturelle. Ensuite, ils préparent en groupe des jeux de rôle selon des scénarios différents (interpréter les cultures d'entreprises françaises et asiatiques, présenter une scène de négociation ayant lieu à l'étranger, etc.). Les auteurs témoignent de la grande satisfaction des apprenants. Ils ont estimé que les

⁵¹ Il importe de noter que les auteurs situent leur cours dans la catégorie EMILE. Néanmoins, selon notre définition (voir supra), il s'agit plutôt d'un cours de langue qui est enseigné sur une base de contenu disciplinaire.

jeux de rôle leur ont permis d'améliorer leurs compétences linguistiques et communicationnelles, et ils ont apprécié le travail collaboratif créatif avec leurs pairs. Di Pardo Léon-Henri et Jain insistent sur l'intérêt qu'un contenu pertinent à la spécialisation des apprenants apporte au niveau du développement des compétences et de l'identité professionnelles.

Les deux derniers exemples traitent de l'utilisation de la FASP comme vecteur de transmission du contenu. Le premier retour d'expérience pédagogique est proposé par van Naerssen (2011). L'enseignante propose aux apprenants une série de nouvelles médicales écrites par Berton Roueché. Selon van Naerssen, les étudiants sont amenés à travailler sur des compétences communicatives, telles que « la résolution de problèmes, la narration d'événements passés, la déduction logique [...], le discours rapporté et les interactions/communications entre des professionnels de santé », ce qui facilite la compréhension de la culture professionnelle (2011 : §47). Van Naerssen estime qu'il s'agit d'un véritable ECI puisque l'enseignement ne concerne pas les besoins immédiats de ses apprenants sauf si ces derniers se forment pour travailler en Amérique du Nord (*ibid.* : §50).

Dans un deuxième exemple, l'enseignante met en œuvre un dispositif basé sur le film *A History of Violence* pour ses étudiants LANSAD de niveau B (Maury 2012). Le choix de ce contenu n'est pas effectué au hasard, l'un des défis étant l'hétérogénéité des spécialités des apprenants : il s'agit d'étudiants en arts plastiques, en arts appliqués, en histoire de l'art, en géographie, en philosophie, en psychologie et en sociologie (*ibid.* : §5). Le cinéma, apprécié comme contenu, permet de mettre en place l'enseignement des « processus de construction du sens dans un film » où les apprenants bénéficient de l'apprentissage implicite du vocabulaire de l'analyse filmique (*id.* : §24). Lors de cet enseignement, les étudiants améliorent leurs « stratégies cognitives et métacognitives de compréhension » (*id.*).

Intégration du spécialisé

L'ECI, comme son nom l'indique, intègre le contenu. Ce contenu ne doit pas nécessairement être spécialisé, ce qui représente un défi majeur pour l'enseignement-apprentissage des LSP. Dans le cas où le contenu sélectionné exprime le domaine spécialisé ou la communauté spécialisée, ce contenu permet d'accéder à l'univers intentionnel de la spécialité. Ensuite, sur ce contenu spécialisé, le praticien peut choisir de

concevoir des activités de cours, qui sensibiliseront davantage les apprenants à l'univers intentionnel. Bien que toutes les pratiques pédagogiques recensées précédemment recourent au contenu spécialisé, celles décrites par Péchou (2005) et Di Pardo Léon-Henri et Jain (2017) autorisent un meilleur accès aux univers intentionnels et reflètent le rôle dominant du spécialisé par rapport à la langue. Néanmoins, très peu de pratiques ont été publiées ; par conséquent, il nous est difficile de savoir si le spécialisé y est intégré de manière significative.

Conclusion

Pour conclure, l'ECI, dans le contexte LANSAD, correspond à l'enseignement-apprentissage d'une LSP fondé sur le contenu. Quand le contenu est de nature disciplinaire et que l'enseignement intègre le spécialisé, l'un des avantages les plus intéressants est l'augmentation de la motivation chez les apprenants qui se sentent davantage concernés quand il s'agit d'un contenu pertinent en rapport avec de leur spécialité. Le vocabulaire spécialisé, le discours académique ainsi que les compétences transversales sont travaillés dans le cadre de l'ECI. Néanmoins, il existe également, dans cette approche, des inconvénients. Par exemple, ce type d'enseignement ne convient pas aux étudiants faibles en anglais ou aux classes hétérogènes qui accueillent plusieurs spécialités trop diverses.

Dans la section qui suit, nous examinons l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, où l'attention est portée non seulement sur l'acquisition d'une seconde langue, mais aussi sur le contenu.

3.2. Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE/CLIL)

Définition, contexte et fondements théoriques

Les apprentissages d'une matière par une langue étrangère existent depuis très longtemps. Le précurseur de l'EMILE est le système d'immersion canadien né dans les années 1960. Le terme *CLIL* (*content and language integrated learning*) est l'acronyme générique qui peut s'appliquer à de nombreuses expériences menées dans plusieurs pays : immersion en Suède, éducation bilingue en Hongrie, éducation multilingue en Lettonie, curriculum intégré en Espagne, langues à travers les curricula en Autriche et instruction enrichie par les langues en Finlande (Wielander 2014). Ici, nous examinons l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère comme approche de l'enseignement des LSP.

Lors du lancement du programme Erasmus en 1987, certains pays européens ont introduit des cours disciplinaires enseignés en anglais (Napoli & Sourisseau 2013). L'EMILE, l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, est apparu en France dans les années 1990 (*ibid.*) dans le sillage de la « Déclaration de Bologne », qui souligne, entre autres, l'importance de la mobilité supranationale des étudiants (Taillefer 2004).

La Commission européenne (2005, cité par Wielander 2014) définit l'EMILE comme l'apprentissage dans lequel la langue sert à l'apprentissage du contenu et le contenu est utilisé comme source pour apprendre une langue étrangère. Do Coyle, Philip Hood et David Marsh (2010, cités par Wielander 2014) avancent une définition similaire, mais plus précise : l'EMILE est une approche d'enseignement à double objectif dans laquelle une langue seconde est employée pour l'apprentissage et l'enseignement du contenu et de la langue⁵².

Les origines théoriques de l'EMILE peuvent être trouvées dans « des théories interactionnistes de la recherche en acquisition de la langue seconde [...] et le

⁵² Ces définitions sont relatives à l'acronyme anglais – *CLIL* (*content and language integrated learning*). Nous pouvons déduire ainsi que le terme français EMILE doit représenter un concept légèrement différent compte tenu de la mise en valeur des notions distinctes : *apprentissage* dans l'acronyme anglais et *enseignement* dans l'acronyme français. Par conséquent, Gail Taillefer (2013) propose en 2004 le terme AIMEL (Apprentissage Intégré d'une Matière Et d'une Langue) pour souligner le rôle plus important assigné aux apprenants, en privilégiant le mot *apprentissage* original à la place d'*enseignement*. Néanmoins, l'AIMEL ne s'est pas imposé face à l'EMILE.

constructivisme » (Wolf 2003, cité par Taillefer 2004 : §3) ainsi que dans les travaux de Vygotsky et Piaget sur l'interaction, la communication et la cognition (Weilander 2014).

Description

L'EMILE se décline en trois niveaux (Taillefer 2004) : (1) culture disciplinaire (théories caractéristiques de la discipline, manières de penser, genres et structures linguistiques typiques de ces genres, terminologie spécifique, formes d'évaluation spécifiques aux habitudes culturelles) ; (2) culture sociétale (choc culturel, relations entre les apprenants et l'enseignant au niveau de la hiérarchie et de l'autorité, caractère individualiste ou collectiviste des apprenants, attitude envers le plagiat et la « tricherie ») ; et (3) culture didactique (interactivité entre l'enseignant et les apprenants, rôle de l'enseignant, attentes pédagogiques, etc.).

L'EMILE comporte de nombreux avantages, ce qui peut expliquer que les projets EMILE dans l'enseignement supérieur se multiplient.

Premièrement, l'émergence de l'EMILE dans l'enseignement supérieur européen marque l'intention des Ministères de l'éducation d'internationaliser les cursus pour attirer davantage d'étudiants étrangers (Kees de Bot, cité par Marsh 2002). Par conséquent, les projets EMILE jouent un rôle important dans la construction du plurilinguisme et de la pluriculturalité (Coyle 2002, cité par Marsh 2002).

Deuxièmement, comme le suggèrent Jocelyne Napoli et Jocelyne Sourisseau (2013), les projets EMILE ont le potentiel de préparer les apprenants à la poursuite de leur vie professionnelle future, afin qu'ils publient leur recherche et communiquent à un niveau international dans les domaines comme l'économie, la gestion des affaires ou le droit.

Le troisième point positif est la capacité de l'EMILE à faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que les compétences linguistiques afférentes qui sont liées à l'orientation des études ou à l'intérêt professionnel des étudiants (Holdsworth 2004). Selon Àngels Pinyana et Sarah Khan (2007), l'un des avantages principaux de l'EMILE est sa capacité à influencer positivement la motivation des apprenants en l'augmentant, ou en transformant la motivation interne en motivation externe.

Pour approfondir l'examen des avantages, il est à souligner que de nombreux auteurs mettent en avant le bénéfice crucial des heures d'exposition à la langue qui y sont fortement augmentées : les étudiants ayant un contact plus aisé avec la seconde langue

(L2) font montre d'une meilleure compréhension et adoptent ainsi les qualités communicationnelles nécessaires à leur futur emploi (Mattioli & Robin 2013).

En outre, Pinyana et Khan (2007) supposent qu'un des postulats les plus importants de l'EMILE est que l'envie et le besoin d'apprendre une seconde langue sont plus importants que l'angoisse de produire des phrases grammaticalement correctes dans cette langue (McIntyre, Noels, & Clément, 1997 ; McIntyre, Baker, Clément, & Donovan, 2003, cités par Pinyana & Khan 2007).

Étant donné que l'EMILE ne se pratique que depuis une époque relativement récente, et malgré le fait que la Commission européenne promeuve l'EMILE depuis plus de vingt ans (Holdsworth 2004), certains paradoxes persistent. En premier lieu, nous abordons les problèmes administratifs qui y sont associés et, subséquemment, nous exposons les interrogations liées à l'aspect pratique des cours.

En France, le Ministère des affaires étrangères ainsi que celui de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, dans leur objectif d'attirer davantage d'étudiants, voient dans l'EMILE de nombreux mérites. En revanche, en proposant des cours disciplinaires dans une langue étrangère autre que la langue française, des questions se posent sur la préservation de l'identité nationale par la langue (Taillefer 2013).

L'internalisation des cursus pour faciliter la mobilité des étudiants est l'un des aspects positifs des processus engagés, le revers de la médaille étant la « McDonaldisation » de l'éducation, comme le soulignait le sociologue George Ritzer en 1991 (Macionis & Plummer 2008). L'uniformité et le choix à la carte des formations sont, certes, un progrès remarquable, mais la qualité des formations ne doit pas en pâtir et doit même prévaloir.

Ensuite, l'absence de politique linguistique au niveau institutionnel (Taillefer 2013) et le manque de budget ainsi que de ressources pour assurer des formations de bon niveau présentent une difficulté réelle pour les projets EMILE.

Quant au personnel enseignant dont la fonction est de dispenser les cours EMILE, certains auteurs constatent un manque cruel de formation pour les enseignants de langues et pour les enseignants de matières disciplinaires (Holdsworth 2004 ; Taillefer 2013 ; Yang 2016). Les formations des futurs professeurs d'anglais, par exemple, se concentrent souvent sur la littérature et la civilisation car il n'y a pas de « formations spécifiques en langues étrangères appliquées au droit, à l'économie, au marketing »

(Napoli & Sourisseau 2013 : §51), domaines qui sont peu adaptés aux cours EMILE. Dans le cas des enseignants de matières, la maîtrise de la langue du cours EMILE n'assure pas nécessairement une aisance pédagogique à cet égard, ni les compétences pour interagir avec les apprenants dans cette langue (Napoli & Sourisseau 2013). Même s'il existe une forme de préférence accordée aux enseignants qui ont vécu dans le pays où cette langue est première, ou à des locuteurs natifs, la majorité des enseignants d'EMILE sont des francophones.

De surcroît, en ce qui concerne les étudiants, l'absence de prérequis bien définis au niveau de la maîtrise de la langue (Taillefer 2013) complique souvent le contexte d'apprentissage et crée de la confusion parmi les apprenants. Selon l'étude de Surveylang réalisée en 2011, le niveau B2 (voir le Cadre européen commun de référence pour les langues) n'est atteint que par 5 % des élèves (Napoli & Sourisseau 2013). Par conséquent, même en considérant l'existence de prérequis et la certification obligatoire dont les étudiants doivent être détenteurs, la différence entre le niveau certifié et le niveau réel observé par les enseignants reste souvent importante (Napoli & Sourisseau 2013). Les étudiants éprouvent fréquemment des difficultés linguistiques (Taillefer 2013) et leur crainte de ne pas comprendre le contenu (Pinyana & Khan 2007) reste élevée. Ces lacunes linguistiques entraînent d'autres problèmes d'ordre organisationnel : inattention, bavardage (Taillefer 2004). Pinyana et Khan (2007) constatent que dans 50 % des cas, les apprenants souhaitent une explication classique de la grammaire et un nombre plus important d'exercices. Par conséquent, la qualité des cours diminue car ils traînent en longueur et présentent un contenu « dilué » (Pinyana et Khan 2007 : 186). Anna Vallbona et Sarah Khan (2012, cités par Shaw 2013) observent la même tendance : le niveau d'attention des étudiants étant plus restreint, le cours est donné avec un débit plus lent.

Les difficultés rencontrées par les enseignants eux-mêmes, en dehors des problèmes administratifs souvent indépendants de leur volonté, concernent la nature de la langue à enseigner, le statut de cette langue, le contenu du cours, les compétences à développer ou à améliorer, les approches à employer, l'évaluation et la collaboration entre les enseignants de langue et ceux de la matière.

Il est important d'assurer un enseignement dans une langue authentique et d'éviter une langue « dénaturée », « simplifiée » (Holdsworth 2004), « superficielle » ou « un discours académique simpliste » (Shaw 2013 : §5).

Le statut de l'anglais, quant à lui, présente un problème plus complexe. Le danger de percevoir la langue uniquement comme « un simple outil » (Taillefer 2013), comme un « vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline [...], un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires » (Gravé-Rousseau 2011 : 5, cité par Napoli & Sourisseau 2013 : §5) permet à Coleman (Coleman 2006, cité par Taillefer 2013) d'évoquer le phénomène de l'*anglicisation* qui pourrait nuire à long terme à la diversité des langues et des identités nationales.

Le contenu des cours et la distribution entre le contenu et la langue/culture (Holdsworth 2004) relèvent souvent de l'inégalité entre la matière disciplinaire et la langue. Dans l'étude menée par Wenhsien Yang (2016), les enseignants d'EMILE ont signalé que le temps consacré à l'enseignement du contenu restait largement supérieur, rendant ainsi l'apprentissage de la langue subalterne (Hellekjaer & Westergaard 2003 : 66, cité par Taillefer 2004 ; Shaw 2013).

Quant à l'évaluation, une « double correction » est idéalement nécessaire (Napoli & Sourisseau 2013 : §53). Mais en réalité, comme l'étude de Chaplier (2013) le montre, la langue ne fait pas partie de l'évaluation dans les cours présentés dans l'étude. Les enseignants privilégient souvent la communication et les erreurs de langue ne sont pas corrigées (Mattioli & Robin 2013). L'EMILE met en avant la fluidité de la communication en écartant l'exactitude linguistique (Muñoz 2002).

Les compétences réceptives des apprenants sont mieux développées que les compétences productives (Aguilar & Munoz 2013). De nombreux cours EMILE ne présentent pas d'objectifs bien définis en termes d'apprentissage de la langue et beaucoup ne disposent pas d'exercices destinés à améliorer les compétences linguistiques des apprenants (Shaw 2013). Selon Hellekjaer et Westergaard (2003, cités par Taillefer 2004), les programmes sont souvent conçus sans analyser tous les éléments importants pour la mise en œuvre réussie de ce type d'apprentissage.

Enfin, Gail Taillefer (2013) indique que la collaboration entre les professeurs de matière et les enseignants de langues n'est pas toujours au point. C'est une relation compliquée qui demande de la part des deux acteurs une amélioration progressive en ce qui concerne leur ouverture d'esprit leur respect mutuel et leur motivation (Taillefer 2013).

La plupart de ces contraintes ne peuvent être résorbées par les enseignants seuls. Néanmoins, il leur appartient d'assurer les conditions optimales du fonctionnement de l'EMILE, c'est-à-dire de trouver un équilibre parfait (une *dualité parfaite*) entre le contenu et la langue (Taillefer 2013). Taillefer (2013) propose trois variations dans la relation entre le contenu et le composant linguistique :

1. pré-EMILE (les cours en langues de spécialité sont dispensés sans une collaboration régulière entre les praticiens des LSP et les professeurs de matière) ;
2. EMILE partiel :
 - a) orienté vers la langue,
 - b) orienté vers la matière ;
3. EMILE dans sa dualité réelle (les cours sont dispensés soit par le professeur de matière avec une parfaite maîtrise de la langue et des outils pédagogiques, soit par l'équipe du professeur de la matière et de l'enseignant de langue).

Pour parvenir à cette dualité, il faudrait, selon David Marsh et Jenni Laitinen (2004) et James Coleman (2006), que l'enseignant de langue collabore avec le professeur de matière, qu'une approche adéquate soit élaborée, mais aussi que les compétences langagières de l'enseignant et des apprenants soient de bon niveau (Taillefer 2013).

Exemple de pratiques pédagogiques

Dieter Wolff (2003) constate que l'EMILE est rarement utilisé dans l'enseignement supérieur et que le nombre de cours enseignés dans une langue étrangère reste relativement faible. Bien qu'il n'existe pas d'approches pédagogiques ou méthodologiques spécifiques (Chaplier 2013), quelques techniques et outils sont reconnus comme caractéristiques de l'EMILE : le rôle central de l'enseignant, le recours plus fréquent à la technologie, le travail de groupe, la participation active des apprenants en classe, l'apprentissage hybride et/ou en ligne, la place importante du lexique spécialisé (Wolff 2003 ; Mattioli & Robin 2013 ; Taillefer 2013 ; Di Pardo Léon-Henri & Jain 2017).

Afin d'illustrer les éléments que nous venons de mentionner, nous proposons de décrire ici un exemple de la mise en place de cours EMILE à l'IUT Paris Descartes à partir de 2009 (Mattioli & Robin 2013). Il s'agit « d'une licence professionnelle en management

international appliqué au développement durable (MIADD) » qui comprend principalement des cours en anglais (plus de 60 %) (*ibid.* : §1). Marie-Annick Mattioli et Guillaume Robin (2013 : §11) constatent que tous les enseignants impliqués ont changé leurs pratiques pédagogiques habituelles. Par exemple, ils ont conçu des listes de lexique spécialisé afin d'aider les apprenants à suivre le cours en anglais ; ils ont employé des ressources diversifiées (multimédia et en ligne, comme YouTube, Tice, etc.) ; et ils ont le plus souvent recouru à la plate-forme Moodle. De plus, des dispositifs d'aide linguistique, comme des logiciels en ligne ou des ouvrages spécialisés, ont été offerts aux étudiants.

Étant donné que les cours en « EMILE authentique » sont rares et qu'ils relèvent non seulement des pratiques en LSP, mais aussi de pratiques d'enseignement disciplinaire, les descriptions pédagogiques restent peu nombreuses.

Intégration du spécialisé

La présence du spécialisé est extrêmement élevée dans des cours EMILE puisqu'il s'agit de cours qui se concentrent sur le contenu disciplinaire et la langue en même temps. Néanmoins, l'enseignement-apprentissage d'une LSP a souvent lieu de manière implicite et secondaire. Il n'y a pas de véritable travail sur le développement de la « capacité d'interprétation encyclopédique spécialisée des apprenants » (Van der Yeught 2019 : 83), ce qui rend ce type d'enseignement-apprentissage incompatible avec la démarche entreprise dans ce travail de thèse.

Conclusion

Pour conclure cette section, il importe de rappeler que l'objectif des cours EMILE, devenus de plus en plus répandus en France depuis 1990, est double : les cours visent à la fois le développement des compétences linguistiques et l'acquisition du contenu disciplinaire. Les avantages que ces cours apportent ne sont pas à négliger : internationalisation des cursus, aide à la mobilité des étudiants, préparation à la vie professionnelle, exposition à la langue et motivation élevée. Néanmoins, les chercheurs soulèvent des problèmes associés à l'EMILE, notamment la « McDonaldisation » de l'enseignement, l'appauvrissement des contenus enseignés⁵³, les formations

⁵³ L'étude de Renate Klaassen (2001, cité par Shaw 2013) montre que l'EMILE apporte de moins bons résultats que l'enseignement traditionnel (les apprenants qui ont suivi des cours dans leur langue maternelle – le néerlandais – ont obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades ayant suivi les cours en deuxième langue – l'anglais).

inadéquates/absentes pour les enseignants, le niveau linguistiquement insuffisant des apprenants et des enseignants et la prédominance du contenu par rapport à la langue.

Le dernier handicap est d'une importance particulière pour notre travail. Bien que plus attrayants pour les étudiants étrangers et, par conséquent, plus lucratifs pour les institutions accueillantes, les cours EMILE présentent peu d'intérêt pour les praticiens des LSP, qui sont très occasionnellement impliqués dans ce type d'enseignement et la conception des apprentissages. Malgré l'objectif cité dans sa propre définition, l'EMILE représente plutôt un cours disciplinaire dispensé en L2 qu'un cours où le contenu et la langue sont enseignés sur un pied d'égalité. D'ailleurs, Christopher Williams (2014) distingue très clairement l'EMILE des LSP en soulignant que les cours EMILE sont davantage concernés par le contenu que par la langue : les objectifs des cours EMILE sont clairement plus centrés sur le contenu tandis que les cours LSP se focalisent sur la langue. Néanmoins, les deux approches partagent certains aspects : « utilisation des contenus non-linguistiques, développement des compétences académiques et communicatives et application de l'approche communicative de l'enseignement des langues » (Williams 2014 : §34).

La dernière section de cette partie est consacrée à l'enseignement disciplinaire en anglais.

3.3. Enseignement disciplinaire en anglais

Définition, contexte et fondements théoriques

Le terme anglais *English-Medium Instruction* connaît plusieurs traductions en langue française : *utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement* (Reynolds 2019), *enseignement disciplinaire dispensé en anglais* (Henderson 2019). Certains spécialistes proposent d'élargir ce concept à d'autres langues que l'anglais, par exemple : *enseignement d'une discipline dans une langue étrangère* ou *enseignement d'une discipline par le biais d'une langue étrangère* (Roussel 2019). Dans ce travail, pour des raisons de brièveté, nous utilisons le terme *enseignement disciplinaire en anglais (EDA)*.

Dans cette section, nous dressons le contexte qui a permis à l'EDA de s'installer en France, nous mentionnons les théories qui ont servi de fondements pour les recherches en EDA, et nous décrivons les types d'EDA ainsi que leurs enjeux.

L'émergence de l'EDA est due à plusieurs facteurs : socio-politiques, éducationnels et économiques. Au niveau socio-politique, plusieurs éléments peuvent être mentionnés. Les années qui suivent la Seconde Guerre mondiale ont été marquées par des flux migratoires significatifs à travers le monde. En réponse à ce phénomène, les États ont adopté des lois réglementant l'enseignement afin d'autoriser ces populations migratoires à recevoir des enseignements dans leur langue maternelle tout en apprenant la langue dominante du pays en même temps (Lam 2001 : 95). Les documents suivants peuvent servir d'exemples : le *Bilingual Education Act* aux États-Unis, daté de 1968 (Wagner 1981 : 47, cité par Lam 2001 : 95), l'*Official Languages Act* au Canada, daté de 1969 (Shapson 1984 : 1, cité par Lam 2001 : 95), l'offre d'enseignements dans des langues non-dominantes en Chine apparue dans les années 1950 (Dai *et al.* 1997, cités par Lam 2001 : 95), ou encore le *Three Language Formula* en Inde, daté de 1956 (Srivastava 1988 : 263, cité par Lam 2001 : 95). Parmi les facteurs éducationnels, mentionnons, tout d'abord, la signature de la Déclaration de Bologne en 1999 qui a largement déterminé depuis les mutations dans l'arène de l'éducation et de l'enseignement en Europe : dorénavant, les cours universitaires sont crédités de façon comparable dans les pays signataires (Airey 2016 : 74). Un autre facteur éducationnel est associé aux recherches mêmes, qui se font de plus en plus majoritairement en anglais : de nombreux chercheurs expriment le besoin de « lire, comprendre, parler, écrire, se former, faire traduire, publier, séjourner à l'étranger, enseigner » (Héran 2013 : 3) ; en fait, « [L]es scientifiques français n'ont jamais autant

cherché ni enseigné en anglais » (*ibid.* : 5). Du coup, l'amélioration des compétences en anglais accroît la concurrence universitaire (Galloway 2017 ; Roussel 2019). Quant aux facteurs économiques, les cours d'EDA attirent les étudiants étrangers (Roussel 2019) ; à leur tour, ces étudiants sont intégrés directement à l'économie universitaire et indirectement à l'économie nationale. Les cours de master internationaux pour les étudiants étrangers coûtent parfois deux fois plus cher que ce que leur coûteraient des cours équivalents en langue nationale (Galloway 2017).

Les années 1980 ont vu une augmentation de la mobilité des populations à travers le monde, liée aux processus sociaux tels que la mondialisation et l'internationalisation (Roussel 2019 ; Reynolds 2019), en particulier des étudiants européens, à la suite de la signature de la Déclaration de Bologne (Smith 2004 : 78). Les cours d'EDA commencent à gagner en popularité puisqu'ils répondent aux changements sociétaux, économiques et politiques : les cours d'EDA assurent une meilleure employabilité et participent à la professionnalisation de ceux qui les suivent (Roussel 2019), et, en cela, ils favorisent la construction d'« une nation capable de s'aligner sur ses voisins anglophones » (Roussel 2019 : §3).

En France, l'EDA voit le jour avec la loi Fioraso, promulguée le 22 juillet 2013, qui autorise les enseignements en langue étrangère (« 22 juillet 2013 – 22 juillet 2014 » ; Reynolds 2019 ; Henriksen, Holmen & Kling 2019). En 2013, on comptait 494 masters d'EDA en France (Blattès 2018 : 16), ce qui positionne le pays parmi les cinq premiers avec le plus grand nombre de programmes EDA, officiellement renseignés sur www.StudyPortals.eu. Néanmoins, ces programmes d'EDA ne représentaient que 3,4 % de la totalité des offres d'enseignement (*ibid.*), et le nombre d'étudiants inscrits à ces cours en 2013-14 était de 0,7 %, contre, par exemple, 12,4 % au Danemark (Wächter & Maiworm 2014, cités par Blattès 2018 : 16). Par conséquent, l'EDA est proportionnellement beaucoup moins répandu en France que dans d'autres pays (*ibid.*).

Grâce aux avancées théoriques dans les domaines socio-constructiviste, interactionniste et naturaliste (Roussel 2019), il est devenu courant de penser que l'apprentissage des langues étrangères est facilité dans les situations d'immersion où l'apprenant est exposé à la langue étrangère et dispose « de nombreuses occasions d'interagir dans cette langue » (*ibid.* : §13). En même temps, le succès de l'enseignement bilingue dans le primaire et le secondaire, manifeste dans certains pays (Lam 2001 : 96),

a donné un nouvel élan aux recherches sur le bilinguisme. Ces deux éléments réunis ont fourni une base pour les enseignements disciplinaires en langue étrangère, ce qui amène aujourd'hui les spécialistes en LSP à approfondir leurs recherches en EDA (Henrisken *et al.* 2019).

Description

Selon Nobuyuki Hino (2017, cité par Blaj-Ward 2017 : 128), les cours EDA peuvent être classifiés selon le niveau de leur étendue. La première catégorie reflète l'enseignement EDA adopté par une université dans son ensemble. Ensuite, l'EDA peut être pratiqué uniquement par certaines facultés/certains départements universitaires. Parfois, l'enseignement EDA ne concerne que des cursus spécifiques. Enfin, des enseignants choisissent individuellement d'utiliser ce type d'enseignement.

Ensuite, trois scénarios d'EDA se distinguent. Dans le premier scénario, un professeur disciplinaire dispense le cours d'EDA et des cours d'EAP sont donnés en parallèle afin de soutenir cet enseignement. Dans le cadre du deuxième scénario, un professeur disciplinaire travaille en parallèle avec un enseignant de langue⁵⁴. Dans le dernier, un seul professeur disciplinaire est responsable des contenus disciplinaire et linguistique (Airey 2016 : 78).

Malgré l'engouement pour les programmes d'EDA, de nombreux débats portent sur leur efficacité (Roussel 2019). Pour rappel, l'enseignement EDA est censé procurer aux apprenants des connaissances disciplinaires, mais aussi améliorer leurs compétences langagières. Certaines recherches « montrent bien le bénéfice de l'exposition à la langue et même sa nécessité », mais l'efficacité de cet enseignement est liée à sa durée et à son caractère répétitif (Roussel 2019 : §13). Si ces deux conditions ne sont pas respectées, les différences entre l'EDA et l'enseignement traditionnel ne sont pas perceptibles.

Par ailleurs, « les preuves scientifiques sont insuffisantes pour affirmer qu'*EMI* [EDA] bénéficie à l'apprentissage de la langue étrangère » (Roussel 2019 : §9). De plus, les chercheurs émettent des craintes quant au recours à l'EDA. Par exemple, les données provenant d'expériences de l'enseignement EDA dans le supérieur au sein de divers pays, tels la Suède, la Nouvelle-Zélande, la Chine, la Norvège et les Pays-Bas, soulignent la nature

⁵⁴ Ce genre de symbiose, souvent appelé « enseignement en équipe » (*team teaching*) (Dudley-Evans 2001 : 226, cité par Gollin-Kies *et al.* 2015 : 127), reste assez rare et semble peu probant.

problématique d'un tel enseignement⁵⁵ (Airey 2016 : 76). Après l'analyse des problèmes dus à l'enseignement disciplinaire par le biais d'une langue étrangère, nous constatons qu'ils sont tous liés, directement ou indirectement, à l'emploi de la langue étrangère en question – l'anglais dans notre cas. Nous avons réussi à identifier cinq catégories de problèmes.

Premièrement, certains chercheurs estiment que l'EDA est susceptible de nuire à la qualité de l'enseignement supérieur (Taillefer, cité par Reynolds 2019). Étant donné la compétence langagière, souvent limitée, de l'enseignant et des destinataires de l'enseignement, le contenu disciplinaire en EDA est souvent moins riche comparé à des cours traditionnels (Galloway 2017).

Deuxièmement, il semblerait que l'apprentissage de l'anglais soit moins efficace dans les cours EDA⁵⁶ que dans les cours traditionnels (Galloway 2017), où l'anglais représente « un objet d'apprentissage explicite » (Roussel 2019 : §12). D'ailleurs, des avancées théoriques récentes sur l'acquisition d'une seconde langue soulignent l'importance d'un enseignement/apprentissage explicite de la langue (Blaj-Ward 2017 : 6). En revanche, les cours d'EDA se concentrent sur la compréhensibilité et l'« efficacité communicative » au lieu de la « précision lexico-grammaticale » (Jenkins 2013 ; Wicaksono 2013 : 247 ; cité par Blaj-Ward 2017 : 25).

La troisième catégorie de problèmes soulevés est liée à la discrimination subie par certains groupes d'apprenants qui se trouvent désavantagés à cause de leur moins bonne maîtrise de la langue d'enseignement (Airey 2016 : 76 ; Sholamy 2013 : 198, 203). Par exemple, la compréhension des concepts abstraits est l'une des difficultés pour les étudiants moins compétents en anglais (Airey 2016 : 75). De surcroît, selon la théorie de la charge cognitive, l'apprentissage double (connaissances disciplinaires et compétences langagières) risque de placer certains étudiants en situation de difficulté, particulièrement lorsque l'un des éléments de l'enseignement n'est pas automatisé chez l'apprenant (Roussel 2019 : §15). Par ailleurs, les évaluations des cours d'EDA, quand elles sont effectuées en L2, défavorisent les apprenants moins compétents en L2 car elles mesurent l'acquisition des connaissances disciplinaires par le biais de la L2. Par

⁵⁵ En revanche, l'enseignement EDA dans le secondaire se montre bénéfique par endroits, ce qui est, par exemple, le cas au Canada (Airey 2016 : 76).

⁵⁶ À l'exception du développement des compétences pour la lecture et l'audition (Galloway 2017).

conséquent, même si le contenu disciplinaire est bien maîtrisé, mais que les compétences en L2 ne correspondent pas au niveau requis, la note attribuée peut être considérée comme injustifiée (Sholamy 2013 : 205).

De plus, l'inadéquation de la formation des enseignants par rapport à la complexité des cours d'EDA est souvent évoquée. Comme la majorité de cours d'EDA sont enseignés par des professeurs disciplinaires, ceux-ci ne maîtrisent pas toujours suffisamment la seconde langue pour assurer ce type d'enseignement (Roussel 2019 : §11 ; Henderson 2019 : §3). Parmi les lacunes langagières, celles qui relèvent de la prononciation sont souvent les plus critiques (Airey 2016).

Enfin, la dernière catégorie reflète la préoccupation liée au statut de la langue nationale, par rapport à celui de l'anglais, qui est employé comme dans les enseignements disciplinaires par le biais d'une langue étrangère. Il est possible de remarquer que, de façon générale, les langues minoritaires sont marginalisées par cet enseignement (Airey 2016 : 74-75). Des auteurs français, quant à eux, s'inquiètent du statut de la langue française, en particulier Claude Truchot (2010 ; 2013, cité par Blattès 2018 : 24). François Héran (2013 : 4) indique également, par exemple, que « 67 % des chercheurs nés avant 1955 pensent encore que 'privilégier l'anglais dans les sciences, c'est soutenir la domination de la culture anglo-américaine' ».

Exemples de pratiques pédagogiques

Il n'existe aujourd'hui que très peu d'études empiriques sur l'utilisation de l'EDA dans les universités françaises (Blattès 2018 : 24). Néanmoins, nous avons réussi à trouver une description de l'EDA dans le contexte universitaire français, même si les auteurs ne l'ont pas caractérisée comme appartenant au domaine de l'EDA⁵⁷.

Cet exemple concerne les cours mis en place à l'Université des sciences sociales – Toulouse 1, notamment à la Midi-Pyrénées School of Economics, qui offre des cours magistraux en anglais aux étudiants en master et en doctorat. Sur la base de ses observations menées en 2003 et en 2005 (gestion et économie), Taillefer (2004) témoigne de la réussite des cours d'EDA examinés, malgré quelques difficultés linguistiques et culturelles rencontrées. Parmi ces difficultés, l'auteur remarque que la compétence

⁵⁷ Taillefer (2004) se réfère à cet enseignement comme apparenté au système EMILE, mais, selon la définition que nous avons proposée au début de cette section, il s'agirait plutôt de l'EDA puisque le composant langue ne fait pas l'objet d'enseignement.

linguistique des apprenants est souvent insuffisante : la majorité des étudiants ont le niveau A2-B1. Il faut ajouter que les enseignants, principalement francophones, manquent cruellement de formations adaptées pour réaliser ce type d'enseignement dans le même style et avec le même niveau de spontanéité que les cours dans leur langue d'origine. Par exemple, une enseignante a avoué que, même après les préparations chronophages du cours⁵⁸, elle ne parvenait pas à « s'exprimer en L2 de manière aussi riche qu'en L1 » (*ibid.* : §33). L'article, ayant pour objectif d'« observer la mise en œuvre d'un tel enseignement dans une université de sciences sociales pour identifier d'éventuelles difficultés et pour encourager une prise de conscience institutionnelle » (*id.* : résumé), ne propose cependant pas de descriptions détaillées des contenus des cours, ni des techniques et des méthodes employées pour transmettre les connaissances.

Intégration du spécialisé

Dans les cours EDA, il ne s'agit pas d'enseignement-apprentissage des LSP : la langue n'est qu'un moyen de transmettre les connaissances disciplinaires. Même si le spécialisé est exploité à son maximum et dans des conditions authentiques, les cours d'EDA n'avancent pas le développement de la maîtrise des encyclopédies spécialisées comme objectif explicite. En cela, ce type d'enseignement-apprentissage est incompatible avec la proposition didactique que nous mettons en avant dans la présente thèse.

Conclusion

Pour rappel, les cours en EDA concernent l'enseignement des contenus disciplinaires par le biais d'une langue étrangère, notamment l'anglais. Les cursus EDA permettent aux institutions de l'enseignement supérieur de faire face au processus d'internationalisation des formations et d'assurer la mobilité des étudiants à travers le monde. Les avantages souvent cités sont la meilleure employabilité des futurs spécialistes qui reçoivent des formations plus professionnalisantes grâce aux cours EDA. Toutefois, de nombreuses questions se posent : quant à l'efficacité des cours en EDA (l'apprentissage simultané du contenu et de la langue⁵⁹ est remis en question), la qualité de l'enseignement supérieur

⁵⁸ La préparation d'une heure de cours représentait 30 heures de travail préalable et incluait la vérification du « cadre conceptuel de sa discipline [...] à travers le vocabulaire spécialisé » (*ibid.* : §29), et la répétition du cours à plusieurs reprises.

⁵⁹ Bien que la langue ne représente pas un objectif explicite, les défenseurs de l'EDA estiment que l'enseignement en langue étrangère crée un contexte d'immersion propice à l'apprentissage implicite de la langue.

en général, le statut de la langue nationale, la formation des enseignants, la maîtrise lacunaire de la langue chez les apprenants, etc.

Même si le problème de la compétence linguistique insuffisante des professeurs disciplinaires et des étudiants est souvent mentionné, l'aide des linguistes, et des praticiens des LSP en particulier, est très peu sollicitée en ce qui concerne la préparation des enseignants, la remédiation adressée aux apprenants, la conception des contenus linguistiques des cours, etc. Les exemples de collaboration sont quasi inexistantes, ce qui pourrait expliquer pourquoi les praticiens des LSP se désintéressent largement de ce type de démarche.

Résumé et conclusions

Dans le troisième chapitre de la Partie I, nous avons décrit les approches par contenu disciplinaire, souvent examinées en parallèle avec l'enseignement des LSP, et plus précisément de l'ASP : soit comme moyen de les enseigner, soit comme alternative à l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur. Parmi ces approches figurent l'enseignement à contenu intégré (ECI), l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) et l'enseignement disciplinaire en anglais (EDA).

Enseignement à contenu intégré

Dans cette partie, nous avons précisé la définition de l'ECI, mentionné ses variantes (immersion complète, enseignement incidentale de la langue, etc.), décliné les principes sur lesquels l'ECI se fonde (la langue comme moyen d'accès à des informations, les décisions pédagogiques guidées par un contenu pertinent, l'enseignement centré sur l'apprenant et ses besoins, le caractère authentique des matériaux, la focalisation sur diverses compétences), et proposé quatre prototypes de l'ECI (*theme-based, sheltered, adjunct, sustained*). Sur le plan pédagogique, nous avons exposé les caractéristiques de l'approche *Six-T* (thèmes, textes, sujets, fils conducteurs, tâches et transitions) et présenté les activités les plus sollicitées par l'ECI (travail en groupe/paire, exercices lacunaires, activités à l'aide des supports visuels, débats, discussions, jeux de rôle, etc.). Dans le contexte LANSAD, certains praticiens recourent à la FASP, comme source de contenu disciplinaire pertinent.

Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère

Dans cette sous-section, nous avons expliqué les raisons de l'émergence du dispositif EMILE en France (internationalisation des cursus dans le sillage de la Déclaration de Bologne, promotion de la mobilité des étudiants, professionnalisation des formations, etc.). En nous appuyant sur les travaux de Taillefer (2004 ; 2013), nous avons également distingué trois niveaux de culture impliqués dans l'EMILE (disciplinaire, sociétale et didactique) et trois variations de l'EMILE (pré-EMILE, EMILE partiel et EMILE dans sa dualité réelle). Quant à l'aspect pédagogique, il n'existe pas d'approches pédagogiques ou méthodologiques spécifiques à l'EMILE. Néanmoins, certains éléments sont reconnus comme caractéristiques de l'EMILE, notamment le rôle central de l'enseignant, l'emploi

fréquent de la technologie, le travail en groupe, la participation active des étudiants, le recours à l'enseignement hybride ou en ligne, et la place importante du lexique spécialisé.

Enseignement disciplinaire en anglais

Dans cette partie, nous avons exposé les facteurs d'émergence de l'EDA au niveau mondial : socio-politiques (migrations accrues), éducationnels (signature de la Déclaration de Bologne, concurrence interuniversitaire, internationalisation des recherches) et économiques (avantages économiques des masters internationaux aux niveaux universitaire et national). Ensuite, nous avons précisé le rôle de la loi Fioraso promulguée en 2013 dans l'émergence des programmes EDA en France. Nous avons également décrit la classification des cours EDA selon Hino (2017, cité par Blaj-Ward 2017) : cours adoptés par une université dans son ensemble, cours pratiqués uniquement par certaines facultés/certains départements universitaires ; cours ne concernant que des cursus spécifiques ; et cours individuels. Enfin, nous avons proposé les trois scénarios d'EDA : le premier où le professeur disciplinaire dispense le cours EDA et le praticien d'ASP ou d'EAP soutient cet enseignement par des cours de langue complémentaires ; le deuxième où la collaboration entre le professeur disciplinaire et l'enseignant de langue est mise en place ; et le troisième où le professeur disciplinaire est en charge des contenus disciplinaires et linguistiques.

À l'égard de l'aspect pédagogique, nous observons que la distinction entre l'ECI, l'EMILE et l'EDA n'est pas toujours perceptible, et que très souvent, les cours fondés sur des contenus disciplinaires contiennent des caractéristiques et des éléments de deux ou trois types d'enseignement examinés ici (Anthony 2020).

Ces trois dispositifs d'enseignement font globalement l'objet des mêmes critiques. Premièrement, les enseignants manquent de formations linguistiques et pédagogiques adéquates. Deuxièmement, la langue d'enseignement n'est pas toujours maîtrisée suffisamment par les apprenants. Par conséquent, afin de rendre le contenu plus compréhensible pour les étudiants moins compétents, et afin de faciliter son propre travail, l'enseignant tend à procéder à la simplification d'explications en ce qui concerne le contenu ainsi que la langue, ce qui contribue à la dégradation probable de la qualité de

l'enseignement supérieur. Ensuite, beaucoup de questions se posent quant à l'efficacité de ces enseignements : à l'heure actuelle, il n'existe pas d'étude démontrant une efficacité objectivement supérieure de l'enseignement par contenu disciplinaire. Enfin, presque tous les articles et les ouvrages consultés expriment des inquiétudes concernant le statut des langues nationales qui tendraient à être marginalisées, principalement par l'expansion de la langue anglaise.

En revanche, nous soulignons ici qu'un des plus grands avantages de l'enseignement par contenu disciplinaire est l'amplification de la motivation des apprenants, qui est stimulée grâce à l'emploi de contenus disciplinaires perçus par les étudiants comme davantage pertinents et ainsi plus professionnalisants. De plus, l'apprentissage de l'anglais est rendu moins angoissant puisque la communication réussie prévaut sur l'exactitude linguistique. Somme toute, l'exposition à la langue étrangère représente un nombre d'heures supérieur à celui d'un cours de langue traditionnel, ce qui se rapproche des conditions d'immersion dans une langue.

Pour conclure cette section, il importe de spécifier que l'enseignement des LSP, sujet de la présente thèse, ne peut pas toujours s'appuyer sur ces trois types d'enseignement pour une raison manifeste : l'enseignement des LSP reste l'enseignement d'une langue, bien que cette langue soit de spécialité. Par conséquent, le seul enseignement par contenu disciplinaire dont les LSP peuvent bénéficier est l'enseignement à contenu intégré, à condition que la sélection du contenu s'appuie sur des critères très précis. Par exemple, le contenu « intéressant » et « pertinent » doit correspondre à celui qui appartient à la spécialité des études de l'apprenant, et non à ses intérêts parascolaires. Autrement dit, le contenu doit permettre la familiarisation avec l'univers intentionnel d'un domaine spécialisé, y compris le développement de la maîtrise de l'encyclopédie spécialisée chez l'apprenant. Enfin, les activités du cours doivent mettre en avant celles qui sont typiquement réalisées par les membres des communautés spécialisées concernées, afin de proposer la découverte plus approfondie de l'univers intentionnel.

Chapitre 4 Approches actionnelles

Dans ce dernier chapitre de la Partie I, nous analysons l'utilité des approches actionnelles dans l'enseignement-apprentissage des LSP. Ces approches résultent principalement de la théorie socioconstructiviste selon laquelle l'apprenant construit son savoir durant les échanges avec d'autres personnes. Le recours à ces approches pour enseigner des LSP est souvent inspiré par les disciplines qui les privilégient : par exemple, l'enseignement par problèmes, très répandu en médecine, trouvera plus aisément sa place dans les cours d'anglais médical (Woodrow 2018 : 131).

Parmi ces approches figurent l'enseignement-apprentissage par tâches, par problèmes, par projets et par études de cas. Nous précisons les définitions et les origines de ces approches ainsi que les contextes qui ont permis leur apparition et leur évolution. Chacune de ces approches est examinée en fonction de ses caractéristiques typiques et uniques, ses avantages et ses désavantages. Enfin, des exemples d'application pédagogique dans l'enseignement supérieur français sont proposés à la fin de chaque section.

4.1. Enseignement-apprentissage des LSP par tâches

Définition, contexte et fondements théoriques

Méthode issue de l'approche communicative, l'enseignement-apprentissage par tâches (EAT) s'est développé dans les années 1980-1990. En prenant place au sein des cours de langue, il est vite devenu une approche « à la mode » (Hismanoglu & Hismanoglu 2011 ; Qu 2014). Les faiblesses pédagogiques des approches plus traditionnelles ont facilité son émergence (Swan 2005, cité par Ellis NA ; Hismanoglu & Hismanoglu 2011). Le projet Bangalore de l'éducateur britannique Prahbu est une référence dans l'histoire de l'apparition de l'EAT (Hismanoglu & Hismanoglu 2011 ; Qu 2014).

Plusieurs théories ont permis l'évolution de cette méthode actionnelle⁶⁰, notamment les théories du traitement de l'information, les théories du traitement des données, la théorie socioculturelle « néo-vygotskienne », l'approche interactionniste, la théorie de la

⁶⁰ Pour certains auteurs, cette méthode est plutôt co-actionnelle qu'actionnelle, compte tenu de la dimension collective et du caractère social des actions (Puren 2004).

dynamique de groupe, la théorie de l'apprentissage d'une seconde langue, la théorie socioconstructiviste, et les théories de l'éducation (Breen 1984, 1987 ; cité par Kazeroni 1995 ; Candlin 1987 ; Hismanoglu & Hismanoglu 2011).

L'EAT, comme son nom l'indique, utilise des tâches comme outil pédagogique privilégié et permet l'enseignement-apprentissage de la langue à travers l'accomplissement de ces tâches (Ellis NA). Compte tenu du rôle central de la notion de *tâche*, il importe de préciser sa définition telle qu'elle est exploitée dans ce travail. Abdel Kazeroni (1995) souligne la complexité du terme *tâche*, surtout en l'absence de consensus pour le définir. Néanmoins, on retrouve des éléments communs de définition d'une *tâche* en analysant les textes de Jack Richards, John Platt et Heidi Weber (1985), Graham Crookes (1986, cité par Long & Crookes 1993), Christopher Candlin (1987), David Nunan (1989), John Swales (1990), Jane Willis (1996), Murat Hismanoglu et Sibel Hismanoglu (2011) et Rod Ellis (2000). Le tableau 4 ci-dessous en analyse les composants.

Tableau 4. Vers la définition d'une tâche (classement historique)

Nom du chercheur	Terme de classification	Nécessité d'un objectif	Importance de la forme	Composant extralinguistique
Richards, Platt et Weber (1985)	activité ou action		√	√
Crookes (1986)	activité	√		
Candlin (1987)	activité	√	√	√
Nunan (1989)	travail en classe		√	
Swales (1990)	activité	√	√	√
Willis (1996)	activité	√	√	√
Ellis (2000)	activité	√	√	√

Dans cette thèse, en nous appuyant sur les données fournies par le tableau ci-dessus, nous considérons une *tâche* comme une activité orientée vers un objectif précis permettant l'acquisition de connaissances extralinguistiques et réalisée à l'aide de moyens linguistiques.

Description

Les tâches, orientées principalement vers la langue, le processus, la communication, le résultat, le produit, l'action ou la procédure, se composent d'un ensemble d'activités, qui, à leur tour, représentent un moyen d'accomplissement de la tâche finale (Puren 2004). Les activités se présentent sous forme de jeux de rôle, de simulations, de cyber-enquêtes, de MOO (*Multi-User Domain Object Oriented*⁶¹), de situations-problèmes, de tâches universitaires ou professionnelles, d'exposés, de condensés, de rapports, etc. (Narcy-Combes 2006). Pour accomplir ces activités, le travail en paire ou en groupe est essentiel (Ellis NA ; Qu 2014) : le travail en groupe repose sur l'interdépendance des apprenants, situation qui augmente entre eux l'interaction, la motivation, le respect mutuel, et l'assistance (Wang Tan 2001, cité par Qu 2014). De plus, sans la présence constante et immédiate de l'enseignant, le travail en groupe procure une sensation d'aisance parmi les apprenants pour expérimenter la langue (Ellis NA).

D'après Narcy-Combes (2006 : 81), les tâches se décomposent en deux blocs : les macro-tâches et les micro-tâches. Les macro-tâches sont « des tâches réalistes qui simulent la réalité socioculturelle ou professionnelle », tandis que les micro-tâches sont plus « ciblées ».

Pour organiser un programme du cours fondé sur l'EAT, Michael Long (1997, cité par Frost 2004a), mentionne les étapes suivantes. D'abord, le concepteur du cours réalise une analyse des besoins⁶² des apprenants. Ensuite, il élabore des tâches pédagogiques et sélectionne une méthode et/ou une pédagogie adéquate. Enfin, l'évaluation du travail des apprenants et du programme lui-même est entreprise.

En ce qui concerne l'organisation des tâches en classe, Rod Ellis (NA) propose trois étapes : pré-tâches, tâches, et post-tâches. Durant la première étape, l'enseignant offre des activités de préparation à l'exécution de la tâche (explication de l'objectif de l'exercice afin de susciter la motivation chez l'apprenant), puis il présente une tâche similaire ou modèle, il met à disposition des informations contextuelles, des exercices de vocabulaire, et planifie l'activité. Ensuite, les apprenants réalisent les activités principales. Pour finir,

⁶¹ Un système de la réalité virtuelle.

⁶² Shona Whyte (2013 : §61) précise que l'analyse des besoins doit être effectuée pour chaque groupe d'apprenants et doit inclure des « activités, contextes et événements discursifs typiques ».

sont présentées des activités de réflexion mises en place sur la forme ou sur la façon selon laquelle la tâche a été accomplie, ou une répétition de la tâche est présentée.

Quant à la réalisation de l'enseignement par tâches, Catherine Doughty et Michael Long (2003, cités par Whyte 2013 : §16) isolent quelques principes méthodologiques, notamment la promotion de l'apprentissage par l'action, l'encouragement de l'apprentissage inductif, l'apprentissage coopératif/collaboratif, l'individualisation de l'enseignement, etc.

L'engouement pour l'EAT s'explique par de nombreux avantages attribués à cet enseignement : avantages associés à ce type d'apprentissage en général, avantages linguistiques, et avantages liés à la spécialisation des apprenants.

Quant aux avantages associés à ce type d'apprentissage en général, l'EAT favorise l'apprentissage *analytique* qui énonce d'une façon plus explicite les objectifs de l'apprentissage, mais qui permet aussi d'exploiter des connaissances existantes, de développer des compétences cognitives, d'apprendre et de communiquer avec les autres, d'accepter la créativité et la variété dans l'apprentissage, d'offrir une vue plus étendue sur l'organisation et l'accomplissement du travail (Ellis NA ; Kazeroni 1995 ; Puren 2004 ; Reinders 2008, cité par Whyte 2013 ; Qu 2014).

En ce qui concerne les avantages linguistiques, les apprenants bénéficient de plusieurs points positifs : la pratique de la langue dans des conditions presque naturelles et authentiques, l'amélioration des compétences communicatives et d'interaction sociale, l'amélioration des quatre compétences langagières, l'internationalisation des éléments linguistiques formels (Hismanoglu & Hismanoglu 2011 ; Qu 2014 ; Swan 2005, cité par Ellis NA ; Reinders 2008, cité par Whyte 2013). Les enseignants peuvent adapter le niveau de la difficulté linguistique grâce à ce type d'enseignement et, en privilégiant le contenu, ils peuvent se concentrer, explicitement ou implicitement, sur la forme à chaque étape de l'accomplissement de la tâche. Dès lors, il devient possible d'atteindre simultanément l'exactitude de la forme et l'aisance à parler couramment une langue étrangère (Ellis 2009, cité par Ellis NA).

Ensuite, les avantages liés à la spécialisation se manifestent par le caractère spécialisé des cours et l'accent mis sur le contenu, mais aussi par la production, chez les apprenants, de discours spécialisés dans leur domaine, ainsi que par l'« insertion professionnelle »

facilitée par la proximité des tâches avec celles de la vie réelle (Ellis 2009, cité par Ellis NA ; Puren 2004 : 11 ; Whyte 2013).

Tous ces avantages de l'enseignement, centré sur l'apprenant, et prenant en considération sa spécialité et ses besoins, se traduisent en une motivation intrinsèquement accrue et, par conséquent, en un rôle plus actif de l'apprenant dans son apprentissage (Ellis NA ; Qu 2014 ; Puren 2004 ; Whyte 2013).

Néanmoins, des inconvénients doivent également être pris en considération, et il serait imprudent de les ignorer. La plupart des inquiétudes concernent la langue elle-même : étant donné que la langue est considérée sous l'aspect utilitaire, il y a une tendance chez l'apprenant à recourir à sa langue maternelle, à employer des formes simplifiées, à utiliser des mots non-appropriés, à réduire l'usage du vocabulaire en le remplaçant par des mimiques, des gestes, des onomatopées (Hatip 2005, cité par Ellis NA ; Hismanoglu & Hismanoglu 2011). De plus, l'enseignant ne corrige pas systématiquement les erreurs des apprenants puisque l'exactitude linguistique ne représente pas un objectif principal (Hatip 2005, cité par Ellis NA ; Prahbu 1987, cité par Ellis NA). En outre, la mise en place de cours d'EAT se révèle également délicate pour l'enseignant. La conception des programmes et des supports de cours représente un investissement important en temps et en énergie, et demande un certain niveau de créativité et de dynamisme de la part de l'enseignant. De plus, l'enseignant, généralement habitué à occuper une place centrale dans le processus de l'enseignement, joue ici un rôle relativement passif et n'est plus un transmetteur de connaissances, mais plutôt un facilitateur d'acquisition de ces connaissances, puisqu'il n'en est plus le seul détenteur (Frost 2004a ; Hismanoglu & Hismanoglu 2011 ; Hatip 2005, cité par Ellis NA ; Whyte 2013).

Exemples de pratiques pédagogiques

Nous présentons les deux exemples de pratiques pédagogiques fondées sur des tâches les plus récentes en rappelant que les premiers datent des années 1990⁶³.

Le premier exemple provient de Jemma Buck et Julie McAllister (2011 : résumé), qui décrivent un « dispositif hybride, basé sur l'approche par les tâches, qui combine travail à distance, grâce à une plate-forme d'apprentissage, et séances en présentiel ». Le dispositif

⁶³ Pour plus de détails, le lecteur peut consulter les articles de Claude Sionis (1994), Françoise Haramboure (1995) et Jean-Paul Nancy-Combes (2003).

concerne les étudiants en première année de LEA, « toutes options confondues » (*ibid.* : §2). Au premier semestre, le travail en présentiel est mis en place : les apprenants en groupe réalisent quatre tâches professionnelles (une traduction et trois productions écrites). Pendant le deuxième semestre, aux cours en présentiel s'ajoutent les séances de travail sur la plate-forme d'apprentissage comportant la réalisation de huit tâches. En choisissant une tâche sur la plate-forme, les apprenants reçoivent les tâches préparatoires ainsi que la tâche principale à accomplir en groupe de trois ou quatre personnes. Les résultats recueillis montrent l'efficacité du dispositif : les auteurs rapportent « une diminution du nombre d'étudiants aux niveaux inférieurs du CECRL » ainsi que l'amélioration des productions écrites (*id.* : §54-56).

Dans le deuxième exemple, Whyte (2013 : résumé) présente le dispositif mis en place pour des étudiants de « niveau master et doctorat dans les domaines de la gestion, de l'enseignement de la physique-chimie, et de la recherche en sciences sociales » à l'Université de Nice. L'auteur suit les principes méthodologiques de Doughty et Long (2003, voir supra). La tâche principale implique une présentation orale à l'aide de diapositives sur un thème pertinent pour la discipline de l'apprenant ou du groupe d'apprenants. L'utilisation de la technologie (wikis, diaporamas en ligne avec contenus audio, podcasts vidéo) est intégrée dans le dispositif. Par exemple, les apprenants de M1 gestion (par groupe de quatre à six) recherchent un sujet lié à la gestion des affaires à l'aide des wikis pour ensuite faire une présentation. Les résultats de l'évaluation montrent une satisfaction des apprenants par rapport à la tâche même, estimée comme très valorisante pour leur future vie professionnelle. Cependant, ces mêmes résultats révèlent un certain degré de scepticisme des étudiants par rapport à l'efficacité du travail en groupe⁶⁴, et par rapport à l'utilité linguistique du dispositif.

Intégration du spécialisé

Pour rappel, nous avons décidé de considérer une tâche comme une activité orientée vers un objectif précis permettant l'acquisition de connaissances extralinguistiques et réalisée à l'aide de moyens linguistiques. Selon cette définition, l'enseignement-apprentissage par tâches peut s'inscrire dans la proposition didactique que nous

⁶⁴ Ce résultat semble paradoxal étant donné le profil des apprenants et leurs besoins de développer des compétences collaboratives pour leur vie professionnelle. Whyte (2013 : §53) suppose que ce phénomène peut être lié à des problèmes rencontrés par les apprenants durant leur travail de groupe, par exemple la maîtrise déséquilibrée de l'anglais parmi les membres du groupe, ou une répartition inégale du travail.

avançons ici étant donné sa capacité d'intégrer le spécialisé. Les pratiques pédagogiques, notamment celle décrite par Whyte (2013), sont souvent fondées sur les activités typiques des communautés spécialisées concernées, ce qui permet aux étudiants de découvrir l'univers intentionnel de leur spécialité. L'intentionnalité spécialisée est au cœur des activités proposées et la langue sert le spécialisé. Néanmoins, la présence du spécialisé dépend largement de l'objectif qu'une tâche se propose d'atteindre. Nous pouvons observer que certaines pratiques, par exemple celle proposée par Buck et McAllister (2011), intègrent très peu de spécialisé (voire pas du tout) car les objectifs que ces enseignements visent sont plutôt de caractère transversal.

Conclusion

L'EAT répond à l'appel du Cadre Européen commun, invitant à privilégier une perspective actionnelle, à partir de laquelle l'utilisateur et l'apprenant d'une langue se présentent comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Puren 2004 : 16). L'EAT se révèle assez bénéfique dans le contexte LANSAD puisqu'il prend en compte les besoins des apprenants et permet ainsi le travail professionnalisant dans des conditions quasi authentiques. Les apprenants acquièrent des compétences transversales et des compétences langagières dans le domaine de leur discours spécialisé. Ces atouts contribuent à augmenter la motivation des étudiants à apprendre une LSP. Néanmoins, quelques inquiétudes concernant l'EAT sont à relever, notamment l'inefficacité de cet enseignement en ce qui concerne l'apprentissage de la langue⁶⁵ (recours non prévus à la langue maternelle, absence de corrections systématiques, utilisation du langage corporel, etc.), le rôle et les compétences de l'enseignant (les caractéristiques telles que la créativité et le dynamisme sont privilégiées ; l'enseignant devient un facilitateur de l'apprentissage), le statut de la langue (nature utilitaire de la langue), etc. En outre, la détermination d'un objectif paraît un élément crucial pour que l'enseignement-apprentissage des LSP soit efficace. Autrement dit, l'objectif permettant la sensibilisation des apprenants à l'univers intentionnel de leur spécialité et le développement de l'encyclopédie spécialisée définira le succès de l'entreprise.

⁶⁵ Ce point nous semble primordial, surtout en sachant que le questionnaire de satisfaction administré par Whyte (2013) confirme cette crainte.

4.2. Enseignement-apprentissage des LSP par problèmes

Définition, contexte et fondements théoriques

L'enseignement par problèmes est apparu dans les années 1950-1960 au sein des écoles médicales aux États-Unis et au Canada (Othman & Shah 2013 ; Pagander & Read 2014), mais l'approche a gagné en reconnaissance quand la Harvard Medical School l'a adoptée en 1987 et l'a depuis utilisée sur une plus large échelle (Neufeld & Barrows 1974 ; cités par Mathews-Aydinli 2007 ; Pagander & Read 2014).

Néanmoins, certains auteurs remarquent qu'en dehors du domaine médical, les approches par problèmes ne s'utilisent que depuis peu dans d'autres disciplines (Center for Teaching and Learning 2001), notamment dans « l'ingénierie, la physique, les mathématiques, la médecine, l'infirmierie, l'odontologie, l'économie, [...] les études philologiques et littéraires » (Tano 2016 : §12). Marcelo Tano (2016) mentionne également que l'approche ne s'emploie que relativement peu en France.

Il n'est pas aisé d'adapter cette approche aux cours de langue, surtout de langue générale. La raison de cette difficulté se trouve dans la caractéristique principale des cours de langue générale : l'absence de contenu autre que linguistique (Larsson 2001 ; Othman & Shah 2013). En revanche, le contexte LANSAD se montre plus favorable à l'utilisation de l'enseignement-apprentissage par problèmes.

Lisa Pagander et Jason Read (2014 : 15) présentent cette approche comme « un amalgame d'éléments repris dans d'autres théories d'apprentissage » : la théorie proposée par Donald Schön dans *The Reflective Practitioner* (les apprenants utilisent les connaissances acquises auparavant pour résoudre des problèmes et des casse-tête) ; l'apprentissage par action développé par John Dewey (l'apprentissage commence par la curiosité de l'apprenant et est fondé sur la résolution de problèmes) ; l'apprentissage expérimental de David Kolb (l'apprentissage s'appuie sur l'interaction entre l'expérimentation active, la réflexion créative, la formation des théories et concepts, et la capacité d'appliquer ces concepts en pratique – autrement dit, le cycle d'apprentissage) ; la théorie du développement cognitif de Piaget (le développement cognitif se construit à travers l'interaction active avec l'environnement) ; l'hypothèse de production (voir *input*) étudiée par Krashen (la production communicative naturelle joue un rôle important dans l'apprentissage), et la théorie de la zone proximale de développement avancée par

Vygotsky (le contexte social procure les conditions optimales pour l'apprentissage, l'apprentissage se déroulant grâce à l'imitation des apprenants plus expérimentés).

Description

L'approche par problèmes partage certains traits avec l'approche par tâches, l'approche par projets (voir plus loin) et l'enseignement-apprentissage à contenu intégré (voir précédemment) (Mathews-Aydinli 2007) : il s'agit d'une approche centrée sur l'apprenant et elle se construit sur la base d'une méthode active où l'apprentissage se fait dans l'action et par l'action (Tano 2016 : §5). L'approche par problèmes, contrairement aux approches voisines, se distingue par la nécessité de résoudre des problèmes réels qui restent ouverts, c'est-à-dire pour lesquels il n'existe pas de solution unique (Ertmer, Lehman, Park, Cramer & Grove 2003, cités par Mathews-Aydinli 2007).

Selon le modèle des niveaux cognitifs de Benjamin Bloom (1956, cité par Larsson 2001), les problèmes fonctionnent sur les niveaux cognitifs élevés, notamment l'analyse, la synthèse et l'évaluation, par opposition aux niveaux moins sophistiqués qui concernent les connaissances, la compréhension, et l'application. C'est pour cette raison que Julie Mathews-Aydinli (2007) qualifie cet enseignement-apprentissage de cognitif ou métacognitif.

Dans cette approche, les apprenants acquièrent les connaissances en recourant à des stratégies diverses d'apprentissage (Boothe, Vaughn, Hill & Hill 2011 : 2). Ils réactivent leurs connaissances existantes en les impliquant dans un processus de résolution de problèmes (Atmani & Stainier 2016, cités par Tano 2016). Les nouvelles connaissances, à leur tour, sont mieux retenues et retrouvées (*ibid.*). L'importance est accordée aux processus et aux résultats (Othman & Shah 2013).

Pour mettre en place ce type d'enseignement, le praticien choisit des problèmes bien adaptés au niveau des apprenants⁶⁶. Les problèmes restent idéalement ouverts (*ill-structured*), ils ne se concluent pas par une seule solution (Center for Teaching and Learning 2001), ils renvoient les apprenants vers des connaissances existantes et ils comportent un élément de controverse (Tano 2016). Afin d'engager ce type d'apprentissage, la pertinence des problèmes vis-à-vis de la réalité fait débat (Rahman *et*

⁶⁶ Par exemple, des problèmes de niveau trop élevé risquent de rendre l'apprentissage décourageant et de diminuer la créativité et l'enthousiasme des apprenants (Larsson 2001 ; Tano 2016).

al. 2011 ; Atmani & Stainier 2016, cités par Tano 2016). Une fois les problèmes sélectionnés, le travail en présentiel est organisé. Peter Ommundsen (2001, cité par Rahman *et al.* 2011) indique quatre étapes du travail sur les problèmes en classe : la présentation et la définition des problèmes, la discussion des problèmes, la réduction des solutions à une seule, la vérification des solutions et la présentation des résultats à la classe. Quant aux moyens de travail privilégiés, le travail en groupe reste essentiel (Rahman *et al.* 2011 ; Center for Teaching and Learning 2001). Les activités qui permettent ce type de travail sont, par exemple, les jeux de rôles et les simulations (Center for Teaching and Learning 2001). Enfin, les apprenants offrent des solutions à des problèmes sous forme de présentations et/ou de travaux écrits (Othman & Shah 2013).

Comme dans l'EAT, le rôle de l'enseignant est celui de facilitateur ou de guide : l'enseignant introduit les problèmes, prépare les apprenants à comprendre les objectifs, présente le vocabulaire nécessaire, répartit les apprenants par groupes, fournit des matériaux, observe, aide et évalue les apprenants (Mathews-Aydinli 2007 ; Rahman *et al.* 2011). L'adaptation de l'enseignant à ce nouveau rôle constitue l'une des faiblesses de cette approche. Les enseignants conçoivent des contenus pédagogiques de manière intuitive, souvent sans avoir suivi les formations adéquates, ce qui génère une augmentation du temps de préparation des cours (Copland NA, cité par Center for Teaching and Learning 2001 ; Larsson 2001 ; Othman & Shah 2013 ; Tano 2016). En outre, l'enseignant, en tant que facilitateur de l'apprentissage, doit faire preuve d'un certain degré de souplesse, de spontanéité, et de réactivité (Boothe *et al.* 2011). Enfin, une dernière raison de la réticence à employer cette approche est associée à la maîtrise des contenus disciplinaires, souvent requise dans le processus de guidage de l'apprentissage (Larsson 2001 ; Mathews-Aydinli 2007 ; Rahman *et al.* 2011).

Un autre problème est lié au travail de groupe, essentiel dans la mise en œuvre de cet enseignement. La difficulté est très similaire à celle évoquée dans la section précédente concernant l'EAT : l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de la langue au sein d'un groupe (Boothe *et al.* 2011). D'ailleurs, certains étudiants expriment leur préférence pour des approches plus traditionnelles de l'enseignement-apprentissage des langues (Larsson 2001 ; Othman & Shah 2013). Il reste à déterminer si cette préférence s'explique par des stratégies d'apprentissage habituellement employées, par le niveau trop complexe des

problèmes à résoudre, par le rôle ambigu de l'enseignant ou par la maîtrise insuffisante de la langue.

Malgré l'existence de faiblesses dans cette approche, les avantages sont nombreux (Boothe *et al.* 2011). Premièrement, les apprenants, se trouvant dans des conditions quasiment authentiques, développent les compétences suivantes : sociales, interpersonnelles, cognitives de haut niveau (capacités à résoudre des problèmes, à émettre des hypothèses, à analyser et à synthétiser les données, à argumenter, à raisonner, à retenir des informations plus facilement, à transférer et intégrer des savoirs), linguistiques (lecture, écriture, oral), professionnelles (responsabilité, créativité, flexibilité, autonomie, organisation, efficacité professionnelle, alphabétisation informationnelle, curiosité intellectuelle) (Boothe *et al.* 2011 ; Cohen, 1994, cité par Center for Teaching and Learning 2001 ; Mathews-Aydinli 2007 ; Othman & Shah 2013 ; Pagander & Read 2014 ; Rahman *et al.* 2011 ; Center for Teaching and Learning 2001 ; Tano 2016). La dernière catégorie de compétences est particulièrement intéressante pour l'enseignement supérieur qui considère la professionnalisation des apprenants comme l'un des objectifs primordiaux du parcours des étudiants. L'enseignement-apprentissage par problèmes permet au processus de professionnalisation de se réaliser : les problèmes et les moyens de les résoudre sont similaires à ceux qui sont présents dans la discipline (Toulmin 1972, cité par Center for Teaching and Learning 2001).

Exemples de pratiques pédagogiques

L'étude menée par Tano en 2016 sur l'utilisation de l'approche par problèmes parmi les enseignants de langues étrangères dans le secteur LANSAD dans l'enseignement supérieur en France a révélé que 61 % des 258 enseignants interrogés appliquent l'approche dans leurs cours et 38 % des enseignants interrogés ont bénéficié de la formation. Cependant, l'auteur remarque, qu'en règle générale, les enseignants ne savent pas si cette approche a déjà été employée par d'autres enseignants, et il conclut que « [c]ette situation laisse imaginer que les enseignants de LE [langue étrangère], qu'ils enseignent la LC [langue-culture] ou la LSP, ne parlent pas beaucoup entre eux sur l'usage de cette méthode » (Tano 2016 : §46). D'ailleurs, ce phénomène se confirme par

l'absence⁶⁷ déconcertante d'exemples de pratiques pédagogiques construites autour des problèmes dans le contexte universitaire français.

Le seul exemple que nous présentons ici provient également de Tano (2009, cité par Tano 2016). Contrairement aux autres exemples de pratiques pédagogiques évoquées jusqu'à présent qui concernaient l'anglais, il s'agit ici d'espagnol de spécialité, et plus précisément d'espagnol avancé orienté vers le monde de travail. Les apprenants se voient proposer la situation-problème suivante : « IBERBANCO, un groupe bancaire espagnol [...], vient d'acheter une banque française » et décide que l'espagnol doit y devenir une langue de travail, ce qui implique d'organiser des stages linguistiques à Madrid (stages de formation technique et administrative ou stages intensifs de deux mois). La classe se divise en trois groupes (nouveaux dirigeants, cadres intermédiaires et représentants syndicaux) qui préparent une réunion de négociation à l'issue de laquelle la solution satisfaisant les trois groupes doit être trouvée. Néanmoins, nous regrettons l'absence de résultats de la réalisation de cet enseignement-apprentissage par problèmes.

Intégration du spécialisé

Comme indiqué plus haut, nous n'avons pas trouvé de pratiques pédagogiques concernant l'enseignement-apprentissage de l'ASP par problèmes ; le seul exemple recensé se réfère à l'espagnol de spécialité. Nous présumons que la présence du spécialisé est associée au problème sélectionné. Si le problème est susceptible de se produire dans des communautés spécialisées ou domaines spécialisés, les étudiants emploieront le spécialisé, servi par la langue, pour résoudre ce problème. C'est ainsi que la maîtrise de l'encyclopédie spécialisée se développera et que l'univers intentionnel fera partie de l'étude.

Conclusion

En guise de conclusion, nous soulignons que, malgré le manque d'études approfondies concernant l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des LSP par problèmes, en comparaison d'approches plus conventionnelles (Mathews-Aydinli 2007 ; Othman & Shah 2013 ; Pagander & Read 2014 ; Othman & Shah 2013), et malgré la difficulté de le déployer à des classes à niveaux inférieur ou intermédiaire, cette approche, utilisée de façon

⁶⁷ Cette absence ne signifie pas la non-utilisation de l'approche par les praticiens en LANSAD, mais elle révèle simplement le manque de descriptions de ces pratiques à l'heure actuelle.

exclusive ou en complémentarité avec d'autres (Larsson 2001 ; Pagander & Read 2014), semble motivante pour les étudiants par son caractère professionnalisant.

4.3. Enseignement-apprentissage des LSP par projets

Définition, contexte et fondements théoriques

Dans les années 1980–1990, il devient évident que le problème majeur de l'enseignement des langues contemporaines reste la motivation des apprenants (Krajcik & Blumenfeld 2006). C'est ainsi que l'enseignement-apprentissage par projets trouve sa place dans les classes de langue à partir des années 1980.

Néanmoins, les chercheurs citent souvent David Snedden comme le pionnier de l'approche par projets, qu'il avait conçu au début du XX^e siècle pour enseigner les sciences dans les classes professionnelles aux États-Unis (Beckett 1999, cité par Beckett 2006 ; Labaree 2010). Au début du XX^e siècle, John Dewey et son disciple William Heard Kilpatrick développent cette approche à l'intention des éducateurs (van Lier 2006 ; Beckett 2006). Les bases de l'enseignement-apprentissage par projets furent établies par Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Frederik Buytendijk, David Bakhurst, et James Wertsch (van Lier 2006). Les théories suivantes ont contribué à son développement : la théorie constructiviste (le succès de l'apprentissage dépend de la construction active des connaissances généralement par les sujets eux-mêmes) (Krajcik & Blumenfeld 2006), l'apprentissage situé (le contexte authentique procure une meilleure compréhension de la part des apprenants) (*ibid.*), la théorie sur l'interaction sociale (*id.*), les recherches sur la motivation et l'expertise (Thomas 2000) et les recherches sur la socialisation langagière (Schieffelin & Ochs 1986).

L'enseignement-apprentissage par projets partage certaines origines avec l'approche actionnelle, notamment l'EAT, l'apprentissage empirique et négocié, l'apprentissage exploratoire, l'enseignement holistique, et les méthodes humanistes (van Lier 2006 ; Eyring 2001 ; Legutke & Thomas 1995 ; Padgett 1994 ; cité par Stoller 2006).

Afin de distinguer cette approche de celles qui lui sont apparentées, la section qui suit examine les caractéristiques propres à l'approche par projets.

Description

L'enseignement-apprentissage par projets partage quelques caractéristiques avec les approches actionnelles décrites précédemment. Par exemple, le rôle de l'enseignant est celui de facilitateur de l'apprentissage ; les projets présentent un caractère réaliste

(contenu et évaluation authentiques, recours aux compétences du monde réel, technologies d'apprentissage illustrant les pratiques habituelles du travail) ; le travail prend la forme d'investigations (apprentissage coopératif ou individuel qui induit une recherche authentique et située reflétant le processus habituel pour un domaine donné, impliquant des hypothèses, un modèle d'investigation, des outils, une analyse de données, etc.) (Thomas 2000 ; Stoller 2006 ; Blumenfeld *et al.*, cités par Krajcik & Blumenfeld 2006 : 318 ; Czerniak et Berger, cités par Krajcik & Blumenfeld 2006 : 318). Néanmoins, l'enseignement-apprentissage par projets se distingue d'autres approches apparentées, pour plusieurs raisons (*ibid.*). D'abord, les projets occupent la place centrale dans le programme du cours. Deuxièmement, l'achèvement du travail sur un projet aboutit toujours à la création d'un produit « tangible », tel que des rapports, des posters, des brochures, des débats, des présentations, etc. Enfin, la durée de préparation et de réalisation des projets varie d'une à plusieurs semaines.

Ensuite, Fredricka Stoller (2006 : 24) ajoute que les projets doivent se focaliser sur le processus et les résultats afin de susciter l'intérêt et la curiosité chez l'apprenant ; ils doivent représenter un niveau de difficulté adapté (un défi gérable par les apprenants), se centrer simultanément sur la langue et le contenu, et inciter les apprenants à réfléchir sur le processus de leur apprentissage et le résultat de leur travail à l'aide de retours réguliers de la part de l'enseignant.

Les projets varient en termes de contenus, d'activités employées, et de niveaux d'organisations (Stoller 2006). Ils emploient toute une série d'activités, de compétences et d'outils : entretiens, recherches en bibliothèque ou sur internet, courriels, blogs, performances théâtrales, formation d'un club, collecte de fonds, ou travail sur le terrain (K.-Thapliyal 2014 ; Stoller 2006 ; Thomas 2000).

Cette approche n'est pas dépourvue de quelques désavantages. Entre autres, les chercheurs remarquent que les enseignants peinent à accepter cette forme d'enseignement, généralement inédite pour eux. Les difficultés suivantes sont souvent mentionnées : organisation de la classe, gestion du temps, acceptation de la collaboration et l'autonomie comme facteurs importants dans l'apprentissage, intégration de la technologie au sein de la classe, définition des moyens d'évaluation et perception de la langue en tant qu'intermédiaire (Krajcik & Blumenfeld 2006 ; Marx *et al.* 1997, cités par Thomas 2000). Les étudiants ressentent également une certaine réticence envers ce

nouveau modèle d'enseignement-apprentissage pour des raisons de complexité des projets, de gestion du temps, de l'incapacité à produire des questions scientifiques pour mener un projet ou à trouver des arguments logiques pour défendre les hypothèses ou interpréter les données⁶⁸ (Becket 1999 ; Boulon 2001 ; Eyring 1989 ; Thomas 2000).

Malgré ces limitations, les avantages semblent l'emporter. Cette approche permet de développer ou d'améliorer certaines compétences linguistiques, comme les compétences liées à la recherche et à l'apprentissage (compétences analytiques et critiques), les compétences professionnelles (capacités à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à planifier son travail, à communiquer avec les autres, à négocier) et les compétences personnelles (autonomie, responsabilité, discipline, engagement, imagination, créativité) (Johnson & Andrews 2005 ; Krajcik & Blumenfeld 2006 ; K.-Thapliyal 2014 ; Mynard 2007 ; Stoller 2006 ; Thomas 2000). En termes d'apprentissage de la langue, nous relevons que l'approche par projets résout le problème de l'hétérogénéité des niveaux au sein de la classe, améliore l'atmosphère et la dynamique dans la classe, permet de développer les compétences de la vie réelle où l'apprentissage du contenu et de la langue se produit dans un contexte naturel, voire socioculturel, et satisfait des besoins communicatifs réels (Beckett 2006 ; Johnson et Andrews 2005 ; Krajcik & Blumenfeld 2006 ; Stoller 2006). Tous ces éléments se traduisent par des cours plus attractifs, au sein desquels les apprenants éprouvent du plaisir et de la satisfaction à apprendre une langue étrangère, ce qui accroît leur motivation (*ibid.*).

Exemples de pratiques pédagogiques

N'ayant trouvé aucun retour d'expérience de l'application de l'approche par projets dans le contexte français, nous nous contentons, en guise d'exemple, de descriptions provenant de contextes étrangers, notamment de Grèce et du Japon.

Le premier exemple décrit la mise en place de l'ECI à travers la réalisation de projets à l'Université du Péloponnèse (Grèce) (Mamakou 2009). Le cours est destiné aux étudiants de premier cycle en sciences informatiques et en technologies de l'information et de la communication. Le travail, à la fois en présentiel et à l'aide de la plate-forme *e-Class*⁶⁹,

⁶⁸ John Thomas (2000) indique que ces inconvénients sont facilement corrigés par l'enseignant.

⁶⁹ Par exemple, la plate-forme permet une meilleure communication entre l'enseignant et les étudiants en termes de distribution des thèmes pour le projet, de fourniture de matériel/informations/conseils, d'apport de feedback, etc. (Mamakou 2009 : 467).

consistait à rédiger un projet de recherche d'environ 1 500 mots dans le domaine d'étude des apprenants, et à le présenter en classe (*ibid.* : 465-466). Lors de la réalisation de ce travail, les apprenants, qui travaillent en groupe de trois, sont amenés à approfondir les compétences académiques relatives à la rédaction : développer des stratégies de lecture, améliorer la prise de notes, effectuer des recherches bibliographiques, reformuler des idées, produire des résumés, etc. Parmi les thèmes proposés figuraient des sujets tels que : l'intelligence artificielle, le piratage informatique, l'extraction de données, la réalité virtuelle, les animaux domestiques robotisés, etc. Les résultats montrent le potentiel non-négligeable de ce genre d'enseignement. Par exemple, les apprenants apprécient le travail en groupe, le rôle actif qu'ils jouent dans l'acquisition de leurs propres connaissances, la pertinence des connaissances et des compétences lors de cet enseignement, le recours à la plate-forme numérique, etc. (*id.* : 471). L'auteur, satisfaite de cette « innovation pédagogique intégrative », conclut que 86 % des étudiants ont préféré la façon dont les cours sont dispensés par rapport à l'enseignement traditionnel (*id.* : 456, 470).

Le deuxième exemple est un rapport de l'enseignement par projets vidéo dispensé à des apprenants en 1^{re} et 2^e années en soins infirmiers au Japon (Muller 2015). Les apprenants, en groupes de quatre, sont invités à choisir un article scientifique comme base de leurs projets vidéo – des représentations animées par des marionnettes. Bien que l'enseignant trouve cette approche bénéfique, il fait également état de quelques difficultés : incorporation d'éléments non-techniques/non-médicaux/personnels, préoccupation des apprenants davantage orientée vers le contenu et la création des vidéos que vers la langue, caractère chronophage de la réalisation des vidéos (par exemple en ce qui concerne la confection des marionnettes), soucis d'ordre technique (utilisation du matériel pour enregistrer les vidéos).

À nos yeux, la première description met en relief les avantages de l'approche par projets, surtout en enseignement-apprentissage hybride, mais n'indique guère les limites rencontrées lors de l'application. En revanche, le deuxième compte rendu se concentre sur les difficultés de la démarche sans documenter les résultats réellement obtenus.

Intégration du spécialisé

Comme dans le cas de l'enseignement-apprentissage par problèmes, très peu de pratiques pédagogiques sur l'emploi de projets sont documentées. Les deux exemples que nous avons décrits dans la section précédente témoignent du caractère controversé de ce

type d'enseignement. Quand le spécialisé est intégré, comme dans le cas de la rédaction d'un projet de recherche (Mamakou 2009), l'enseignement-apprentissage semble produire des résultats satisfaisants. En revanche, dans le deuxième exemple (Muller 2015), le spécialisé était moins pris en compte, ce qui a probablement influencé négativement l'expérience pédagogique.

L'enseignement-apprentissage des LSP par projets semble être compatible avec notre proposition didactique, à condition que le projet reflète une réalité intentionnelle de la communauté spécialisée et/ou du domaine spécialisé. La réalisation d'un tel projet mettra le spécialisé au centre de la démarche, avec la langue au service du spécialisé. En outre, lors de la préparation du projet, les apprenants acquerront les compétences de l'encyclopédie spécialisée.

Conclusion

À travers les pages précédentes, nous avons constaté que l'enseignement-apprentissage par projets s'apparente à d'autres approches actionnelles, notamment l'approche par tâches et l'approche par problèmes, la différence principale se trouvant dans la présence de projets à réaliser par les étudiants. À l'instar d'autres approches actionnelles, l'enseignement-apprentissage par projets participe au développement de compétences diverses : transversales, linguistiques, personnelles, professionnelles. Les projets créent une situation d'apprentissage authentique, ils contiennent les composants culturels de la profession, ils stimulent l'emploi de la langue afin d'approcher le contenu. Autrement dit, l'enseignement-apprentissage par projets facilite l'accès à l'univers spécialisé et permet l'acquisition de la compétence de l'encyclopédie spécialisée. Tous ces éléments réunis augmentent la motivation chez les étudiants à apprendre la langue.

Cependant, l'attitude envers ce type d'enseignement-apprentissage de la part des apprenants et des enseignants reste en-deçà des attentes. C'est probablement pour cette raison que les praticiens de LSP n'emploient cet enseignement que sporadiquement pour les cours de langue (Hedge 1993, cité par Beckett 2006) ou, quoi qu'il en soit, c'est l'impression qui émane de l'absence de description de pratiques pédagogiques fondées sur des projets dans le contexte universitaire français. Nous soulignons ici que cette absence de description peut aussi signifier que les enseignants, bien qu'ils recourent à des expériences de pédagogie par projets, ne les estiment pas suffisamment significatives pour les partager.

4.4. Enseignement-apprentissage des LSP par études de cas

Définition, contexte et fondements théoriques

Il semblerait que les toutes premières études de cas virent le jour dans la Grèce antique où l'apprentissage impliquait à la fois interactions et questionnements. Toutefois, on associe habituellement l'enseignement-apprentissage par études de cas (EAEC) aux théories (socio)constructivistes (Gill 2011 ; Bédart, Dell'Anielp & Desbiens 2005 ; cités par Lalancette 2014 ; Lalancette 2014).

Les applications les plus récentes de l'EAEC remontent au début du vingtième siècle, lorsque le doyen de la Harvard Law School recourt aux études de cas pour rendre l'enseignement-apprentissage plus réaliste (Garvin 2003 ; Gill 2011 ; Kimball 1995 ; Lynn Jr. 1999 ; Merseth 1991b ; Van Strappen 1989a ; Juarrero 2008 ; cité par Lalancette 2014). En 1908, le président de cette université, Charles William Eliot, décide d'employer les études de cas sur une base plus régulière après avoir remarqué leur efficacité (Lalancette 2014). En 1919, le doyen de la nouvelle faculté Harvard School of Business Administration, Wallace P. Donham, adopte les études de cas comme stratégie pédagogique systématique (*ibid.*). Trente ans plus tard, les universités américaines, canadiennes, européennes et celles d'autres pays du monde utilisent les études de cas pour enseigner différentes disciplines comme la médecine, le droit, l'administration des entreprises, les sciences, les ressources humaines, le marketing, la psychologie, l'anthropologie, l'archéologie, l'éducation, l'histoire, la sociologie, etc. (Lalancette 2014 ; Fischer 2005). Néanmoins, comme Johann Fischer (2005) et Rosalie Lalancette (2014) le soulignent, cette technique est employée moins souvent pour enseigner les disciplines autres que le droit.

Après avoir examiné les définitions des études de cas existantes (Legendre 1993, Mucchieli 1984, Erskine, Leenders & Maufette-Leenders 1981, Boeher & Linksy 1990 ; Lynn Jr. 1999, cité par Lalancette 2014 ; Lalancette 2014 ; Thomas 1993 ; Thomas 2003), nous les considérons ici comme une technique pédagogique qui incite les apprenants, souvent en groupes, à analyser une situation, à la diagnostiquer, à la résoudre et à présenter des réflexions sur cette situation sous forme écrite et/ou orale. La situation en question s'appuie sur des faits réels ou s'inspire de tels faits.

Description

D'après Lalancette (2014), les études de cas en général s'inscrivent au sein de plusieurs classifications de stratégies pédagogiques : typologie classique, typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis, et typologie de Prégent. Selon la typologie classique, qui divise les stratégies pédagogiques en six groupes, (méthodes expositives, méthodes démonstratives, méthodes d'entraînement, méthodes interrogatoires, méthode de la redécouverte guidée et méthode de la découverte), l'EAEC se rattache aux méthodes interrogatoires (Lalancette 2014). Ensuite, conformément à la typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis et ses trois dimensions qui caractérisent une approche ou un outil (contrôle de l'apprentissage, organisation du groupe et médiatisation de la stratégie pédagogique), les études de cas sont « pédocentrées » (contrôle de l'apprentissage), « sociocentrée » (organisation du groupe) et moyennement « médiatisée » (médiatisation) (*ibid.* : 19). D'après la typologie de Prégent et les trois catégories de travail qu'elle distingue – « exposés », « discussion ou travail d'équipe » et « apprentissage individuel » – l'EAEC fait partie de la deuxième catégorie : « discussions ou travail d'équipe » (*id.* : 19-20).

Ces classifications sont largement applicables aux études de cas dans le cadre d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. D'ailleurs, en ce qui concerne les langues étrangères, il est également possible de mentionner ici une quatrième classification. Il s'agit de la classification des cas selon les objectifs recherchés : recherche scientifique pour acquérir des connaissances profondes sur la situation donnée, recherche pratique (situation de la vie réelle qui requiert une réflexion) et cas éducationnels (situations langagières typiques avec pour but de pratiquer le vocabulaire ou la grammaire) (Hurynovich 2016).

Le caractère varié des études de cas dans le cadre de l'enseignement-apprentissage en général et en langues étrangères en particulier s'explique par les critères suivants : le type de tâche assignée aux apprenants⁷⁰ (analyse, décision, critique, etc.), le caractère complet des données (*cf.* la méthode de Pigors où un minimum de données est fourni aux apprenants), l'« engagement des apprenants » (récits, témoignages, dramatisation, jeux

⁷⁰ En fonction de la tâche attribuée aux apprenants, les cas adoptent soit une direction diagnostique, soit une direction de recherche de la solution, soit une direction analytique, soit une combinaison des trois (Thomas 1993).

de rôle), et le support de données (textes, vidéos, audio, TIC, etc.) (Guilbert & Ouellet 1997, cités par Lalancette 2014 : 21-23).

Les études de cas illustrent une méthode inductive et expérimentale (Hurynovich 2016). L'EAEC, issu des théories (socio)constructivistes, partage ainsi certains principes avec l'enseignement-apprentissage par tâches, par problèmes et/ou par projets (Fischer 2005). Par exemple, les études de cas sont centrées sur l'apprenant, elles intègrent plusieurs compétences (oral, audition, lecture), elles favorisent le développement de la pensée critique et analytique chez les apprenants pour résoudre des problèmes, elles procèdent par apprentissage à l'aide de contenus et de matériaux authentiques, elles responsabilisent les apprenants et elles se manifestent sous forme de jeux de rôles, de simulations et de discussions en petits groupes (Grosse 1988).

Néanmoins, la particularité majeure de cette approche, comme son nom l'indique, se trouve dans l'emploi de cas, autour desquels se déroule l'enseignement-apprentissage. Les cas se décrivent à l'aide de trois variables : le temps (des cas qui ont eu lieu ou des cas qui sont d'actualité), le médium (sur papier ou en ligne) et la structure (ouverte – les apprenants complètent les données fournies par l'enseignant, et fermée – l'enseignant fournit toutes les informations nécessaires) (Fischer 2005). Si les études de cas sont employées sur une base régulière pour une durée définie (par exemple douze séances d'un minimum de deux heures) il ne s'agit plus d'un outil pédagogique, mais d'une stratégie pédagogique (Mucchielli 1984 ; Van Strappen 1989a ; cité par Lalancette 2014).

Cette approche présente quelques inconvénients, dont certains sont similaires à ceux mentionnés précédemment. D'abord, les enseignants rencontrent certaines difficultés : l'absence de formation adéquate, un investissement important au niveau du temps de préparation et de l'énergie pour concevoir le contenu des cours, un nouveau rôle/statut, et les évaluations⁷¹ (Lalancette 2014 ; Thomas 2003). Un problème supplémentaire touche les enseignants des LSP : le manque de connaissances spécialisées. Ensuite, les apprenants tendent à généraliser leurs analyses et les solutions aux problèmes présentés par les cas (Ostiguy 2012, cité par Lalancette 2014). Il faut noter en outre que les banques de cas, restant majoritairement anglophones (Lalancette 2014), participent à l'anglicisation de l'enseignement. De plus, la complexité des situations réelles ne se reflète

⁷¹ Les évaluations génèrent occasionnellement des effets négatifs sur la motivation des apprenants (Thomas 1993).

que très rarement, voire jamais, dans les études de cas utilisées à des fins éducatives (Rechdane Karam & Mawad 2014 : 4). Enfin, l'inconvénient typique de l'application de cette approche est l'actualité des cas : les cas utilisés à plusieurs reprises perdent leur nouveauté et leur pertinence assez rapidement, ce qui oblige l'enseignant à élaborer de nouveaux cas (Thomas 2003).

Malgré ces inconvénients, les atouts de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères par études de cas sont considérables. D'abord, les apprenants développent simultanément leurs compétences langagières passives et actives. D'ailleurs, Grosse considère les études de cas comme une approche intégrée : les apprenants travaillent en même temps sur les compétences de lecture, de l'oral (souvent négligé), de l'audition et de l'écriture⁷² (Fischer 2005 ; Fischer *et al.* 2006 ; Grosse 1988 ; Thomas 2003). De plus, la pratique de la langue est davantage motivée, ce qui améliore ainsi les compétences communicatives (Hurynovich 2016 ; Thomas 2003). Deuxièmement, à l'aide des études de cas, les apprenants améliorent leurs aptitudes transversales (compétences à produire une présentation, stratégies pour résoudre des problèmes, travail en groupe, esprit critique et analytique, compétences organisationnelles, capacités à synthétiser et à intégrer les informations, créativité, tolérance à l'incertitude et confiance en ses décisions et prise de responsabilités) (Fischer *et al.* 2006 ; Grosse 1988 ; Hurynovich 2016 ; Lalancette 2014 ; Thomas 2003). Troisièmement, les apprenants perfectionnent les compétences relatives au processus d'apprentissage : mémoire, motivation, curiosité et intérêt, meilleur effet sur les attitudes et les comportements envers l'apprentissage et, enfin, transfert et mobilisation de l'apprentissage (Boehrer & Linksy 1990 ; Guilbert & Ouellet 1997 ; Ostiguy 2012 ; Van Strappen 1989a ; cité par Lalancette 2014 ; Fischer 2005 ; Fischer *et al.* 2006 ; Lalancette 2014). De surcroît, les études de cas conjuguent la théorie à la pratique, puisqu'elles se rapprochent de situations réelles, elles s'appuient sur des connaissances professionnelles et elles se focalisent sur le contenu en lieu et place d'exercices grammaticaux ou lexicaux, elles recourent à des matériaux spécifiques à la discipline et à des supports authentiques et, enfin, elles estompent les barrières interdisciplinaires⁷³ (Fischer 2005 ; Grosse 1988 ; Hurynovich 2016 ; Lalancette 2014 ;

⁷² Christine Grosse (1988) ne mentionne pas l'écriture parmi les compétences développées, mais il semble logique de l'ajouter ici compte tenu du fait que les étudiants, dans la plupart des cas, produisent un document écrit.

⁷³ D'ailleurs, les apprenants expriment une nette préférence pour cette approche qui se concentre sur leurs besoins (Grosse 1988 ; Lalancette 2014).

Thomas 2003). Somme toute, les études de cas promeuvent une meilleure interaction entre les professeurs de différentes disciplines et, par conséquent, une amélioration de leur statut (Fischer *et al.* 2006). Les auteurs soulignent également le caractère enrichissant de ce type de travail du point de vue de l'acquisition de nouvelles connaissances et de l'extension des modèles d'activités utilisés au sein des cours (par exemple l'enseignement par tâches ou par problèmes) (Lalancette 2014 ; Fischer *et al.* 2006).

En termes pratiques, la mise en œuvre idéale d'une étude de cas, au sein d'un cours de langue étrangère et d'un cours de LSP plus précisément, consiste soit à utiliser une étude existante, soit à en adapter une aux besoins des apprenants et des enseignants, soit à en créer une nouvelle. Il est conseillé de tester les cas avant leur application, ou d'en demander la relecture par un spécialiste en la matière. Contrairement à certaines pratiques manipulatoires, les études de cas ne doivent pas piéger les apprenants en fournissant des données inexactes ou en omettant des données essentielles. Ensuite, il importe de privilégier un moment adéquat pour mener une étude de cas (lorsque les apprenants possèdent les connaissances nécessaires). Les enseignants sont encouragés à adapter le niveau de complexité des études de cas. Il importe également d'établir une ambiance de confiance et de respect pour le travail collaboratif. Les enseignants sont incités à limiter les supports techniques et à éviter l'abondance de chiffres. En revanche, ils peuvent introduire des personnages pour rendre les problématiques plus attrayantes. Le travail est souvent organisé en groupes de quatre ou cinq étudiants. Le rôle de l'enseignant consiste alors à s'abstenir de toute critique en proposant à la place orientation, assistance ou suggestions aux apprenants. À la fin de l'activité et après analyse des différentes situations dans un contexte défini, les étudiants présentent leurs résultats, de préférence de manière orale devant un jury comprenant un ou plusieurs enseignants⁷⁴ ou sous forme écrite, et les enseignants évaluent ensuite ce rendu selon les critères adaptés (Fischer 2005 ; Lalancette 2014 ; Thomas 1993 ; Thomas 2003).

⁷⁴ D'ailleurs, dans le cas des cours de LSP, un enseignant de matière spécialisée peut intégrer le jury afin d'assurer une meilleure validité et fiabilité de l'accomplissement du travail.

Exemples de pratiques pédagogiques

Parmi les ressources consultées, nous avons trouvé trois exemples d'application pédagogique de l'enseignement-apprentissage par études de cas dans le contexte LANSAD⁷⁵.

Le premier exemple décrit la mise en place de l'approche par études de cas à l'IUT de Caen à destination d'étudiants en gestion des entreprises et administrations (Thomas 1993). Les groupes d'étudiants sont invités à examiner la situation délicate de la compagnie Swatch, rendue la plus crédible possible, qui perd une partie du marché au profit de l'entreprise Benetton. L'objectif de cette analyse, fondée sur deux à quatre documents authentiques, est de rédiger un rapport de deux pages adressé à la direction, dans lequel les apprenants précisent les stratégies commerciales qu'ils préconisent pour rendre sa compétitivité à la compagnie. Outre le rapport, les groupes préparent des jeux de rôle qui se tiennent dans la salle de réunion en vue de rendre l'exercice plus réaliste. Les étudiants évaluent positivement ce travail et remarquent l'efficacité de l'approche. L'enseignant se rend compte que ses apprenants sont beaucoup plus motivés, et il observe une meilleure acquisition du vocabulaire. Néanmoins, l'auteur soulève plusieurs difficultés (le choix du thème du cas, le niveau de complexité, la définition de la problématique, la sélection des documents selon leur contenu général et spécifique, la clarté, le style), auxquelles il propose de remédier par le bon sens, l'intuition, la créativité et la coopération avec les apprenants.

La deuxième illustration d'application pédagogique de l'approche par études de cas est présentée par Van der Yeught (2017). Il s'agit d'une étude de cas en anglais financier adressée aux étudiants de master 2 en économétrie, banque, finance à l'École d'économie d'Aix-Marseille. Les étudiants, placés dans une situation de simulation, représentent un club d'investisseurs. À chaque réunion du club, deux de ses membres, après analyse approfondie d'une entreprise (profil général, résultats économiques, performance boursière, extraits de presse⁷⁶), présentent aux autres membres du club les résultats et expriment leur avis quant à l'opportunité d'investir dans cette entreprise. Cette

⁷⁵ Bien qu'un des exemples décrive une expérience menée dans une université belge, les conditions du cours s'apparentent à celles des universités françaises.

⁷⁶ Le dossier de quatre pages est composé de documents authentiques, souvent « adaptés et/ou abrégés » (*ibid.* : 26).

présentation, accompagnée de diapositives, dure approximativement 20 minutes, et est suivie d'une discussion avec le groupe.

Le dernier exemple détaille le module d'enseignement-apprentissage par études de cas mis en place par l'auteur de la présente thèse (Lyu 2020). Le module est construit autour du cas de l'expérimentation psycho-orthophonique *Monster Study*, que les étudiants en 3^e année de licence et en 1^{re} année de master en psychologie et orthophonie, divisés en groupes, étudient sous divers angles. Cette étude préliminaire de documents authentiques permet d'atteindre l'objectif principal du module : sensibiliser les étudiants à la déontologie de leur discipline. Pour ce faire, les apprenants, toujours en groupes, déterminent l'aspect éthique de l'expérimentation en se fondant sur les codes éthiques pour les psychologues et/ou orthophonistes en vigueur dans trois pays : aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Belgique. À la fin de cette étape, les groupes rédigent un rapport dans lequel ils expriment leurs opinions concernant le caractère éthique/non-éthique de l'expérimentation, et ils proposent des sanctions potentielles si une telle étude était réalisée à l'heure actuelle selon les associations de psychologues/orthophonistes. L'auteur remarque l'efficacité de l'approche en termes de compétences linguistiques et professionnelles : les apprenants acquièrent les connaissances déontologiques professionnelles ainsi que les termes clés de la déontologie. Parmi les difficultés rencontrées, les éléments suivants sont soulignés : l'hétérogénéité des niveaux en anglais, la complexité du travail, l'organisation et la gestion du travail en groupe.

Intégration du spécialisé

Comme dans le cas des enseignement-apprentissage par problèmes et par projets, l'enseignement-apprentissage par études de cas est peu documenté dans la littérature scientifique. Deux des trois exemples présentés ci-dessus (Van der Yeught 2017 ; Lyu 2020) reflètent l'application explicite de la théorie intentionnelle – sujet de ce travail. D'ailleurs, le premier exemple (Thomas 1993), bien qu'il ne soit pas construit à partir la théorie intentionnelle, s'inscrit indirectement dans des principes apparentés.

Les études de cas reposent sur des documents authentiques et représentent des cas réels. Par conséquent, elles incorporent du spécialisé et permettent ainsi l'entrée dans l'univers intentionnel d'un domaine spécialisé. En travaillant sur les cas, les étudiants développent implicitement la maîtrise de l'encyclopédie spécialisée.

Conclusion

L'utilisation des études de cas se justifie par la nécessité d'atteindre des objectifs multiples : développer les compétences langagières ainsi que les compétences plus générales d'apprentissage, comme, par exemple, les capacités à analyser, à synthétiser et à juger (Van Strappen 1990, cité par Lalancette 2014). Les liens entre les connaissances théoriques et la réalité se forment, tout comme l'acquisition implicite de l'expérience professionnelle (Lynn Jr. 1999 ; Shapiro 1984 ; Shwartz 2002 ; Van Strappen 1990 ; cité par Lalancette 2014).

Malgré les avantages observés, notamment la possibilité d'intégrer le spécialisé, les études de cas restent relativement rares par rapport aux approches traditionnelles (Lalancette 2014). D'une part, cette discrétion s'explique probablement par la complexité de mettre les études de cas en place par les enseignants (temps de préparation, manque de connaissances spécialisées, formation souvent inadéquate, acceptation d'un nouveau rôle, obsolescence rapide des cas, etc.). D'autre part, la performance linguistique ne représente plus une finalité en soi, ce qui dissuade les praticiens des LSP d'employer des études de cas de façon plus régulière.

Résumé et conclusions

Dans cette section, nous avons examiné les approches actionnelles (l'enseignement-apprentissage par tâches, par problèmes, par projets et par études de cas), ainsi que leur utilisation dans le cadre de cours de LSP.

Enseignement-apprentissage par tâches (EAT)

Dans cette partie, après avoir analysé quelques définitions du concept de « tâche » pédagogique déjà présentes dans la littérature, nous avons proposé de formaliser celle que nous employons dans ce travail. Ensuite, nous avons distingué la tâche de l'activité, cette dernière étant un moyen d'accomplir la tâche finale. Nous avons alors précisé les sept étapes d'organisation d'un programme de cours fondé sur l'EAT : analyse des besoins, types de tâches, élaboration des tâches pédagogiques, développement d'un programme, sélection d'une méthode/pédagogie, évaluation des apprenants et évaluation du programme. Nous avons également mentionné les dix principes méthodologiques élaborés par Doughty et Long (2003, cités par Whyte 2013), et nous avons clôturé la partie en présentant cinq exemples d'application pédagogique de l'EAT dans les formations de l'enseignement supérieur français.

Enseignement-apprentissage par problèmes

Cette partie a permis de souligner les similitudes et les divergences entre l'enseignement-apprentissage par problèmes par rapport à d'autres approches déjà étudiées. Nous avons précisé quels types de problèmes l'enseignant doit privilégier (adaptés au niveau des apprenants, ouverts, mobilisant des connaissances existantes, comportant un élément de controverse). Ensuite, les quatre étapes du travail sur les problèmes en classe ont été indiquées, notamment la présentation et la définition des problèmes, l'organisation de la discussion des problèmes, la réduction du nombre de solutions, la vérification des solutions et la présentation des résultats. Nous avons conclu cette section par une illustration d'utilisation des problèmes pour enseigner l'espagnol de spécialité, à défaut d'exemple sur l'ASP.

Enseignement-apprentissage par projets

Cette section a permis d'établir les traits que l'enseignement et l'apprentissage par projets partagent avec d'autres approches actionnelles : l'enseignant dans le rôle de facilitateur pédagogique, la nature réaliste des contenus, les formes de travail. Nous avons

également spécifié la caractéristique typique de cet enseignement – la place centrale des projets dans un programme du cours. Ensuite, nous avons indiqué l'importance de la conception d'un produit livrable par les étudiants lors de la finalisation du projet. Contrairement à tous les autres types d'enseignement considérés jusqu'à présent dans ce travail, nous avons illustré cette approche grâce à deux applications au sein des milieux universitaires grec et japonais.

Enseignement-apprentissage par études de cas

Ici, nous avons déterminé les caractéristiques des études de cas (interrogatoires, pédocentrées, sociocentrées, médiatisées), proposé la classification des cas selon les objectifs (recherche scientifique, recherche pratique, cas éducationnels) et défini les critères qui décrivent les études de cas (type de tâches, nature des données et support sur lequel elles sont présentées, activités). Ensuite, nous avons désigné la particularité de ce type d'enseignement – l'emploi de cas pour concevoir le contenu de l'enseignement/apprentissage. Puis nous avons mis en évidence les trois variables qui permettent la description des cas : le temps, le médium et la structure. Nous avons terminé cette partie en proposant trois exemples d'utilisation de l'enseignement-apprentissage par études de cas : un exemple datant de 1993 et les deux autres, plus récents, issus de la théorie intentionnelle – sujet de la présente thèse.

Dans chacune de ces quatre sections, nous avons souligné les inconvénients et les atouts de la mise en œuvre de ces approches. Après les avoir analysées séparément, nous avons constaté que les quatre approches partagent peu ou prou les mêmes avantages et désavantages. Par exemple, en ce qui concerne les difficultés qui y sont associées, il faut noter de manière récurrente l'acceptation d'un nouveau rôle par l'enseignant, le temps et l'énergie à investir dans la préparation des cours, l'organisation et la gestion du travail en classe, souvent en groupe, la complexité des contenus et, par conséquent, le besoin de les adapter aux différents niveaux des apprenants, le manque de formation pour les enseignants⁷⁷, ainsi que le caractère utilitaire de la langue enseignée. En revanche, les avantages sont significatifs et concernent le développement de diverses compétences

⁷⁷ Selon l'étude menée par Tano (2016), seuls 38 % d'enseignants ont bénéficié de formations sur les approches actionnelles.

(transversales, linguistiques, professionnelles), la nature réaliste de l'enseignement, le caractère authentique des supports, la présence du contenu spécialisé, l'intégration aisée du spécialisé et l'augmentation de la motivation chez les apprenants.

En définitive, le choix de l'approche de l'enseignement-apprentissage des LSP dépend souvent des approches et des méthodes préconisées par une discipline donnée : par exemple, l'enseignement-apprentissage par problèmes est plus courant pour l'anglais médical, tandis que les études de cas sont privilégiées pour l'enseignement de l'anglais financier (Woodrow 2018 : 135). Anthony (2018) souligne que les enseignements par tâches, par projets et par problème sont complémentaires à l'approche ESP. Cependant, il n'est pas sans intérêt de remarquer que, malgré les avantages incontestables et les encouragements du CECRL à employer les approches actionnelles pour enseigner des langues étrangères, ces approches restent proportionnellement minoritaires (Tano 2016). Il ne nous reste qu'à supposer les raisons du recours relativement rare à ce type d'enseignement. Peut-être n'est-il pas connu par les enseignants⁷⁸ ? Demande-t-il trop de changements à effectuer (acceptation d'un nouveau rôle et d'un statut différent de la langue enseignée par le praticien, gestion du travail en classe) ? Représente-t-il trop de travail (le choix d'un thème, la sélection de supports et leur adaptation) ? Est-ce que le composant professionnalisant et la présence importante du contenu spécialisé semblent difficiles à aborder pour les enseignants, linguistes de formation ?

⁷⁸ Selon Tano (2016), 25 % d'enseignants ne connaissent pas l'approche actionnelle.

Conclusions de la Partie I

L'objectif de la Partie I consiste à examiner comment les LSP sont enseignées dans le contexte de l'enseignement supérieur en France et, plus précisément, si et comment le spécialisé est intégré dans ces enseignements. Après avoir passé en revue les diverses approches de l'enseignement-apprentissage des LSP, notamment l'approche ESP, les approches linguistiques et discursives, les approches par contenu disciplinaire et les approches actionnelles, ainsi que les pratiques pédagogiques issues de ces approches, nous constatons que la majorité des approches et des pratiques sont d'ordre linguistique et placent la langue ainsi que ses aspects au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Certaines d'entre elles intègrent le spécialisé, mais de façon marginale et/ou incomplète. D'abord, la majorité des enseignements issus des approches linguistiques et discursives sont centrés sur la langue et ses diverses facettes. Ensuite, les enseignements résultant des approches par contenu disciplinaire, même s'ils s'appuient sur des contenus spécialisés, ne sont pas tous compatibles avec l'enseignement des LSP. Dans le cas de l'enseignement disciplinaire en anglais, la langue ne fait pas objet d'étude ; c'est-à-dire le développement de l'encyclopédie spécialisée ne s'y produit pas. Quant à l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, malgré l'objectif double d'un tel enseignement, la langue se trouve souvent repoussée à la périphérie, et la maîtrise de l'encyclopédie spécialisée n'est pas travaillée. Enfin, théoriquement, les approches actionnelles sont les mieux adaptées pour intégrer le spécialisé dans des pratiques pédagogiques de manière holistique. Néanmoins, à l'exception de l'enseignement-apprentissage par les tâches, les pratiques fondées sur les approches actionnelles restent assez rarement exploitées.

Outre les remarques concernant l'intégration du spécialisé dans les pratiques pédagogiques existantes, nous avons dégagé une série de sous-conclusions.

Sous-conclusion 1

Les approches et les pratiques décrites dans la Partie I ne reflètent qu'une partie émergée de l'iceberg pédagogique des LSP. Nous imaginons que le nombre de pratiques pédagogiques dans l'enseignement des LSP en France est plus élevé par rapport aux pratiques décrites et examinées dans cette thèse. Dès lors, nous avons fondé notre

classification sur les descriptions écrites de ces pratiques, qui ont, en même temps, un certain rapport avec la discipline à laquelle appartiennent les apprenants. Néanmoins, nous ne pouvons que présumer la réelle diversité des pratiques dans le secteur LANSAD en France, qui incluent des pratiques traditionnelles, centrées sur la langue, où la place dominante est accordée à l'étude d'aspects linguistiques qui ne sont pas liés à la spécialité des apprenants. D'ailleurs, certains auteurs indiquent que beaucoup de praticiens des LSP enseignent la grammaire de façon traditionnelle (Tano 2016), ou qu'ils recourent à la traduction, ce qui représente « un modèle didactique peu innovant », bien que restant « l'activité la plus pratiquée⁷⁹ » (Rault 2014 : §30-32). De plus, les praticiens recourent souvent à des textes écrits en tant que supports pédagogiques, et ils proposent diverses tâches sur cette base (traduction, travail sur le lexique, explication de texte, commentaire d'un passage, etc.), ce qui n'est guère étonnant compte tenu de la formation linguistique/littéraire des praticiens (Isani 1993 : 244).

Sous-conclusion 2

Les approches linguistiques et discursives (par le lexique, par les corpus, par les discours, par les genres) et les pratiques qui en découlent, bien qu'elles se fondent sur des contenus authentiques et qu'elles développent des compétences professionnalisantes, tendent à être décontextualisées et, par conséquent, à se révéler moins attrayantes pour les apprenants des LSP.

Sous-conclusion 3

L'enseignement disciplinaire en anglais, abordé précédemment, n'est pas une approche d'enseignement des langues, y compris des LSP. Il est indéniable que le processus d'apprentissage⁸⁰ de l'anglais s'y produit, mais de manière secondaire et implicite. Dès lors, notre recherche, appartenant au domaine de la didactique des LSP, ne considérera pas l'enseignement disciplinaire en anglais comme l'une des approches d'enseignement-apprentissage des LSP.

⁷⁹ Rault (2014) précise que la traduction est « l'activité la plus pratiquée en Licence LEA », mais il nous semble que cette constatation peut s'étendre au secteur LANSAD en général.

⁸⁰ Nous soulignons ici le processus de l'apprentissage de la langue et non de l'enseignement car ce dernier ne fait pas objet de cette approche.

Sous-conclusion 4

Nous avons observé une corrélation entre la présence d'un contenu pertinent pour les apprenants et l'augmentation de leur motivation. Par exemple, l'approche ESP, centrée sur les besoins de l'apprenant, reflète la spécificité des contenus et des compétences à développer ; l'enseignement-apprentissage par le lexique permet d'entrer dans la communauté spécialisée et le domaine spécialisé et de comprendre la culture professionnelle ; l'enseignement-apprentissage par les corpus montre des modèles et des exemples de communication professionnelle ; l'enseignement-apprentissage par les discours familiarise les étudiants avec les « pratiques discursives des cultures professionnelles » (Bhatia 2014 [2004] : xviii) en leur permettant un accès plus facile à une communauté disciplinaire ; l'enseignement-apprentissage par les genres facilite l'acceptation dans une communauté discursive ; l'enseignement-apprentissage par la FASP sensibilise les apprenants avec le discours spécialisé de leur domaine ainsi qu'avec sa culture professionnelle ; les approches actionnelles se fondent sur des documents authentiques produits au sein des domaines de discours spécialisés respectifs, et elles placent les apprenants dans des situations similaires à celles de la vie professionnelle réelle. Par conséquent, les étudiants, non spécialistes en langue, se sentent davantage impliqués dans leur apprentissage puisqu'ils estiment que les cours sont pertinents vis-à-vis de leur future vie professionnelle.

Sous-conclusion 5

Certaines approches, notamment l'enseignement-apprentissage par la FASP, par problèmes, par projets, ou par études de cas, requièrent une bonne maîtrise de l'anglais, ce qui peut se révéler problématique si leur emploi s'effectue au début du parcours universitaire des étudiants.

Sous-conclusion 6

Les chercheurs se posent des questions quant au rôle et au statut de la langue anglaise. En ce qui concerne le rôle de l'anglais, il est souvent souligné que la langue devient un outil et non un objectif en soi, surtout dans le cas des approches actionnelles, ce qui inquiète certains linguistes. En ce qui concerne le statut de la langue, les inquiétudes qui sont exprimées concernent les aspects liés à l'anglicisation ou à l'américanisation de

l'enseignement. C'est le cas des enseignements/apprentissages par la FASP, par les études de cas, par les corpus et l'EMILE.

Sous-conclusion 7

Nous avons constaté une tendance générale, parmi les praticiens des LSP, à favoriser le travail de groupe ou en paire. Le travail de groupe est particulièrement répandu dans les approches actionnelles, mais il apparaît également dans les approches linguistiques et discursives (par le lexique, les corpus) et dans l'approche par contenu disciplinaire, l'ECI. Le travail en paire a fréquemment lieu lors de l'enseignement-apprentissage par les genres et par les tâches, et, occasionnellement, lors de l'enseignement-apprentissage par le lexique. D'ailleurs, les résultats de l'enquête menée par Tano (2016) auprès des enseignants de langue révèlent que 70 % d'entre eux estiment bénéfique le travail en équipe.

Sous-conclusion 8

Les informations objectives qui concernent l'efficacité des approches analysées en termes d'acquisition des compétences linguistiques, professionnalisantes, transversales, etc., sont presque inexistantes dans la Partie I. Même si les auteurs-praticiens remarquent une amélioration des attitudes de leurs apprenants et qu'ils caractérisent leurs pratiques comme motivantes et efficaces, ces conclusions restent subjectives.

Sous-conclusion 9

Les approches et leurs applications pratiques étudiées dans la Partie I soulèvent des problèmes considérables pour le praticien d'une LSP. Il s'agit à la fois de questions logistiques (la sélection des matériaux, la conception des cours qui se révèle coûteuse en temps et en énergie, la gestion du travail en classe) et d'éléments de fond (l'acceptation du changement de rôle et de statut, la formation de l'enseignant). La première catégorie, certes importante, reste assez commune à tous les enseignants.

En revanche, la deuxième catégorie mérite une attention accrue de notre part. Nous avons remarqué que le recours à certaines approches, notamment aux approches actionnelles, demandent de la part du praticien la reconsidération de son rôle de passeur de connaissances qui lui était traditionnellement attribué : dorénavant, il devient facilitateur de l'acquisition des connaissances et guide dans le processus d'apprentissage. Le problème associé aux formations de l'enseignant se décline en deux volets : d'un côté,

il est question des formations en rapport avec l'enseignement des langues en général et des LSP en particulier⁸¹ (Isani 1993) ; et d'un autre côté, des formations liées au savoir disciplinaire, qui « s'acquiert [...] douloureusement et imparfaitement [...] sur le tas » (*ibid.* : 251).

Sous-conclusion 10

L'objectif du travail de description des approches et des pratiques pédagogiques en LSP n'intègre pas l'analyse des programmes des cours puisque nous nous sommes intéressée aux applications pédagogiques de certaines approches effectuées par des praticiens des LSP, qui sont rarement des concepteurs de ces programmes (Sionis 1994 : §2). Néanmoins, il nous paraît manifeste que peu de cours en LANSAD bénéficient de programmes cohérents et clairement énoncés, et en cela nous nous rejoignons Sionis (1994 : §3) qui expose le problème comme suit :

Dans ce domaine [domaine des LSP], nombre de cours sont dépourvus de logique de progression interne ou bien sont liés à une mince ligne directrice structurale ou lexicale sur laquelle se greffent des textes dits « spécialisés » provenant en fait souvent de la presse généraliste.

La conception des programmes, selon Sionis (*ibid.* : §46), permet d'établir l'ordre hiérarchique des objectifs et de segmenter le contenu d'un cours à enseigner.

Sous-conclusion 11

L'analyse des approches et des pratiques pédagogiques décrites dans la Partie I nous amène à la déduction suivante : il n'existe pas d'approche et/ou de méthode unique, ou d'approche universelle pour enseigner les LSP. Comme le souligne Anthony (2018 : 113), « une approche éclectique » prédomine. Dans le meilleur des cas, les enseignants choisissent souvent une approche et/ou une méthode préconisée par la discipline (Dudley-Evans & St John 1998 ; Woodrow 2018), et, dans le pire des cas, aucune approche n'est employée. Certains expliquent ce cas de figure par la trop grande variété des LSP, qui compliquerait la conception de l'approche applicable à toutes les disciplines (Galova 2007 : 2, cité par Tardieu 2014a : 95). D'un autre point de vue, Henry Widdowson, par

⁸¹ Isani (1993 : 243) observe un phénomène toujours présent dans l'enseignement supérieur : « il semblerait que l'enseignement des langues soit perçu comme une discipline qui ne requiert aucune formation spécifique – toute personne ayant suivi des études relatives à la langue ou étant natif de la langue peut être considérée apte à l'enseigner. »

exemple, estime qu'une LSP n'existe qu'avec la discipline de sa spécialité et que, par conséquent, elle ne peut pas avoir d'approche qui lui soit propre, mais qu'elle doit s'appuyer sur celle de la discipline (Sionis 1994 : §44).

Les conclusions élaborées ci-dessus éclairent les raisons d'être de la présente thèse, dont l'objectif défini est de contribuer au développement de la didactique des LSP. Les chercheurs européens en LSP semblent moins impliqués dans les questionnements pédagogiques et didactiques ; ils considèrent la pédagogie comme « un don de la nature », contrairement à leurs homologues britanniques et américains (Isani 1993 : 248 ; Robinson 1991, cité par Isani 1993). Néanmoins, il paraîtrait que l'enseignement des LSP soit spécifique et diffère de l'enseignement des langues générales (Isani 1993 ; Sarré 2017 ; Sarré & Whyte 2016 ; Van der Yeught 2019). Par conséquent, comprendre ces spécificités permettrait de construire la didactique des LSP en tant que champ d'étude bien distinct, qui, à son tour, servirait de fondements pour des pratiques pédagogiques adaptées au secteur LANSAD, et pour la conception de formations à destination des praticiens des LSP afin de démystifier ce « don » pédagogique.

Plus précisément, nous avançons l'idée que construire une didactique des LSP à partir de la théorie intentionnelle (Van der Yeught 2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître) permettrait d'intégrer le spécialisé, en tant qu'élément différenciateur, dans la conception des cours LSP. Mettre le spécialisé au cœur du processus de l'enseignement-apprentissage des LSP offrirait des solutions à des problèmes soulevés ci-dessus et des réponses aux questions les plus récurrentes.

Dans la Partie II, nous explicitons les fondements de l'approche intentionnelle des LSP qui nous ouvrons la voie à une théorisation de la didactique des LSP, que nous appelons, compte tenu son origine épistémologique, didactique intentionnelle (DI) des LSP. La définition et l'ensemble des caractéristiques de la DI des LSP sont énoncées. Les relations entre la DI et d'autres éléments, comme des disciplines connexes, des recherches et théories en LSP, des prescriptions officielles, des recommandations et des pratiques d'enseignement-apprentissage, seront également présentées. Enfin, sur ces prémisses théoriques, nous avancerons un schéma général de la conception d'un cours LSP.

PARTIE II

Didactique intentionnelle des LSP : de la théorie à la pratique

Dans la Partie I, nous avons examiné diverses approches relatives à l'enseignement-apprentissage des VSA, et des VSL en général, et des pratiques pédagogiques issues de ces approches. Parmi ces dernières figurent les approches linguistiques et discursives, les approches par contenu disciplinaire, les approches actionnelles et l'approche ESP. Ces pratiques pédagogiques présentent des combinaisons d'avantages et de défauts, mais leur mise en œuvre découle souvent de l'expérience individuelle des enseignants et/ou dépendent d'« habitudes institutionnelles » (Commission Formations de la SAES 2011, section 4.3). Autrement dit, les conditions où se développe l'enseignement-apprentissage des VSA/VSL sont souvent sujettes à des impératifs circonstanciels, parfois subjectifs, en tout cas fragiles et changeants.

Afin de dépasser ce caractère circonstanciel et subjectif de l'enseignement des VSA/VSL, des efforts qui visent à améliorer « la réflexion sur le positionnement épistémologique de la didactique dans le domaine de l'ASP » se multiplient depuis 2011, et ils ont abouti en 2014 à la création au sein du GERAS d'un groupe de travail consacré à la didactique de l'anglais de spécialité – DidASP (« Dossier de création 2014 » : 1). Contrairement à leurs homologues anglo-saxons, les praticiens des VSL en France estiment que la didactique des LSP (et plus précisément de l'ASP) existe en tant que discipline propre puisque l'enseignement-apprentissage des VSL est distinct de celui des langues générales (Isani 1993 ; Sarré & Whyte 2016 ; Sarré 2017 ; Van der Yeught 2019).

Malgré le travail persévérant des chercheurs en LSP, la didactique consacrée à leur enseignement-apprentissage peine à se construire pleinement. Sarré (2017 : 61) décrit ainsi cette situation : « le champ disciplinaire de la *didactique des LSP* est encore en chantier ». Faute de disposer de propositions didactiques appropriées et applicables à toutes les VSL, le secteur LANSAD « reste un territoire pédagogique immense aux contours imprécis et aux caractéristiques extrêmement hétérogènes » (Van der Yeught 2014 : §27). Bien que certaines pratiques pédagogiques offrent des expériences réussies, tant en termes de transmission des connaissances qu'au niveau de la motivation de l'apprenant, bien d'autres semblent répondre aux particularités du secteur avec difficulté. Par exemple, O'Connell et Chaplier (2019 : 23) soulignent « l'inadéquation des concepts didactiques existants dès lors que l'on cherche à les appliquer au secteur LANSAD ».

Cette situation s'explique, nous semble-t-il, par l'absence de théorie finalisée sur les LSP, ce qui complique l'évolution de la didactique des LSP. Van der Yeught (2016a : 42) suggère que le positionnement des LSP dans un cadre purement pratique, où l'ESP est considéré comme une démarche d'enseignement des langues dans la tradition anglo-saxonne (Hutchinson & Waters 1987 ; Dudley-Evans & St John 1998), a éloigné les recherches relatives à la théorisation des LSP, qui ne forment toujours pas « un domaine structuré de la recherche scientifique ». Étant donné que la discipline LSP précède la didactique des LSP, qui devrait naturellement en découler, il paraît difficile de développer la seconde sans préciser préalablement les fondements scientifiques de la première.

Cette observation nous a conduit à nous demander si les efforts de théorisation des LSP sont entrepris à l'heure actuelle. Si c'était le cas, ces avancées permettraient d'assurer des fondements solides à la discipline de la didactique des LSP, qui répondrait, à son tour, aux demandes du secteur LANSAD et, par conséquent, aux besoins des praticiens des VSL.

Les résultats de notre enquête ont mis en évidence l'effort engagé par Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître) pour établir les fondements scientifiques de l'étude des LSP. Il s'agit d'une approche théorique appelée *approche intentionnelle des LSP*. Cette approche s'inspire du système philosophique élaboré par le philosophe américain John Searle (1995 ; 2010), qui fait de « l'intentionnalité collective » l'un des fondements du construit social. Van der Yeught (2016a ; 2017) entreprend de rendre compte des VSL comme des construits sociaux à partir de ce cadre d'intellection. L'approche intentionnelle des LSP se démarque des approches engagées jusque-là, notamment de l'ESP anglo-saxonne, parce qu'elle situe le spécialisé au centre du système explicatif, tandis que les démarches traditionnellement retenues par les linguistes placent la langue et les capacités communicationnelles au centre du cadre théorique.

Dans ce contexte, l'approche intentionnelle des LSP semble ouvrir des perspectives théoriques prometteuses pour lancer des hypothèses didactiques fondées sur une épistémologie adaptée aux LSP. Nous proposons ainsi d'avancer une théorisation didactique particulière, la didactique des LSP, adossée à l'approche intentionnelle qui considère le spécialisé comme l'élément permettant de différencier les VSL des langues générales et, par conséquent, de différencier la didactique des LSP de la didactique des langues générales. Compte tenu de l'origine épistémologique de la didactique des LSP que nous retenons, nous proposons de la nommer *didactique intentionnelle (DI) des LSP*.

En résumé, pour répondre aux besoins urgents du secteur LANSAD (aux besoins des apprenants ainsi qu'à ceux des enseignants), un cadre théorique pour conceptualiser les LSP est en phase de développement. Nous émettons l'hypothèse que cette théorisation peut utilement contribuer à l'élaboration d'une didactique des LSP et à l'élaboration de propositions didactiques théoriquement fondées et susceptibles de répondre aux besoins des deux publics.

La Partie II est structurée de la façon suivante. Le chapitre 5 décrit au préalable la théorie de l'intentionnalité telle qu'elle a été initialement proposée par le philosophe John Searle, et il expose ensuite la manière dont elle a été adaptée par Van der Yeught à l'étude des LSP. Dans le chapitre 6 nous définissons la discipline de la didactique intentionnelle des LSP sur la base des propositions théoriques de Van der Yeught et nous précisons ses caractéristiques ainsi que ses particularités. Le chapitre 7 élabore la procédure de la conception d'un programme de cours LSP fondé sur les principes de la didactique des LSP. L'expérience, que nous avons menée au cours des années universitaires 2018-19 et 2019-20 et que nous détaillons dans la Partie III, permettra d'illustrer chaque étape de ce travail didactique.

Chapitre 5 Théoriser l'étude des langues de spécialité

Pour comprendre comment la théorie de l'intentionnalité peut être utile aux LSP, nous offrons ici un aperçu de la théorie telle qu'elle existe en philosophie et telle qu'elle a été décrite par John Searle. Cette présentation nous permettra ensuite de comprendre comment elle peut éclairer le phénomène des VSL⁸².

5.1. L'intentionnalité en philosophie et les propositions de John Searle

La métaphysique, et plus particulièrement l'ontologie⁸³, ont intéressé de nombreux philosophes qui ont essayé, et qui essaient toujours, d'analyser les conditions et les facteurs permettant à notre monde d'être tel que nous le connaissons/percevons *hic et nunc*. Nous explorons ici le cadre explicatif mis en avant par le philosophe américain John Searle (1983 ; 1995 ; 2004 ; 2010), pour qui la société et son organisation doivent être analysées à partir des états mentaux collectif de ses agents. Afin de comprendre ces états mentaux qui sont « une manifestation de l'intentionnalité collective », il faut saisir le sens de l'intentionnalité individuelle et, par conséquent, des états mentaux intentionnels de chaque individu (Searle 2010 : 26).

5.1.1. Intentionnalité individuelle, conscience, états intentionnels et forme aspectuelle

Le terme *intentionnalité* vient de la scholastique médiévale et il a été repris au XIX^e siècle par Franz Brentano qui l'employa pour établir une distinction entre le monde mental et le monde physique. La notion réapparaît ensuite au XX^e siècle, dans les années 1960-70, lorsque les philosophes Roderick Chisholm, Wilfrid Sellars et Willard Quine ont tenté de la redéfinir (Audi 1999 : 441). Dans ce travail, nous nous intéressons à

⁸² Notre objectif de recherche ne se situant pas en philosophie, nous ne présentons dans cette partie que les éléments clés de la théorie de l'intentionnalité de John Searle, sans prétendre à un exposé exhaustif. Ainsi, nous invitons le lecteur curieux à se référer aux ouvrages de l'auteur cités dans cette thèse.

⁸³ L'*ontologie* est définie comme une « branche de la métaphysique qui s'intéresse à tout ce qui existe » (Blackburn 1996 : 269). La *métaphysique*, quant à elle, est « appliquée à tout questionnement concernant la réalité précédant et suivant celui capable d'être abordé par des méthodes scientifiques » (*ibid.* : 240).

l'intentionnalité telle que la notion est développée par le philosophe américain John Searle.

Searle (2004 : 19) définit *l'intentionnalité* comme :

that capacity of the mind by which mental states refer to, or are about, or are of objects and states of affairs in the world other than themselves.

Bien que cette définition se rapporte à l'usage traditionnel du terme *intentionnalité* en philosophie, l'intentionnalité searlienne comporte certaines caractéristiques permettant de la dissocier de l'emploi conventionnel. Premièrement, il existe des états mentaux et des événements qui ne sont porteurs d'aucune intentionnalité, c'est-à-dire qui ne sont pas orientés vis-à-vis de quelque chose et qui ne se rapportent pas à quelque chose (*ibid.*). Searle donne des exemples d'états mentaux, comme la dépression, l'angoisse, l'exultation, afin d'illustrer une absence possible d'intentionnalité. Deuxièmement, Searle (*id.* : 2) souligne que l'intentionnalité n'équivaut pas la conscience (*id.*), même si les deux sont les produits de processus neurobiologiques (Searle 2010 : 25) : l'intentionnalité requiert la conscience pour son existence, autrement dit, « l'intentionnalité vient avec la conscience » (Searle 1995 : 6). Néanmoins, les états conscients ne sont pas nécessairement intentionnels, tout comme certains états intentionnels ne sont pas conscients. Troisièmement, les « intentions », dans le sens « j'ai l'intention d'aller au restaurant », n'occupent aucune place privilégiée : elles ne représentent qu'une des formes de l'intentionnalité générale (Searle 1983 : 3). Enfin, contrairement à certains auteurs, Searle recommande d'appeler les croyances, les peurs, les espoirs, les désirs, etc., des *états* et non des *actes* étant donné qu'il ne s'agit pas de ce que quelqu'un réalise (*ibid.*).

Le dernier point que nous soulevons ici concerne une caractéristique essentielle des états intentionnels : leur *forme aspectuelle*. Rappelons que les états intentionnels sont toujours associés à quelque chose, ou sont toujours à propos de quelque chose (Searle 2010 : 25). De même, les états intentionnels ont toujours une forme aspectuelle (*aspectual shape*) puisqu'ils « représentent le monde sous certains aspects » (Searle 2004 : 65, 117). Searle (*ibid.* : 172) nous invite à comprendre la notion de forme aspectuelle à l'aide de l'exemple suivant : il existe au moins deux formes aspectuelles différentes pour une substance physiquement identique : l'eau potable et H₂O. La personne désirant de l'eau potable se trouve dans un certain état intentionnel – nous dirons qu'elle a soif – qui est

différent de la personne qui s'intéresse à H₂O – nous dirons qu'elle souhaite en savoir plus sur ce composé chimique – même si « la manifestation du désir sous forme d'un comportement serait exactement la même dans les deux cas » (*ibid.*). Nous examinons plus bas en quoi les formes aspectuelles jouent un rôle important dans l'approche intentionnelle.

5.1.2. Organisation des états intentionnels

L'organisation des états intentionnels fait l'objet d'explications techniques détaillées de la part de Searle (pour plus de détail voir 2004, chapitre 6), mais nous nous concentrons ici sur les aspects les plus pertinents pour établir les fondements de l'étude des LSP.

L'un des composants structurels des états mentaux intentionnels est ce que Searle appelle la « direction d'ajustement » (*direction of fit*). En gros, il existe une multitude d'états intentionnels (1983 : 4), mais la plupart se subdivisent en deux grandes catégories qui sont les croyances (*beliefs*) et les désirs (*desires*). Dans le cas des croyances, par exemple, dans l'énoncé « je crois qu'il pleut », l'objectif est d'ajuster l'esprit à la réalité et la direction d'ajustement est « esprit-vers-monde » (*mind-to-world direction of fit*) puisque l'esprit tente de formuler une croyance juste sur un état du monde. La direction d'ajustement est inverse dans le cas des désirs. Par exemple, dans l'énoncé « je désire qu'il pleuve », l'objectif est d'adapter le monde à l'esprit ; il s'agit donc d'une direction d'ajustement « monde-vers-esprit » (*world-to-mind direction of fit*) (Searle 2004 : 118). En général, les cas de direction d'ajustement « esprit-vers-monde » caractérisent des états mentaux de type cognitif tandis que les cas « monde-vers-esprit » sont typiques d'états mentaux volitifs⁸⁴.

Searle explique également que chaque état intentionnel comporte ses « conditions de satisfaction ». Quand il s'agit d'états mentaux cognitifs, les conditions de satisfaction sont remplies dans le cas où la croyance est juste. Quand nous avons affaire à des états mentaux volitifs, les conditions de satisfaction sont remplies si le désir est réalisé.

⁸⁴ Afin d'expliquer la différence entre d'une part les directions d'ajustement esprit-vers-monde et d'autre part les directions d'ajustement monde-vers-esprit, Searle (1983 : 8) donne l'exemple suivant : « Si Cendrillon entre dans un magasin de chaussures pour acheter une nouvelle paire, elle considère sa pointure et cherche une paire qui pourra lui convenir (direction d'ajustement chaussure-au-pied). Mais quand le prince cherche la propriétaire de la chaussure, il prend la chaussure et cherche le pied qui pourra lui convenir (direction d'ajustement pied-à-chaussure) ».

Searle précise également l'environnement dans lequel les états intentionnels se développent en avançant les concepts de réseau (*network*) et d'arrière-plan (*background*). Pour lui, en effet, « de manière générale, les états mentaux intentionnels n'existent pas en tant qu'unités isolées » (Searle 2004 : 121-122), mais évoluent au sein d'un réseau (*network*) d'autres états intentionnels. La coexistence d'états mentaux se présente comme « un 'réseau' de croyances et autres états intentionnels » (*ibid.*). L'arrière-plan (*background*), quant à lui, est « un ensemble de capacités non-intentionnelles ou pré-intentionnelles qui permettent aux états intentionnels de fonctionner » (Searle 1995 : 129) et qui consiste en habitudes, en pratiques, en présuppositions, en compétences, en manières de faire les choses et en savoir-faire (Searle 1983 : 153 ; 2004 : 121-122 ; 2010 : 31). L'arrière-plan « fournit les conditions permettant aux formes spécifiques de l'intentionnalité de fonctionner » (*ibid.* : 157). Pour notre propos, il est important d'observer que la capacité neurophysiologique à parler une langue appartient aux capacités d'arrière-plan (Searle 1995 : 129-130).

Parmi les capacités d'arrière-plan, Searle (1983 : 143-144) distingue les capacités locales (*local Background*) et les capacités profondes (*deep Background*). Les capacités profondes sont partagées par tous les êtres humains tandis que les capacités locales sont déterminées par une culture donnée. Par exemple, les capacités à marcher et à reconnaître, etc., sont communes à tout le monde, mais les capacités à pratiquer les formes de politesse ou à s'habiller de telle ou telle manière pour un événement particulier relèvent des pratiques culturelles.

5.1.3. Intentionnalité collective, imposition de fonctions et création de faits institutionnels

Sous leur forme originelle, les états mentaux intentionnels apparaissent chez des individus. Toutefois, Searle explique qu'il existe également une forme d'intentionnalité collective qui joue un rôle crucial dans la construction de la réalité sociale. Nous abordons à présent cette forme d'intentionnalité qui se développe au niveau du groupe.

Lorsque plusieurs individus s'engagent dans une action commune, ils génèrent ce que Searle appelle une intentionnalité collective. Celle-ci ne se réduit pas à la somme de plusieurs intentionnalités individuelles réunies. Pour que l'intentionnalité collective

existe, une forme de coopération est requise entre les participants ainsi que leur conviction que les autres coopèrent avec eux pour servir une finalité commune. Par exemple, dans une équipe de football, chaque joueur occupe un poste particulier et déploie un jeu distinct de celui des autres joueurs, mais toutes ces actions spécifiques se combinent pour servir une cause commune, un « désir » commun – l'intentionnalité collective de marquer des buts. En ce sens, toute l'équipe tente d'être gagnante, c'est-à-dire d'ajuster le monde à son désir (ajustement monde-vers-esprit). Un orchestre donne un exemple semblable de coopération et d'intentionnalité collective servies par les musiciens et le chef d'orchestre, mais l'infinie variété des organisations humaines – partis politiques, syndicats, universités, associations, entreprises, clubs, armées, etc. – manifestent également le fonctionnement d'intentionnalité collectives (1995 : 23-26).

D'après Searle, l'intentionnalité collective joue un rôle fondamental dans la création de la réalité sociale et en constitue, au fond, son soubassement ontologique. En effet, il distingue la réalité physique, qui existe en dehors de nos états mentaux intentionnels, et la réalité sociale qui ne peut exister sans eux. Les « faits bruts » (*brute facts*) (montagnes, fleuves, molécules, animaux, êtres humains, etc.) existent « indépendamment de toute institution humaine » (Searle 1995 : 12, 27 ; 2010 : 17-18). En revanche, les réalités sociales telles les nations, le mariage, la propriété, la monnaie, les jeux olympiques, ne sauraient exister sans intentionnalité collective. Searle résume la différence entre ces deux réalités en précisant que la réalité physique est ontologiquement objective – elle existe indépendamment de nos états mentaux – tandis que la réalité sociale est ontologiquement subjective – elle n'existe qu'à travers nos états mentaux. Néanmoins, cette réalité sociale ontologiquement subjective est épistémologiquement objective dans la mesure où elle peut être connue et étudiée en dehors de tout état mental individuel. Par exemple, ce billet a une valeur de vingt dollars, quoi que j'en pense (1995 : 7-9 ; 2010 : 18).

Dans le cadre explicatif searlien, l'intentionnalité collective crée de la réalité sociale pour servir ses finalités et elle la génère grâce à des « actes de langage » (*speech acts*) (1995 : 54) qui prennent généralement la forme d'énoncés performatifs. La plupart sont des propositions déclaratives qui assignent une fonction, un statut, une valeur ou un sens à un objet ou à une personne sous la forme « X (objet ou personne) compte pour Y (fonction, statut, valeur,) dans C (tel contexte) » (1995 : 43-51 ; 2010 : 97-98). Si cette règle constitutive est collectivement acceptée, elle donne une nouvelle valeur ou un

nouveau statut à un objet ou à une personne qui en était auparavant dépourvu et produit ainsi des faits institutionnels. De telles règles créent le papier monnaie, mais également constituent de nouveaux époux, des présidents élus, de nouvelles frontières entre les États, de nouvelles institutions, etc.

Nous soulignons que le processus de création de faits institutionnels n'est pas un processus nécessairement conscient ; que les faits institutionnels sont créés et maintenus tant que la fonction Y relative à X est collectivement acceptée et reconnue ; que la formule « X compte pour Y dans C » acquiert un statut normatif lorsque le statut attribué devient une généralité ; que, dans la formule « X compte pour Y dans C », Y apporte un statut supplémentaire aux caractéristiques physiques de X ; et que Y existe en tant que représentation sous la forme de mots ou d'autres symboles (Searle 1995 : 46-51, 69-70).

Enfin, dans la création d'une réalité institutionnelle de base, les quatre éléments suivants sont imbriqués : des êtres humains, des intentionnalités individuelle et collective, la langue avec sa capacité à produire des actes de langage, et la langue écrite qui permet aux règles constitutives de perdurer (Searle 2010 : 109). Dans la section suivante, nous précisons le rôle de la langue dans la création de la réalité institutionnelle.

5.1.4. Le rôle de la langue dans la création de la réalité sociale

Les règles constitutives de type « X compte pour Y dans C » qui créent notre réel social sont rarement explicites ; la plupart du temps elles sont implicites ou elles ne suivent pas *stricto sensu* l'énoncé de la règle. Les déclarations de mariage comportent de nombreuses particularités culturelles selon les pays, mais, grosso modo, elles assignent bien un nouveau statut marital à M. Smith ou à Mlle Johnson suivant le schéma « X compte pour Y dans C ». De la même manière, l'énoncé déclaratif « *This note is legal tender for all debts, public and private* » qu'on peut lire sur les billets de banque américains n'est pas un calque parfait de l'énoncé « X compte pour Y dans C », mais a exactement le même sens. La langue joue donc un rôle éminent dans la construction de la réalité sociale et Searle écrit même qu'il peut y avoir une langue sans société, mais qu'il ne peut exister de société sans langue (2010 : 62).

Ce rôle important de la langue, néanmoins, ne représente pas un pouvoir de créer du social si elle n'est pas précédée d'une intentionnalité qu'elle a pour fonction de servir. La langue n'est pas une intentionnalité en elle-même, elle est une capacité de « l'arrière-

fond » (*background*) qui se met au service des finalités intentionnelles. À plusieurs reprises, Searle insiste sur le fait que les états mentaux intentionnels précèdent l'intentionnalité portée par la langue : « l'intentionnalité de la langue doit être expliquée en termes de l'intentionnalité de l'esprit et non inversement [...] Le sens de la langue est de l'intentionnalité qui dérive originellement de l'intentionnalité de l'esprit » (2004 : 113 ; voir aussi 1983 : 5).

Résumé

Dans la première section de la Partie II (chapitre 5), nous avons décrit les bases théoriques sur lesquelles le travail de théorisation de l'étude des LSP, puis de la didactique intentionnelle des LSP pourra être engagé. Nous avons expliqué la notion d'intentionnalité telle que la conçoit Searle : il s'agit d'une capacité de l'esprit à être dirigé vers ou à se rapporter à quelque chose. Nous avons déterminé que les états intentionnels ont toujours une forme aspectuelle, l'une des caractéristiques structurelles de ces états.

Après avoir explicité l'intentionnalité individuelle, ses caractéristiques et son organisation, nous avons poursuivi en présentant la notion d'intentionnalité collective. Nous avons analysé comment l'intentionnalité collective peut assigner des fonctions, statuts, valeurs à des objets/êtres vivants/phénomènes. Dans le cas où une nouvelle fonction ou statut s'attache à un objet/être vivant/phénomène, un fait institutionnel voit le jour. C'est ainsi que l'intentionnalité collective contribue à la construction de la réalité sociale.

En se concentrant sur la recherche d'un mécanisme universel propre à la création des faits institutionnels, Searle postule que la réalité sociale est créée par la représentation/déclaration de cette réalité comme existante. Cette déclaration et cet acte verbal suivent la formule de la règle constitutive « X compte pour Y dans C », dans laquelle X représente un objet/être vivant/phénomène du monde réel, Y symbolise la fonction ou statut, et C définit le contexte. Compte tenu de la nature linguistique de ce mécanisme déclaratif, le rôle de la langue est central, tant au niveau de la création de la réalité sociale qu'au niveau de son existence et de son maintien dans le temps. Néanmoins, la langue ne fait que servir les finalités d'intentionnalités qui la précèdent ; même si elle est porteuse d'intentionnalités, elle n'a pas de caractère proprement intentionnel.

Dans la section suivante, nous examinons comment la théorie searlienne de l'intentionnalité peut servir de fondement à une théorisation du spécialisé dans le cadre de l'étude des LSP.

5.2. De l'intentionnalité searlienne à l'intentionnalité spécialisée

Engager un effort de théorisation scientifique conduit tôt ou tard à s'interroger sur ses fondements épistémologiques, c'est-à-dire sur les types de savoirs que la théorie doit générer et sur les conditions dans lesquelles ces savoirs sont élaborés. En construisant son approche intentionnelle des LSP, Van der Yeught a recours à un système épistémologique qui identifie des types de savoirs profondément différents, au point de donner l'impression qu'ils appartiennent à des ordres de réalité distincts. Cette capacité de distinguer entre différentes catégories de savoirs se révèle pertinente lors de la structuration scientifique du domaine des langues spécialisées, car elle éclaire, entre autres, la différence entre l'approche ESP et l'approche intentionnelle en construction. Un système épistémologique très éclairant sur cette question a été proposé par le philosophe autrichien Karl Popper sous le nom de théorie des « Trois Mondes » (1978 ; 1994). Dans la section suivante, nous présentons brièvement les Trois Mondes de Popper, ainsi que l'intéressante et enrichissante extrapolation proposée par un spécialiste de linguistique pragmatique, Geoffrey Leech, qui aboutit à quatre ordres de réalités distincts ou « Quatre Mondes » (1983 : 51). L'intérêt de ce cadrage épistémologique est qu'il éclaire le type de savoir produit par l'ESP, par opposition au type de savoir que la théorie intentionnelle de l'étude des LSP se propose de générer.

5.2.1. Les « Trois Mondes » de Popper et la différence entre savoirs subjectifs et objectifs

Selon Popper (1978 ; 1994 : 106-190), notre monde peut être perçu comme comportant trois grands ordres de réalité : le monde 1 (M1) est celui des objets et états physiques, le monde 2 (M2) est celui des états mentaux et psychologiques et le monde 3 (M3) contient les produits de la pensée humaine tels que les idées, les théories, les argumentations, etc. (1994 : 106, 154). Les objets du M1 sont réels et observables ; ce sont des objets que l'on peut toucher et/ou voir. Le M2, mental ou psychologique est le monde des expériences (conscientes ou non) toujours vécues et partagées par des personnes réelles. Le M3 transcende les êtres humains vivants et représente ainsi le monde des produits abstraits de la pensée humaine qui existent en dehors des personnes concrètes.

Une majorité d'objets appartenant au M3 se concrétisent dans des objets physiques du M1. Tandis que les objets du M3 sont abstraits, les objets du M1 sont toujours concrets (Popper 1978 : 145). Par exemple, un livre est une production de l'esprit et appartient au M3, mais la réalisation physique de ce livre fait partie des objets du M1.

Selon Popper, la différence essentielle entre les savoirs du M2 et du M3 est que les premiers émanent directement des états mentaux de sujets pensants réels ; pour cette raison, Popper les appelle « savoir subjectif », c'est-à-dire lié à des sujets réels. En revanche, le savoir de M3 est constitué d'idées, de théories ou d'argumentations qui accèdent à une existence indépendante de qui les a pensées. Ils existent donc en dehors des sujets réels – Popper écrit même que c'est du savoir « exosomatique » soit « décorporé » (1994 : 120) – et ils appartiennent au monde du « savoir objectif ».

En accord avec le principe de l'épistémologie évolutionniste de Popper, le linguiste Leech (1983 : 51) propose une extrapolation du système des trois mondes de Popper en subdivisant son M2 en deux mondes distincts : un M2 (Leech) des états mentaux « individuels » et un M3 (Leech) des états mentaux « collectifs ». Si nous rapprochons ces problématiques épistémologiques de la théorie de l'intentionnalité de Searle, nous mesurons l'intérêt de la distinction opérée par Leech. Nous comprenons en effet que le M2 de Leech rend compte des intentionnalités individuelles de Searle, tandis que son M3 rend compte des intentionnalités collectives.

Leech appelle son M3 monde *intersubjectif* car plusieurs individus provenant du même groupe social partagent le sens de certains phénomènes. En revanche, Leech conserve tel quel le M3 de Popper qui devient simplement M4 dans son système. Le modèle des trois mondes de Popper et des quatre mondes de Leech est présenté dans le tableau 5 ci-dessous (adapté d'après Leech 1983 : 52) :

Tableau 5. Le modèle des mondes de Popper et de Leech

	M1	M2	NA/M3	M3/M4
« résidents »	objets/états physiques	objets/états mentaux	objets/états sociétaux	faits objectifs qui existent indépendamment des objets/esprits/sociétés
unité de transmission	espèces, etc.	individus	société/tribu/culture/etc.	communauté linguistique

Leech précise que les connaissances objectives du monde 4 (M4⁸⁵) se forment grâce aux moyens d'enregistrement des messages linguistiques, principalement grâce au moyen de l'écriture et, plus récemment, grâce à l'encodage informatique. Ces supports font perdurer la connaissance objective qui peut exister indépendamment des personnes réelles et des limitations temporelles et/ou territoriales subies par les sujets vivants (*ibid.* : 53).

Le rôle essentiel de la langue dans la formation des connaissances objectives du M3 selon Popper/M4 selon Leech (M3/M4 pour la suite) est indiscutable. En revanche, c'est la place de la langue dans le système des mondes qui prête à discussion. Popper (1978) et Leech (1983) s'entendent sur l'idée que la langue est l'objet le plus important et le plus fondamental du M3/M4, parce qu'elle participe ensuite à la production d'autres objets du M3/M4. Néanmoins, certains considèrent la langue – les sons de la parole sont des phénomènes sonores – comme un objet du M1, ce qui pour Leech est « tout simplement inadéquat » (1983 : 54). À l'encontre de ceux qui, comme Chomsky, voient la langue comme un phénomène du M2, c'est-à-dire un phénomène mental, Leech (*ibid.*) souligne l'impossibilité de rendre compte de faits sociaux concernant la langue et de « généraliser des descriptions linguistiques au-delà de la compétence linguistique de l'individu » (*idem.*). Enfin, d'autres linguistes, comme Saussure, Firth, Halliday, etc., estiment que la langue représente un phénomène social, à savoir un produit du M3 de Leech. Cette vision de la langue s'apparente à la position de Popper et de Leech (*id.* : 55), puisqu'elle dissocie la langue « des personnes réelles de la communauté linguistique », mais elle contribue à lui maintenir sa position relationnelle avec des communautés linguistiques (*ibid.* : 54).

⁸⁵ Le M4 de Leech correspond au M3 de Popper.

Cependant, les langues mortes, qui perdurent en l'absence des communautés linguistiques qui les pratiquaient, prouvent que la langue transcende également le M3 de Leech, ce qui nous amène au postulat de Popper et Leech : la langue appartient au M3/M4.

En adoptant ce modèle, il devient évident que toute connaissance émise par des individus formant un groupe d'activité professionnelle appartient au M3 de Leech, puisque cette connaissance dépasse le monde mental et psychologique d'un seul individu, alors que dans le M2 de Popper, il peut y avoir du collectif. Ces connaissances restent subjectives tant qu'elles sont attachées aux personnes réelles et/ou à leurs expériences vécues. En revanche, les connaissances acquièrent le statut de connaissances objectives de M3/M4 quand elles se détachent des personnes et des circonstances réelles. Grâce à la langue, notamment à ses fonctions argumentatives ou métalinguistiques et à sa forme écrite, les produits objectifs du M3/M4 se créent et perdurent dans le temps.

Dans la section suivante, nous appliquons la théorie des mondes 3 et 4 au domaine des LSP afin de comprendre la confusion qui existe entre les connaissances subjectives et objectives au sein de celui-ci.

5.2.2. Connaissances circonstancielle et universelles en LSP

Historiquement, l'ESP se positionne essentiellement comme une démarche d'enseignement des langues fondée sur les besoins de l'apprenant et les motifs sous-jacents à son apprentissage (Hutchinson & Waters 1987 ; Dudley-Evans & St John 1998, Starfield 2013 ; Anthony 2018). L'enseignement linguistique dépend de personnes et de circonstances d'enseignement réelles et spécifique ; par conséquent, la plupart des connaissances formées dans ce contexte sont subjectives et appartiennent au M3 de Leech. Ce positionnement de l'ESP dans un cadre qui tente de correspondre le mieux possible au terrain, a marginalisé le travail de théorisation. D'ailleurs, Dudley-Evans et St John (1998 : 1) constatent que « l'ESP manque d'une théorie sous-jacente ». L'absence d'une théorie, c'est-à-dire l'absence de connaissances objectives concernant le M3/M4, conduit à la situation que Swales décrivait déjà en 1984 (9-10) :

ESP practitioners are concerned with the 'here and now' of their own working situation; in general, they do not look across to see what other people in similar situations are doing and they do not look back to see what people in their own or other situations have done. [...] there

are lessons that are not learnt, there are insights that are not gained and there are short cuts that are not made.

Afin de dépasser l'aspect circonstanciel « [de l']ici et [du] maintenant », les connaissances sur les VSA doivent être rassemblées dans un cadre théorique pour former une discipline scientifique. Pour qu'une discipline scientifique émerge, en premier lieu, il est essentiel d'assurer

le passage du concret à l'abstrait ; une prise de distance avec les catégories immédiates, généralement asservies aux intérêts pratiques ; la nécessaire distinction de la vie courante, de ses préoccupations instantanées, de ses passions [...] (Jovic 2008 : 68)

Tous ces éléments sont réunis sous la dénomination d'*universalisme*, qui représente un des critères les plus éminents d'une science existante, puisqu'il signifie la construction de connaissances universelles, c'est-à-dire de connaissances objectives du M3/M4, qui ne dépendent plus de personnes ou de situations concrètes (Martin 2000).

Pour le moment, l'étude de l'ASP a acquis, au moins formellement et institutionnellement le statut de discipline. Par exemple, en 2011, la Commission Formations de la SAES a reconnu l'ASP « [e]n tant que discipline » représentant « la branche de l'anglistique qui étudie ces objets et qui développe la réflexion didactique propre à son enseignement et son apprentissage ». Néanmoins, malgré cette reconnaissance, les études scientifiques de l'ASP et des LSP en général, restent toujours peu théorisées et ne forment pas encore « un domaine structuré de la recherche scientifique » (Van der Yeught 2016a : 42). Cette lacune concernant les LSP est la cause du phénomène « hic et nunc » décrit par Swales (1984) : le travail d'un praticien d'une VSL se limite généralement aux situations réelles du présent, posture qui fait obstacle à la construction de connaissances universelles sur les VSL. Autrement dit, le travail d'un praticien se cantonne aux circonstances du M3 leechien et empêche la production de connaissances de M3/M4. Par conséquent, pour résoudre les problèmes pratiques de l'enseignement des VSL, il faut commencer par établir les fondements théoriques de l'étude des LSP.

Parmi les nombreuses recherches actuellement proposées, afin de discuter des questions didactiques en LSP, nous avons décidé de construire notre réflexion sur des propositions théoriques en cours de développement : la théorie intentionnelle des LSP avancée par Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître), qui prend ses racines dans

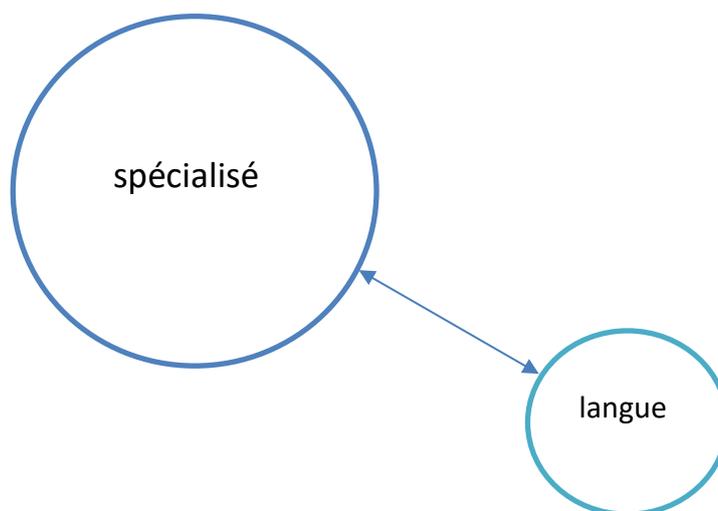
la théorie de l'intentionnalité du philosophe américain John Searle (1995 ; 2010). Les pages qui suivent exposent les principes de la théorie intentionnelle des LSP tels qu'ils ont été conçus et présentés par Van der Yeught (*ibid.*).

5.2.3. La théorie intentionnelle des LSP

5.2.3.1. Spécialités d'abord, VSL ensuite

La plupart des recherches en LSP se centrent sur la langue spécialisée, perçue comme moyen de communication. Cette tendance se reflète dans « les concepts opératoires mis en œuvre pour rendre compte des usages de la langue sur des objectifs spécifiques : lexicale, registre, style, discours, genre, communauté de discours » (Van der Yeught 2019 : 57). Van der Yeught (à paraître) observe que donner la priorité à la communication dans les LSP revient à ignorer ce qui fait leur particularité : leur caractère spécialisé. Il propose donc d'inverser l'ordre des priorités et de placer le spécialisé au cœur de la réflexion épistémologique (*ibid.* : 5). Selon l'auteur, ce changement radical, en fonction duquel le spécialisé prend une place plus importante que celle de la langue (Fig. 3), s'apparente à « une micro-révolution copernicienne » : alors que les démarches ESP tendent à placer la langue au cœur du système d'intellection et le spécialisé à la périphérie, ici la langue tourne autour du spécialisé, comme la Terre autour du Soleil (Van der Yeught à paraître : 5).

Figure 3. La langue au service du spécialisé⁸⁶

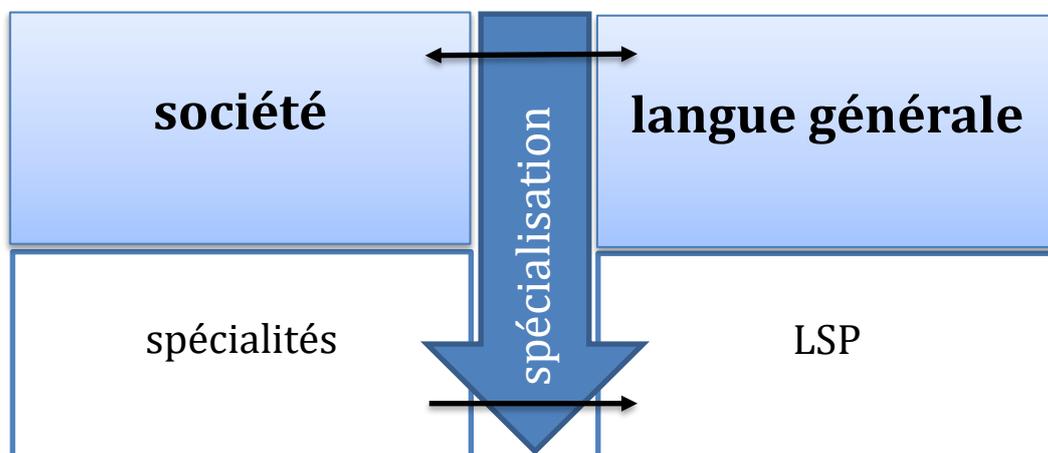


Afin de démontrer que le spécialisé précède la VSL, nous nous tournons vers le raisonnement exposé par Van der Yeught. Les prémisses des sociétés sont liées à la

⁸⁶ La flèche à double sens reflète la relation bilatérale entre le spécialisé et la langue : d'un côté, la langue sert le spécialisé et, de l'autre côté, le spécialisé agit sur la langue et produit des VSL.

naissance de différentes activités qui se distinguent les unes des autres : par exemple, la chasse et la cueillette au début de l'humanité ; le commerce, l'artisanat, la médecine, le droit, etc., ultérieurement. Ces activités, que nous nommons des spécialités, témoignent de la spécialisation de la société par contraste avec ses activités générales. Subséquemment, les personnes exécutant ces activités spécialisées participent involontairement (ou dans certains cas volontairement) à la spécialisation de la langue. Selon Van der Yeught (2018a : 2), « la spécialisation d'une langue est vraisemblablement aussi ancienne que la civilisation humaine ». Plusieurs exemples de l'utilisation de termes spécialisés peuvent illustrer ses propos : les termes médicaux inscrits sur les tablettes d'argile sumériennes datant de 4000 av. J.-C. (Swales 1997, cité par Van der Yeught 2018a : 3), les termes astronomiques employés par Ératosthène, les termes architecturaux présents dans les livres de Vitruve de l'an 25 av. J.-C., les termes médicaux relevés dans les œuvres d'Hippocrate et de Galien, les termes nautiques présents dans les Actes des Apôtres, etc. (*op. cit.*). Pour résumer, le processus de spécialisation de la société se reflète dans celui de la langue (Fig. 4).

Figure 4. Spécialisation de la société et de la langue



Comme l'indique Searle (2010 : 62), « lorsque vous avez une langue partagée, vous avez déjà un contact social ; en fait, vous avez déjà une société », c'est-à-dire que l'existence de l'une est la preuve de la présence de l'autre. En revanche, il est délicat de définir la primauté de l'une sur l'autre. La situation est significativement différente en ce qui concerne les VSL : ce sont les spécialités qui suscitent l'apparition des VSL et non

l'inverse (Van der Yeught 2019 : 57), non pas pour les objectifs communicatifs, qui sont convenablement remplis par la langue générale, mais pour les objectifs propres à ces spécialités (*ibid.*). Pour conclure, « les langues ne se spécialisent pas d'elles-mêmes, mais [...] elles se spécialisent sous l'effet du spécialisé : l'anglais médical n'a pas généré la médecine ; c'est la médecine qui a généré l'anglais médical » (Van der Yeught 2017 : 22). Après avoir éclairci l'importance des spécialités dans l'émergence des VSL, nous poursuivons la description de la théorie des LSP, dans laquelle les spécialités sont placées « au centre de la théorie explicative des LSP et la communication linguistique à la périphérie » (Van der Yeught 2019 : 58).

5.2.3.2. Spécialité, se spécialiser et spécialisé

Dans le terme VSL/VSA figure l'adjectif *spécialisé*, défini comme la caractéristique d'un objet ou d'une personne « [q]ui a acquis, à qui l'on a donné ou reconnu une spécialité » (dictionnaire du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Puisque la dénomination LSP/ASP contient également le terme *spécialité*, il semblerait que *spécialité* soit un élément crucial dans la distinction entre les VSL et les langues générales. Par conséquent, nous commençons cette section en définissant le sens de ce mot. Le dictionnaire du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit *spécialité* comme un « [e]nsemble de connaissances approfondies dans un domaine restreint ou dans un secteur d'activités bien déterminé ». Par exemple, il existe des spécialités telles que la médecine, le droit, l'économie, la psychologie, etc., et à chacune correspond une VSL, comme l'anglais de la médecine, l'allemand du droit, l'espagnol de l'économie, le russe de la psychologie, etc.

De la notion de *spécialités* découle le concept de *spécialisé*, nom qui est absent à ce jour des dictionnaires français classiques et modernes, comme le Larousse, le Dictionnaire de l'Académie française et le dictionnaire du CNRTL⁸⁷ : pour cette raison, nous estimons important de dessiner ses contours. Le terme *spécialisé* a été premièrement introduit dans le contexte des LSP par Petit (2005 ; 2010). Sans aboutir à une définition exacte du terme, l'auteur discerne trois catégories du spécialisé : le spécialisé professionnel, le spécialisé disciplinaire et le spécialisé de troisième type, qui comporte des activités de loisirs, de clubs, d'intérêts spéciaux, etc. (Petit 2005 : 142 ; Petit 2010 ; Van der Yeught 2019 : 60).

⁸⁷ Les versions numériques de ces dictionnaires ont été consultées le 2 décembre 2020.

Cependant, compte tenu de l'élément distinctif « *spécialité* » dans *langues de spécialité*, il nous semble nécessaire de se focaliser sur la notion de *spécialisé* et d'essayer de la définir pleinement. Ce travail de définition a été repris et finalisé dans le cadre de la théorisation des LSP par Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître). Dans la suite de la section, nous suivons le raisonnement de Van der Yeught qui propose une définition du *spécialisé*.

Les spécialités apparaissent, comme nous l'avons observé plus haut, quand les activités exercées se spécialisent. À partir des définitions du verbe « se spécialiser » proposées par les dictionnaires, Van der Yeught tente de préciser l'état mental de la spécialisation. Selon lui, l'esprit établit « un rapport particulier à un objet par lequel on se concentre, dans un but spécifique, sur une partie plus réduite et plus précise de l'objet, tout en éliminant de l'attention d'autres parties » (Van der Yeught 2019 : 60-61). Selon Van der Yeught (*ibid.*), il existe trois étapes dans le processus de spécialisation :

(1) restreindre l'attention à un objet, et/ou l'action à un champ particulier d'application ; (2) sur une certaine durée et/ou de façon plus ou moins répétée [...] ; (3) en vue de satisfaire certaines finalités (ici, une amélioration de compétences, d'aptitude, de performance).

Pour illustrer le fonctionnement de ces trois étapes, prenons l'exemple de l'émergence du coronavirus SARS-CoV-2. Lorsque docteur Zhang Jixian a reçu un couple de personnes âgées souffrant d'une fièvre et de la toux le vingt-six décembre 2019, elle commença à étudier de plus près les symptômes qui se distinguaient de ceux de la pneumonie causée par des virus connus (Li, Cui & Zhang 2020). L'attention restreinte à une nouvelle maladie représente le premier volet du processus de spécialisation. Avant de signaler la situation aux responsables de l'hôpital, le docteur réalisa des tests sur le couple, leur fils et un nouveau patient manifestant des symptômes similaires. Ceci illustre le deuxième volet du processus durant lequel l'attention était portée à cette nouvelle maladie sur une certaine durée et de façon répétée. Enfin, le troisième volet consistait à acquérir des connaissances nécessaires sur la maladie et le virus la provoquant afin de proposer des traitements adéquats et de prévenir la propagation du virus.

La définition du terme (*se*) *spécialiser* ainsi que les trois étapes de la *spécialisation* nous amènent aux caractéristiques suivantes du processus : (1) l'état mental est dirigé vers un objet ou un champ particulier ; (2) il est durable ou répété et ; (3) il satisfait certaines

finalités. Par la nature de ses deux caractéristiques⁸⁸, le spécialisé peut être rapporté à l'intentionnalité searlienne. Rappelons que selon Searle (1983 : 1), l'intentionnalité représente une « propriété d'états mentaux et d'événements qui par le biais de ces derniers sont orientés vers ou se rapportent à des objets et des situations » ; et que tout état mental répond à des conditions de satisfaction, ce qui correspond respectivement aux caractéristiques (1) et (3). C'est ainsi que Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître), en cherchant à définir le spécialisé, souligne des points de similitudes entre le spécialisé et l'intentionnalité et propose de considérer le spécialisé comme un état mental intentionnel, qui se présente toujours, comme toute intentionnalité, assorti d'une forme aspectuelle. Selon lui, les états mentaux spécialisés se distinguent de la plupart des états mentaux intentionnels par leur nature durable. Alors que la plupart des états mentaux sont éphémères et évoluent en fonction des impératifs de la vie (Van der Yeught 2019 : 63), le spécialisé est toujours « une forme durable de l'état intentionnel » (Van der Yeught 2016a : 47 ; Van der Yeught 2017 : 22). Van der Yeught (2019 : 63) précise de surcroît que l'intentionnalité ne devient spécialisée que si un état mental est dirigé envers un objet « perçu sous un même aspect » pendant une certaine durée et/ou de manière répétitive.

Le spécialisé, en tant qu'état mental intentionnel, possède une forme aspectuelle et il est structuré par elle, mais aussi par sa direction d'ajustement, par ses conditions de satisfaction, par son réseau et son arrière-plan. Dans les paragraphes qui suivent, nous abordons ces éléments plus en détail.

Puisque les états mentaux « représentent le monde sous certains aspects » (Searle 2004 : 65, 117), ils ont toujours une forme aspectuelle. Le même objet extérieur à l'esprit peut porter plusieurs formes aspectuelles. Par exemple, pour un médecin, le cœur se présente sous la forme aspectuelle d'un organe interne constitué d'un muscle doublé de deux tuniques et « divisé intérieurement en deux parties distinctes qui présentent chacune deux cavités communicantes [...] agent principal de la circulation sanguine [...] »⁸⁹. En revanche, pour un cuisinier, un cœur peut être un « [a]bat rouge consommé en ragoût » (*ibid.*).

En outre, les conditions d'ajustement de l'intentionnalité spécialisée montrent comment ses conditions de satisfaction peuvent être remplies. Premièrement, la direction

⁸⁸ La nature durable ou répétée de l'état mental intentionnel est caractéristique du spécialisé.

⁸⁹ <https://www.cnrtl.fr/definition/coeur>

d'ajustement esprit-vers-monde, caractéristique des états mentaux cognitifs, reflète les situations où « l'esprit tente d'élaborer une connaissance juste du monde » et exprime « une quête persévérante de savoir sur l'objet » (Van der Yeught 2017 : 22 ; Van der Yeught 2019 : 63). Deuxièmement, la direction d'ajustement monde-vers-esprit, typique des états mentaux volitifs, marque l'adaptation du monde à l'esprit et elle est motivée « par une intention et/ou une action appliquée à l'objet » (Van der Yeught 2019 : 63). Selon Van der Yeught (2016a : 47),

les états mentaux cognitifs et volitifs forment le « but » de l'intentionnalité spécialisée qui est, soit de mieux connaître l'objet, soit de le faire correspondre à nos désirs.

Afin d'illustrer l'application de directions d'ajustement spécialisées, nous proposons l'exemple suivant. Si l'objet *souris* est perçu comme un outil informatique, selon la direction d'ajustement esprit-vers-monde, l'esprit se spécialisera dans la construction de connaissances sur cet objet (son histoire, sa production, son fonctionnement, ses avantages et désavantages techniques, etc.). En revanche, dans le cas de la direction d'ajustement monde-vers-esprit, l'esprit essayera d'agir sur l'objet *souris*, c'est-à-dire de l'utiliser pour satisfaire ses désirs et ses besoins, et il pourra se spécialiser si le sujet devient un virtuose de la souris informatique.

Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, les états mentaux intentionnels sont porteurs de leurs conditions de satisfaction. Pour rappel, les conditions de satisfactions des états mentaux cognitifs sont remplies quand les croyances se révèlent justes ; les conditions de satisfaction des états mentaux volitifs sont respectées si les désirs se réalisent. Dans le cadre des intentionnalités spécialisées, les conditions de satisfaction sont remplies si l'acquisition durable et/ou répétée de connaissances sur un objet perçu sous une forme aspectuelle particulière a lieu et/ou si l'action durable et/ou répétée sur cet objet se produit.

Enfin, comme tout état intentionnel, l'intentionnalité spécialisée n'existe pas toute seule, mais en complémentarité avec d'autres états intentionnels, cet ensemble d'états mentaux qui constitue un réseau d'intentionnalités. Van der Yeught (2019 : 65) propose un exemple du réseau dans le processus de spécialisation médicale :

Si je spécialise l'un de mes états intentionnels vers le corps humain sous la forme aspectuelle de la santé, je crois que le corps est sain ou malade et je désire le guérir, mais je crois

également que les corps respirent et se nourrissent, et que les aliments ou le jeûne ont des effets positifs ou négatifs pour la santé, que les corps supportent ou souffrent de températures extrêmes, que certaines blessures sont fatales, mais d'autres non, etc.

Quant aux capacités d'arrière-plan, c'est-à-dire les capacités non-intentionnelles ou pré-intentionnelles permettant le fonctionnement des états intentionnels, elles correspondent aux capacités de parler, d'entendre, de lire, d'écrire, etc. (capacités approfondies partagées par tous⁹⁰ les êtres humains), de comprendre les formes de politesse, d'interpréter des éléments d'une culture disciplinaire (capacités locales déterminées par une culture donnée). Un des éléments cruciaux pour notre travail consiste à percevoir une VSL comme une capacité d'arrière-plan qui assure le fonctionnement de l'intentionnalité spécialisée (Van der Yeught 2017 : 23). Van der Yeught (2019 : 65) complète l'exemple précédent en y intégrant les capacités d'arrière-plan « médicales » suivantes : savoir « observer et déduire ; connaître l'anatomie, la composition des aliments ; évaluer les températures ».

Après avoir établi les diverses caractéristiques du spécialisé, considéré comme intentionnalité, nous adoptons la définition de l'intentionnalité spécialisée avancé par Van der Yeught (2016a : 47) :

une forme durable de l'état intentionnel où se concentrer sur un objet en particulier sous un aspect spécifique est motivé par des croyances et des désirs et leurs conditions de satisfaction.

Enfin, tout élément généré par le processus de spécialisation peut être qualifié de spécialisé et le concept général de « spécialisé » regroupe ces différents éléments et est souvent employé, par commodité comme l'équivalent du domaine spécialisé dont il est à l'origine (Van der Yeught 2019 : 63-64).

Les sections suivantes examinent le passage de l'intentionnalité spécialisée individuelle à l'intentionnalité spécialisée collective et les implications que ce passage comporte pour les communautés et les domaines spécialisés.

⁹⁰ À l'exception de quelques cas particuliers, notamment ceux impliquant des infirmités.

5.2.3.3. Du spécialisé individuel au spécialisé collectif

Précédemment, nous avons traité de la notion d'intentionnalité spécialisée, mais il s'agissait d'états mentaux au stade individuel. Ce type d'intentionnalité reste peu répandu et « atypique » puisqu'il caractérise en général les activités singulières de quelques amateurs, collectionneurs, bricoleurs, érudits, et en cela il appartient au spécialisé de troisième type décrit par Petit (Van der Yeught 2019 : 67). Cependant, Van der Yeught (*ibid.*) remarque que le spécialisé individuel est une notion peu étudiée mais précieuse, car elle éclaire les « évolutions historiques des domaines spécialisés », notamment des écarts à « la norme commune » à l'intérieur des communautés de spécialistes. En effet, les évolutions et les contradictions que l'on observe au sein des domaines spécialisés supposent que le point de vue de la communauté n'est pas toujours homogène et qu'il est souvent traversé d'intentionnalités divergentes qui émanent de sous-groupes et/ou, *in fine*, d'individus.

À ces deux facettes du spécialisé individuel, s'ajoute le rôle primordial qu'il joue dans la construction du spécialisé collectif (Van der Yeught 2016a : 48) :

Quand plusieurs esprits partagent un type identique d'intentionnalité spécialisée et que tous se concentrent durablement sur le même objet pris sous le même aspect, une forme collective d'intentionnalité spécialisée se développe. [...] [D]es intentionnalités individuelles innovantes se transforment en intentionnalités collectives après avoir été adoptées par de nombreux adeptes.

Par exemple, l'intentionnalité individuelle de Sigmund Freud dirigée vers l'inconscient et son rôle dans certains comportements de l'être humain (physiques, mentaux et verbaux) a pris un caractère collectif quand plusieurs autres chercheurs ont adopté les idées de Freud. Cette intentionnalité spécialisée collective a donné naissance non seulement à la théorie de la personnalité, mais aussi à une méthode de psychothérapie : la psychanalyse (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Wagenaar 2009 : 10).

5.2.3.4. Comment les communautés spécialisées génèrent les VSL

Quand une intentionnalité spécialisée individuelle se transforme en intentionnalité collective, il arrive régulièrement que les individus qui en sont porteurs « se rapproche[nt] et échange[nt] entre eux pour mieux satisfaire la finalité de leur

spécialisation » (Van der Yeught 2019 : 68). C'est ainsi que se forment des communautés spécialisées, comme des groupes professionnels et des écoles scientifiques. Van der Yeught (*op. cit.*) précise que les communautés disciplinaires et/ou scientifiques apparaissent quand prévaut l'ajustement esprit-vers-monde, c'est-à-dire lorsque les finalités cognitives sont dominantes ; les groupes professionnels, qui se caractérisent plutôt par leurs activités pratiques, découlent de l'ajustement monde-vers-esprit typique des finalités volitives.

Nous avons vu précédemment (section 5.1.3) que l'intentionnalité collective est génératrice de réalité sociale puisqu'elle est capable de créer des faits institutionnels à l'aide de la règle constitutive « X compte pour Y dans C ». Les intentionnalités spécialisées collectives sont douées des mêmes capacités. Elles peuvent également assigner des fonctions, des statuts et des valeurs à des objets et/ou des personnes (Van der Yeught 2019 : 69). De plus, en adaptant la langue à leurs besoins afin de servir leurs finalités, elles génèrent les VSL : « [C]omme les communautés spécialisées sont des institutions, elles créent des faits verbaux institutionnels spécialisés qui génèrent des langues spécialisées » (Van der Yeught 2018b : §22). C'est en ce sens que les VSL sont « l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue » (Commission Formations de la SAES 2011, section 4.2).

La spécialisation de la langue à l'aide de la règle constitutive « X compte pour Y dans C » peut être réalisée à de nombreux niveaux selon le type de spécialisation concerné. De manière générale, les zones de la langue les plus fréquemment spécialisées sont le lexique, le style, la phraséologie, les discours, les genres. Au niveau de la spécialisation de la langue, deux processus sont principalement mis en place : d'une part l'attribution de nouvelles caractéristiques à un élément linguistique existant (un nouveau sens à un mot ou à une phrase, l'attribution de nouvelles fonctions à un style/discours/genre) ; et d'autre part l'invention d'un élément linguistique qui n'existait pas (mot, phrase, style, genre, etc.). Nous illustrons la spécialisation de la langue par les deux exemples suivants : le terme *host* (X) compte pour *species infected by a particular virus* (Y) dans le domaine de la virologie (C) ; le terme *COVID-19* (X) compte pour *a disease caused by SARS-CoV-2* (Y) dans le domaine de la virologie (C). Bien que ces exemples ne reflètent que le niveau lexical de la spécialisation de la langue, des processus similaires se produisent à d'autres niveaux également.

Nous venons d'expliciter la façon dont les communautés spécialisées spécialisent la langue afin de servir leurs finalités. En règle générale, ces finalités sont méthodiquement satisfaites par la constitution de « domaines spécialisés », qu'ils soient disciplinaires ou professionnels. Il leur revient de répondre aux croyances et aux désirs des intentionnalités spécialisées qu'ils servent. Néanmoins, il existe une certaine confusion sur les notions de communauté et domaine spécialisés et nous entreprenons dans la section suivante de lever les ambiguïtés en ayant recours à la théorie des trois mondes de Popper, et à celle de Leech qui complète la triade de Popper par un quatrième monde.

5.2.3.5. La langue comme moyen permettant aux communautés spécialisées de construire leurs domaines spécialisés

Au fur et à mesure qu'une langue se spécialise elle devient opaque aux personnes extérieures à la communauté spécialisée en question (Van der Yeught 2019 : 70). Cette difficulté augmente proportionnellement à la hausse du degré de spécialisation des discours⁹¹ (Van der Yeught à paraître). À partir de ce moment se développe progressivement le besoin d'avoir des moyens de « pontage » entre la VSL et la langue générale, comme des dictionnaires et des glossaires, surtout chez les nouveaux membres de la communauté et les personnes extérieures (Van der Yeught 2019 : 70). Comme le remarque Van der Yeught, le processus de dictionnarisation, c'est-à-dire la compilation alphabétique des « règles constitutives simplifiées » qui assignent un sens spécialisé à des mots, représente un indicateur de l'existence (ou de la formation en cours) d'une VSL. En outre, un dictionnaire est un outil qui remplace les explications qu'une personne pourrait apporter au non initié. Il s'agit donc d'un moyen qui évite au non-initié l'explication discursive interpersonnelle – nous sommes ici au sein du M3 de Leech – et qui présente la VSL (du moins sa facette lexicale) dans sa réalité objective de M4 (2016 : 54). Dans un dictionnaire spécialisé, la langue apparaît hors de ses discours, comme un objet de M4.

De la même manière, le transfert des connaissances interpersonnelle du M3 au savoir objectif du M4 dépend largement de la langue, de ses formes et de ses fonctions. D'abord, la langue, grâce aux actes verbaux de type déclaration et affirmation, joue un rôle principal

⁹¹ Afin de calculer le degré de spécialisation des discours, Van der Yeught (à paraître) propose de mesurer le ratio entre les mots spécialisés créés à l'aide de règles constitutives et les mots de la langue générale.

non seulement dans la création de la réalité institutionnelle, mais également dans le maintien durable de cette réalité (Searle 2010 : 110). Ensuite, la forme écrite de la langue se révèle essentielle pour créer et maintenir des fonctions statuts (les dictionnaires et/ou les glossaires spécialisés en sont un exemple parfait). Enfin, les fonctions supérieures de la langue, comme la description et l'argumentation, permettent aux connaissances de devenir autonomes et indépendantes de leurs auteurs, ou comme le précise Popper, « exosomatiques » (Popper 1994 : 120 ; voir également Van der Yeught 2016a : 50).

Nous avons convenu auparavant que les communautés spécialisées consistent en des personnes réelles qui partagent une intentionnalité spécialisée et qui produisent des connaissances immédiates subjectives appartenant au M3 de Leech. À l'aide de la langue, les connaissances subjectives peuvent devenir objectives, c'est-à-dire qu'elles peuvent exister dans le temps et dans l'espace indépendamment des personnes et/ou des communautés qui les ont produites. Ces connaissances sont décontextualisées et accèdent au savoir objectif de M4. De la sorte, les connaissances transcendent les communautés spécialisées et deviennent des composants des domaines spécialisés. La conséquence en est que communauté et domaine spécialisés recouvrent des réalités distinctes puisqu'elles appartiennent à des mondes popperien ou leechien différents ⁹² :

Les communautés spécialisées sont composées des personnes réelles et appartiennent donc au troisième monde [de Leech], de même que les institutions qu'elles peuvent créer par acceptation collective. En revanche, les domaines spécialisés sont essentiellement composés de savoir objectif et appartiennent au quatrième monde [de Leech] (Van der Yeught 2019 : 72).

Par conséquent, selon Van der Yeught (2016a : 51), un domaine spécialisé est composé de connaissances et de pratiques qui dépassent les personnes qui les ont produites, et qui servent les objectifs des communautés au-delà des contraintes de temps et d'espace. La langue spécialisée fait ainsi partie des connaissances objectives, et elle émane d'un domaine spécialisé, tandis que les communautés spécialisées recontextualisent cette VSL et produisent, quant à elles, des discours spécialisés de M3 (Van der Yeught à paraître). Par exemple, le domaine spécialisé de la technologie informatique contient des

⁹² Cette interprétation des domaines spécialisés est sensiblement différente de celle avancée par Petit qui définit un domaine spécialisé comme un « secteur de la société », c'est-à-dire un collectif composé de personnes réelles appartenant à la société, et caractérisé par une « activité principale » et non par son objectif (2010 : §20). Cette définition place le domaine spécialisé de Petit dans le M3 de Leech et, ainsi, reflète les caractéristiques d'une communauté spécialisée.

connaissances objectives relatives à la discipline et à ses pratiques, qui s'expriment dans de nombreux ouvrages tels que des dictionnaires⁹³, des encyclopédies⁹⁴, des manuels⁹⁵, etc. En revanche, les communautés professionnelles (citons par exemple : Association of Computer Engineers and Technicians (ACE – ACET), Computing Technology Industry Association (CompTIA), Association of Software Professionals (ASP), etc.) et les communautés scientifiques/disciplinaires (communauté des informaticiens français, communauté des informaticiens américains, etc.) servent les finalités du domaine de la technologie informatique.

Comprendre les discours spécialisés générés par des communautés spécialisées nécessite la maîtrise des connaissances objectives du domaine spécialisé correspondant, y compris de la connaissance des règles constitutives inscrites de manière simplifiée dans des dictionnaires spécialisés. La capacité à interpréter les discours spécialisés dans leurs contextes consiste à « lever l'ambiguïté des termes » et représente une « compétence opérationnelle » appelée par Van der Yeught *savoir encyclopédique* (Van der Yeught 2019 : 78). Dans la section ci-dessous, nous explicitons la notion de savoir encyclopédique et sa pertinence dans le volet pratique des LSP.

5.2.3.6. Les LSP et la notion d'encyclopédie spécialisée

La notion de savoir encyclopédique, que Van der Yeught emploie dans son approche intentionnelle de LSP, provient originellement des travaux d'Umberto Eco qui définit la notion comme suit :

the form of a set of instructions for the proper textual insertion of the terms of a language into a series of contexts [...] and for the correct disambiguation of the same terms when met within a given co-text. (Eco 1986 : 68)

Jean-Jacques Lecercle (1990 ; 1999 : 202-204, 211) reprend ensuite la notion du savoir encyclopédique d'Eco afin d'y apporter quelques précisions. Pour lui, ce savoir agit comme un lien entre le monde linguistique abstrait et le monde contextuel

⁹³ *Dictionary of Information Technology* de Dennis Longley et Michael Shain, *An Illustrated Dictionary of Information Technology* de Zachary Cohn et Simone Lefolii, etc.

⁹⁴ *Information Technology Encyclopedia and Acronyms* d'Ejub Kajan, *Encyclopedia of Information Communication Technology* de Antonio Cartelli

⁹⁵ *Information Technology Essentials: Basic Foundations for Information Technology Professionals* d'Eric Frick, *Making IT Work: A History of the Computer Services Industry* de Jeffrey R. Yost et William Aspray, etc.

extralinguistique puisqu'il est associé à une culture et aux « savoirs propres à des communautés de discours », et, en cela, il facilite la compréhension d'éléments historiques et d'allusions⁹⁶.

En adaptant ce concept au contexte des LSP, Van der Yeught (2019 : 79) propose la définition suivante d'une encyclopédie spécialisée générée par une VSL :

[...] un savoir fonctionnant comme un ensemble d'instructions qui insèrent des éléments textuels spécialisés dans leurs contextes spécialisés pertinents et qui réalisent la désambiguïsation correcte des termes spécialisés. [...] [Ce] savoir est lié à un ensemble de contextes, c'est-à-dire à une culture, et à un ensemble de croyances et de savoirs propres à des communautés spécialisées [...]

Les instructions que la définition mentionne ne sont rien d'autre qu'un mécanisme qui permet de lier un macrocontexte (les savoirs objectifs inscrits dans des dictionnaires spécialisés) à un microcontexte (les discours spécialisés) afin d'interpréter un discours correctement. En d'autres termes, les instructions font le pont entre un énoncé (microcontexte) et les règles constitutives sous-jacentes à un tel énoncé (macrocontexte), et elles vérifient que les deux coïncident (Van der Yeught 2019).

Pour illustrer le fonctionnement des encyclopédies spécialisées, examinons l'énoncé suivant :

These illustrators will typically be absent when a person is lying about bowling a perfect game. When people speak, look for illustrators. (Schafer 2018 : §2)

Pour un non-initié, ce bref discours n'est pas très clair parce que pour lui, un *illustrator* est une personne ou un professionnel qui illustre. Mais pour qui maîtrise le savoir encyclopédique de l'anglais pour la psychologie, il est clair qu'*illustrator* s'insère dans le macrocontexte d'un dictionnaire spécialisé qui a intégré la règle constitutive suivante : *illustrator* (X) compte pour un geste qui accompagne la communication verbale et qui décrit, clarifie ou amplifie ce que le locuteur veut dire (Y) en psychologie sociale anglo-saxonne (C) (*Oxford Dictionary of Psychology*). L'encyclopédie spécialisée nous amène à conclure que « *illustrator* » dans le microcontexte du discours correspond à « *illustrator* » dans le macrocontexte. La phrase est ainsi interprétée comme suit : « Ces gestes explicites

⁹⁶ Comme nous pouvons le constater, le terme « encyclopédie » employé par Eco et par Lecercle ne signifie ni un regroupement de toutes les connaissances accumulées par l'esprit humain ni un ouvrage contenant de telles connaissances.

seront généralement absents lorsqu'une personne ment en disant qu'elle a réalisé une partie parfaite de bowling. Quand les gens parlent, cherchez les gestes ». La phrase signifie que lorsqu'une personne se vante mensongèrement d'avoir très bien joué au bowling, elle n'accompagne pas son propos de gestes explicites. Comme nous pouvons l'observer, le savoir encyclopédique lève toute ambiguïté concernant le terme *illustrator* et l'énoncé est interprété correctement.

La notion d'encyclopédie spécialisée est particulièrement appropriée pour le travail en didactique et en pédagogie des LSP puisqu'elle permet de résoudre le questionnement récurrent concernant le niveau de maîtrise des connaissances spécialisées chez un enseignant de VSL. Selon Van der Yeught (2018a : 13), le travail du praticien d'une VSL n'est ni de se limiter à bien connaître la langue naturelle ni de posséder les connaissances des spécialistes ; il consiste essentiellement à maîtriser le savoir encyclopédique d'un domaine spécialisé donné, c'est-à-dire à être capable de « comprendre et interpréter correctement des discours spécialisés et transmettre cette compétence à nos apprenants » (*ibid.*). Ayant pour objectif la transmission d'une telle compétence, l'enseignant construit des dispositifs pédagogiques visant à faire découvrir aux étudiants le plus possible de règles constitutives qui spécialisent la langue de leur discipline, et le plus possible de contextes où elles sont susceptibles de s'appliquer. Cette formation leur permettra de comprendre et d'utiliser cette VSL.

Résumé

Nous avons débuté cette section en constatant qu'il existe un grand décalage entre les pratiques des VSL et la théorie à laquelle elles sont rattachées, c'est-à-dire entre les connaissances subjectives et les connaissances objectives qui concernent les VSL. Le manque de théorie en LSP (Dudley-Evans & St John 1998), autrement dit, l'absence d'efforts explicites pour construire du savoir objectif du monde 3 de Popper/monde 4 de Leech (Popper 1978 ; Leech 1983), éclaire la critique de Swales lorsqu'il explique que l'ESP se focalise trop sur le « ici et maintenant » (Swales 1984 : 9-10). Le souci de répondre à des besoins « spécifiques » pousse les praticiens des VSA, et des VSL en général, à se concentrer sur leurs propres situations d'enseignement ; le savoir qui en découle est beaucoup plus circonstanciel qu'universel, et reste donc compliqué à accumuler et à transmettre.

Afin de résoudre ce problème, une voie logique s'impose : la transformation des connaissances subjectives des praticiens en connaissances objectives du M3/M4 du domaine spécialisé, ce qui signifie en définitive l'émergence scientifiquement fondée de la discipline de l'ASP. Bien que son statut disciplinaire soit reconnu, l'ASP (tout comme les LSP) reste peu théorisé.

Dans le chapitre 5, nous avons abordé de plus près le problème de la théorisation, et nous avons proposé au lecteur les éléments relatifs aux fondements d'une théorie des LSP, actuellement en cours de développement par Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître). Il s'agit de la théorie intentionnelle, qui accorde au spécialisé une place centrale, et qui le considère comme une forme d'intentionnalité dirigée de façon durable et/ou répétée envers un objet/phénomène particulier, qui possède une forme aspectuelle et qui cherche à satisfaire ses finalités : l'acquisition de connaissances sur le sujet ou l'application pratique de ces connaissances.

Après avoir présenté les caractéristiques et la définition de l'intentionnalité spécialisée individuelle, nous avons exploré la notion d'intentionnalité spécialisée collective, qui apparaît quand plusieurs personnes « se concentrent sur le même objet sous le même aspect » (Van der Yeught 2016a : 48). Ensuite, nous avons exploré le rôle du spécialisé collectif dans la création des communautés spécialisées, qui, à leur tour, sont dotées de la capacité de générer des faits institutionnels à l'aide de la formule constitutive « X compte

pour Y dans C », tels que les tenues vestimentaires professionnelles, les règles, les statuts, et surtout les VSL.

Progressivement, les VSL se spécialisent de plus en plus et deviennent moins compréhensibles pour les personnes extérieures et les novices. La spécialisation d'une VSL se traduit par le besoin de moyens de « pontage » (glossaires, dictionnaires, encyclopédies) entre la langue générale et la VSL en question. La VSL, ainsi que les fonctions et les formes de la langue générale, participent au processus d'autonomisation et d'objectivation des connaissances spécialisées, et elles permettent de les maintenir dans le temps. Autrement dit, les connaissances se décontextualisent en se détachant des personnes qui les ont produites ; elles deviennent des phénomènes du M3/M4 et viennent enrichir les domaines spécialisés correspondants.

Le dernier élément de cette section consistait à examiner la notion d'encyclopédies spécialisées, concept emprunté par Van der Yeught (2016a ; 2019) à Eco (1986) et à Lecerclé (1990 ; 1999). Les savoirs encyclopédiques relient les connaissances objectives des domaines spécialisés (macrocontexte) aux discours spécialisés produits par des communautés spécialisées (microcontexte). Les encyclopédies spécialisées fournissent un mécanisme qui permet d'interpréter les discours spécialisés en vérifiant si un énoncé coïncide avec les règles constitutives sous-jacentes de la VSL. Les encyclopédies spécialisées se révèlent particulièrement pertinentes pour les praticiens des VSL : l'enseignant qui comprend et interprète correctement des discours spécialisés grâce à la maîtrise d'une encyclopédie spécialisée peut transmettre cette compétence aux apprenants.

Les chapitres 6 et 7 de la Partie II sont consacrés à l'application pratique de la théorie intentionnelle des LSP décrite ci-dessus. Nous essayons de conceptualiser plus précisément le domaine de la didactique des LSP en l'édifiant sur les fondements théoriques qui viennent d'être exposés.

Chapitre 6 Construire et mettre en œuvre une approche intentionnelle de la didactique des LSP

Précédemment, nous avons décrit les fondements théoriques sur lesquels nous proposons maintenant de construire la discipline de la didactique intentionnelle des LSP. Les chapitres 6 et 7 de la Partie II consistent d'abord à établir une didactique des LSP en tant que discipline (phase de théorisation), pour proposer ensuite un schéma de conception d'un programme de cours LSP (phase de mise en œuvre).

6.1. Enjeux terminologiques

Alors que la recherche sur les VSL est menée depuis les années 1960, la didactique des LSP est un domaine relativement jeune qui manque souvent de définitions précises et de contenu cohérent. Nous expliquons ce manque par deux éléments principaux. Le premier, détaillé dans le chapitre 5 de la présente Partie, découle du défaut de théorisation de l'étude des LSP ; et puisque la didactique des LSP repose sur la discipline des LSP, la didactique des LSP doit être théorisée d'une façon apparentée.

Alors que le premier élément reflète le fond de la problématique, le deuxième concerne sa forme, c'est-à-dire les termes opératoires employés au sein de la discipline même. Il existe, dans la discipline des LSP sur laquelle repose la didactique des LSP⁹⁷, ce que nous appelons un *flou terminologique*, dû à l'emploi précipité de termes par des non-didacticiens – linguistes et praticiens. Les connaissances subjectives ainsi produites tendent à devenir des habitudes et risquent de se cristalliser en devenant des connaissances objectives. Par conséquent, la dernière pièce du puzzle à mettre en place concerne la terminologie opératoire utilisée au sein de la didactique des LSP, y compris de la DI des LSP, qui fait objet de la présente étude.

La section suivante propose d'harmoniser l'usage des termes spécifiques tels que *didactique*, *pédagogie*, *approches*, *méthodes*, *procédure*, *technique*, etc., afin de faciliter la construction de la DI des LSP.

Toute personne amenée à dispenser des cours, qu'il s'agisse de la discipline des langues, des mathématiques ou de l'histoire, utilise les termes *didactique*, *pédagogie*,

⁹⁷ À notre sens, cette observation est applicable à plusieurs autres secteurs scientifiques.

approches, méthodes, méthodologie, outils, dispositifs didactiques, etc., sans prêter grande attention aux différences conceptuelles que ces termes contiennent. Ainsi, il nous paraît essentiel, particulièrement dans ce travail se rapportant à la didactique des langues, de préciser le sens de ces termes clés, puisque leur compréhension intrinsèque représente les prémisses à partir desquelles il est possible de construire une didactique des LSP, plus précisément une forme particulière de cette discipline – la DI des LSP, et pour proposer des solutions pédagogiques cohérentes à l'intention du secteur LANSAD. Dans la première partie de cette section, nous explicitons d'abord la différence entre didactique et pédagogie de façon générale et nous poursuivons en précisant certains termes opératoires, comme méthodologie, approche, méthode, procédure, technique, etc.

6.1.1. Distinguer didactique et pédagogie

La littérature en LSP, qu'il s'agisse d'ouvrages et d'articles en anglais ou en français, recourt aux termes *didactique* et *pédagogie* avec une certaine fréquence. Néanmoins, l'emploi de ces termes varie selon le contexte géoculturel, historique et/ou personnel. Nous abordons ci-dessous les nuances de leurs emplois afin de lever toute ambiguïté pour notre travail.

Le premier défi consiste à situer les termes *didactique*⁹⁸ et *pédagogie*⁹⁹ dans leur contexte géoculturel afin de comprendre les particularités de leur emploi. En France, les chercheurs et les praticiens en LSP enrichissent leurs connaissances professionnelles et disciplinaires grâce à des sources d'information à la fois françaises et anglo-saxonnes. Par conséquent, il existe une tendance, pour les chercheurs/auteurs francophones, à se référer à la tradition terminologique de leurs sources bibliographiques.

Les auteurs anglo-saxons ne recourent presque jamais au terme *didactique des langues* (Sarré & Whyte 2016) : les termes *pedagogy* (pédagogie), *language learning and teaching* (enseignement-apprentissage des langues), *second language acquisition and learning* (acquisition et apprentissage des langues secondes), *second/foreign/modern language education* (enseignement des langues secondes/étrangères/vivantes) et *second/foreign*

⁹⁸ *Didactics* en anglais.

⁹⁹ *Pedagogy* en anglais.

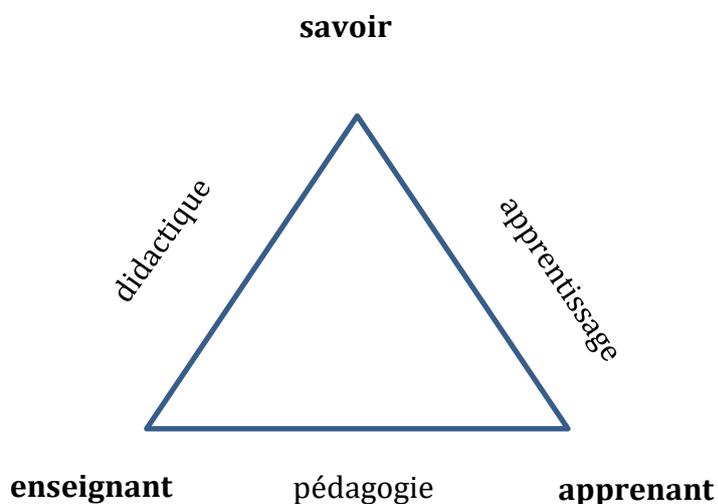
language methodology (méthodologie des langues secondes/étrangères) lui sont préférés (Sarré & Whyte 2016 : 141).

En revanche, dans les milieux universitaires français, il existe une distinction entre pédagogie et didactique. Historiquement, la notion de *pédagogie* précède celle de didactique qui n'est apparue que dans les années 1970 (Reuter *et al.* 2010 : 161). La pédagogie est une « science d'enseignement » (Simon 1981, cité par Hamilton 1999 : 138, cité par Sarré & Whyte : 141) qui existe indépendamment des contenus disciplinaires (Reuter *et al.* 2010 : 161). Elle est en relation étroite avec la philosophie, la psychologie, la sociologie (*ibid.* : 162). Elle représente « tout ce qui concerne les relations maître-élève en vue de l'instruction ou de l'éducation de l'enfant ou de l'homme » (Gallison & Coste 1976 : 404, cités par Isani 1993 : 147). Le terme *didactique*, courant dans les pays européens, notamment en France, signifie « une recherche de théorisation des pratiques pédagogiques » (Tardieu 2014a : 85). La didactique est un domaine scientifique qui analyse « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'[...]objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter *et al.* 2010 : 69). Autrement dit, la didactique établit et décrit les contenus en vue de les utiliser dans l'enseignement ; elle est constituée de « théories, [de] concepts, [de] méthodes de recherche et [de] recherches empiriques » (*ibid.*).

Contrairement à la pédagogie, la didactique est toujours associée à une discipline précise et n'est pas transférable d'une discipline à l'autre, c'est-à-dire qu'elle est spécifique à sa discipline (*id.*). En d'autres termes, la didactique est le fondement théorique de la pédagogie, qui est de « la didactique appliquée » (Tardieu 2014a : 85).

Afin de mieux visualiser la différence entre la didactique et la pédagogie, nous reprenons ici (Fig. 5) le triangle pédagogique de Houssaye (2015). L'auteur distingue trois instances dans le processus d'enseignement-apprentissage : enseignant, apprenant et savoir. Les relations entre l'enseignant et l'apprenant sont pédagogiques ; les relations entre l'enseignant et le savoir sont d'ordre didactique ; et les relations entre l'apprenant et le savoir sont les relations d'apprentissage.

Figure 5. Triangle pédagogique de Houssaye



Le deuxième problème, lié à la confusion entre *didactique* et *pédagogie*, découle de l'évolution diachronique du sens de *didactique* dans la littérature francophone. De manière générale, la didactique est perçue comme la discipline qui s'occupe de « l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement » typiques des domaines correspondants (Raynal & Rieunier 2014 : 7687). Néanmoins, une perspective plus récente de la didactique se centre sur des savoirs qui représentent des objets d'enseignement-apprentissage (Reuter *et al.* 2013 ; Raynal & Rieunier 2014).

La dernière difficulté est associée à la capacité (ou à l'incapacité) à garder un œil critique durant la lecture des ouvrages et des articles afin de toujours interroger les termes qui y sont employés. Il est très courant pour les non-didacticiens de décrire leurs expériences pédagogiques, ce qui engendre occasionnellement de la confusion entre l'utilisation des termes *didactique* (nom)/*didactique* (adjectif) et *pédagogie*/*pédagogique*. Cette confusion crée un cercle vicieux dès lors que l'ancien lecteur devient, à son tour, auteur et perpétue l'emploi inexact de ces termes.

Dans la présente thèse, nous adoptons l'acception contemporaine du terme *didactique* et nous considérons la didactique comme une discipline qui étudie les contenus (les savoirs), qui se réfère à une discipline spécifique, et qui procure ses fondements théoriques à la pédagogie. En revanche, la pédagogie relève davantage d'un procédé interdisciplinaire dont l'objectif est de transmettre les savoirs établis par la didactique en

faisant appel à divers moyens (physique, psychologique et autres) afin de réussir cette transmission.

Dès lors que nous avons précisé les différences entre *didactique* et *pédagogie*, nous pouvons considérer les termes connexes.

6.1.2. Méthodes, approches, techniques et autres termes opératoires en didactique

Les didacticiens et les praticiens de l'anglais (qui l'enseignent en tant que langue étrangère) s'interrogent sur la nature des approches et des méthodes d'apprentissage, et des techniques qui y sont associées. Jeremy Harmer (2001 : 79) récapitule cette situation comme suit :

[some] claim the status of method for a technique or procedure. Some methods start as procedures and techniques which seem to work and for which an approach is then developed. Some approaches have to go in search of procedures and techniques with which to form a method. Some methods are explicit about the approach they exemplify and the procedures they employ.

Des questionnements similaires se manifestent également chez les didacticiens des LSP. Afin de répondre à une partie de ces questionnements, nous essayons dans cette section d'éclaircir la signification des termes suivants : *méthodologie*, *programme*, *contenu d'enseignement*, *programmation didactique*, *curriculum*, *approche*, *méthode*, *démarche*, *stratégie pédagogique*, *dispositif didactique*, *technique*, *procédure*, *tâche*, *activité* et *outil*.

Nous proposons d'abord d'examiner le terme *méthodologie*. Bien que l'équivalent anglais *methodology* fasse partie intégrante du vocabulaire relevant de la pédagogie, cela n'est pas le cas en français. La base de données du *British Council* définit *methodology* comme « un système de pratiques et de procédures que l'enseignant emploie pour enseigner¹⁰⁰ », et elle propose les exemples de méthodologies suivants : *méthode directe*, *méthode audio-orale*, *méthode grammaire-traduction*. En revanche, dans la langue française, *méthodologie* ne comporte pas de sens relatif à l'enseignement (voir les dictionnaires *Larousse*, *CNRTL*, et le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson). De plus, le dictionnaire de l'Académie française souligne qu'en aucun cas le terme

¹⁰⁰ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/methodology>

méthodologie ne doit s'appliquer à la place de celui de *méthode* : « Ce terme ne doit pas être employé comme synonyme de *Méthode*¹⁰¹ ». Néanmoins, certains spécialistes en didactique, comme Christian Puren (1988) et Claire Tardieu (2014b : §12), considèrent la *méthodologie* comme un genre de « méta-méthode » et se réfèrent régulièrement à ce sens. Contrairement à eux, nous nous abstenons de l'utilisation du terme de « méta-méthode » dans le présent travail et nous nous en tenons aux définitions classiques de la *méthodologie* en langue française : « [é]tude des méthodes de recherche et d'analyse propres à une science, à une discipline » (Académie française¹⁰²), « [é]tude systématique, par observation de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche utilisées » ou « [e]nsemble des méthodes et des techniques d'un domaine particulier » (Larousse¹⁰³), « [b]ranche de la logique étudiant les méthodes des différentes sciences » ou « [p]artie d'une science qui étudie les méthodes auxquelles elle a recours » (CNRTL¹⁰⁴).

Ensuite, nous parcourons brièvement les termes relevant du processus de conception globale de l'enseignement : *programmation didactique*, *programme*, *contenu d'enseignement*, et *curriculum*. La *programmation didactique* « concerne la programmation des contenus selon chaque discipline et aux différentes étapes de la scolarité », c'est-à-dire qu'elle programme « la découverte progressive des contenus d'enseignement » (Reuter *et al.* 2013 : 3504, 3516). La programmation peut se construire sur la base des savoirs ou des compétences. Dans les cas où cette programmation concerne des savoirs, elle se présente comme un *programme*, qui représente « une liste de contenus à enseigner » en proportion à la progression de leur difficulté, où le *contenu* se réfère à « tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissage, implicites ou explicites » (Raynal & Rienier 2014 : 18473 ; Reuter *et al.* 2013 : 717). Bien que les apprenants acquièrent des contenus, ils ne deviennent pas des experts dans la matière puisque les contenus sont privés de leur mise en situation (Raynal & Rienier 2014). Afin de pallier cet inconvénient¹⁰⁵, il est à présent préférable de se concentrer non pas sur les

¹⁰¹ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M1955>

¹⁰² <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M1955>

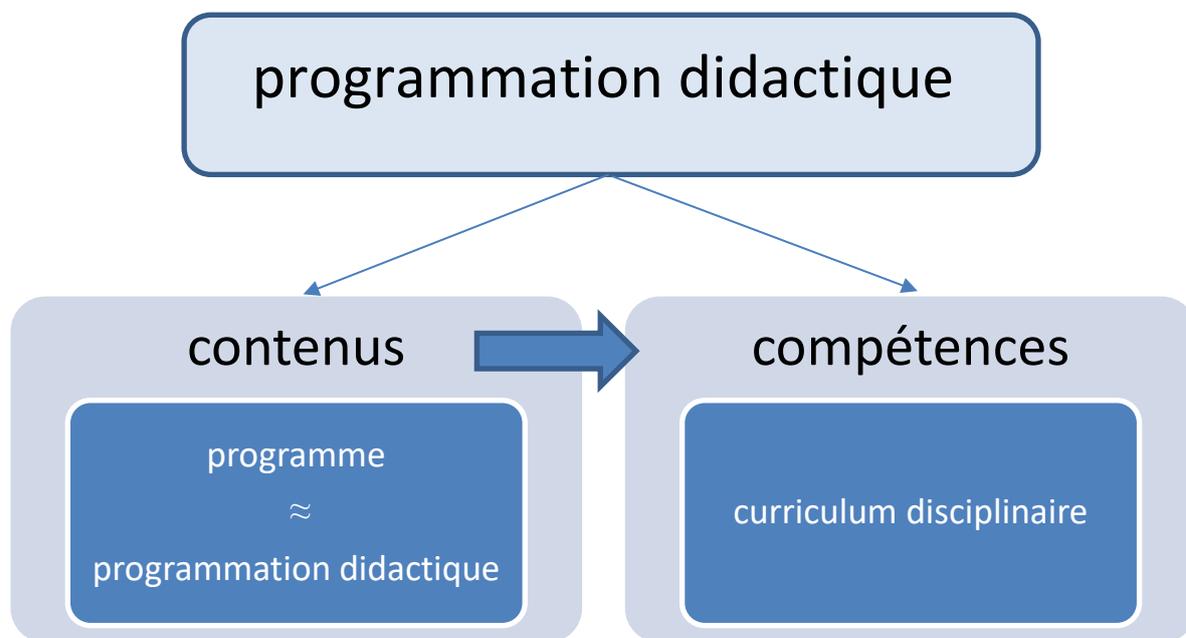
¹⁰³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9thodologie/50970>

¹⁰⁴ <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9thodologie>

¹⁰⁵ D'ailleurs, en France l'Éducation nationale promeut le principe de l'enseignement par compétences (Raynal & Rienier 2014).

contenus mais sur les compétences, c'est-à-dire « sur l'utilisation des contenus dans des situations réelles » (*ibid.* : 18492). Dans ce cas, il s'agit d'un *curriculum disciplinaire*¹⁰⁶, qui prend en compte le destinataire de l'enseignement, les objectifs, l'évaluation (*id.* : 7246)¹⁰⁷. La figure 6 résume ce que nous venons de décrire :

Figure 6. Termes opératoires (1)



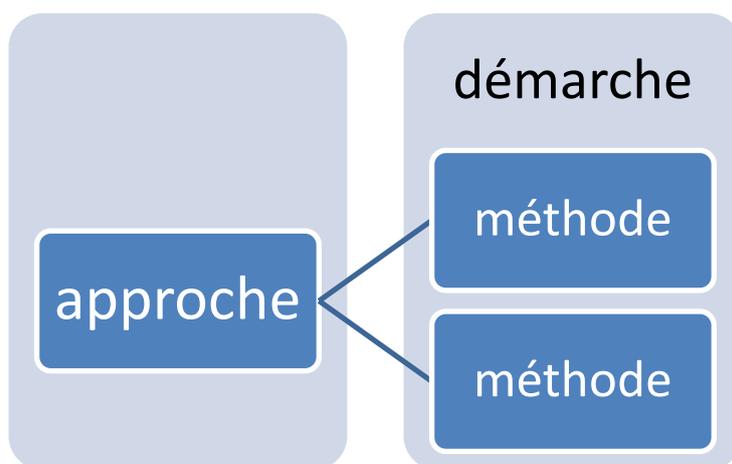
Dans la mesure où un programme et/ou un curriculum est souvent accompagné de conseils destinés à privilégier une approche et des méthodes (Raynal & Rienier 2014 : 18473), il est essentiel de distinguer les termes *approche*, *méthode* et *démarche*. Le terme *approche* désigne un niveau théorique/axiomatique à partir duquel des suppositions et des croyances concernant la langue et l'apprentissage de la langue sont précisées (Anthony 1963 ; Richards & Rogers 1999 : 15). Par exemple, dans la Partie I, nous avons

¹⁰⁶ Françoise Raynal et Alain Rienier (2014) n'emploient pas l'adjectif *disciplinaire*. Néanmoins, afin d'éviter la confusion entre *curriculum*, qui pourrait pour certains, notamment pour Yves Reuter *et al.* (2013 : 3515), désigner « la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité », nous utilisons le terme *curriculum disciplinaire*, toutes disciplines confondues.

¹⁰⁷ Il importe de souligner qu'il existe une certaine confusion concernant le terme *curriculum*. Bien que certains auteurs estiment qu'un curriculum n'est rien d'autre qu'un programme ou un cursus (Becchi & Compère 1994 : 64), d'autres maintiennent qu'un curriculum ne se limite pas à un programme, « mais concerne l'ensemble de la formation » où le processus de formation est considéré « dans sa globalité et dans sa continuité temporelle » (Métral 2020 : §5). Autrement dit, un curriculum est composé d'apprentissages, de « stratégies pédagogiques et processus didactiques », de « supports didactiques et aides pédagogiques », de « contenus-matières ou contenus-disciplinaires », de « résultats attendus et modalités d'évaluation », etc. (Demeuse 2013 ; Demeuse & Strauven 2006 : 11 ; Jonnaert 2011 ; Métral 2020 : §6). Il est probable que cette ambiguïté terminologique soit l'une des causes de l'implantation limitée de *curriculum* « dans le monde francophone où la notion de programme scolaire, beaucoup plus limitée, le supplante souvent » (Demeuse & Strauven 2006 : 9).

examiné les approches actionnelles, qui résultent principalement de la théorie socioconstructiviste, et dont le postulat central est que l'apprenant construit son savoir durant ses échanges avec d'autres personnes. Le terme *méthode*, à son tour, désigne une manière d'enseigner (Cook 2008 : 3) ; c'est-à-dire l'application pratique d'une théorie, en fonction de laquelle il est décidé quelles compétences doivent être développées et/ou quels contenus doivent être proposés¹⁰⁸ (Anthony 1963 ; Richards & Rogers 1999 : 15 ; Harmer 2001 : 78 ; Larsen-Freeman & Anderson 2011 : xvi ; Puren 2011 : 286). Cette manière d'enseigner et cette application pratique représentent une « organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif » donné (Raynal & Rienier 2014 : 14731). Plusieurs méthodes peuvent être employées dans une approche (Anthony 1963 ; Richards & Rogers 1999 : 15). Quand il y a deux méthodes au minimum qui sont appliquées successivement, il s'agit alors d'une démarche (Puren 2011 : 299). Les relations entre ces trois notions sont illustrées par la figure 7 ci-dessous :

Figure 7. Termes opératoires (2)



À partir du moment où une approche et des méthodes sont déterminées, l'enseignant sélectionne une *stratégie pédagogique* appropriée, c'est-à-dire les techniques et les moyens qui permettront de satisfaire les objectifs pédagogiques fixés au préalable (Raynal & Rieunier 2014 : 21168). La stratégie pédagogique est aussi appelée *dispositif pédagogique* (Meunier 1999 ; Weisser 2010 : §1). Il importe également de distinguer les dispositifs pédagogiques des *dispositifs didactiques* : alors qu'il est possible de mobiliser les

¹⁰⁸ Rappelons ici qu'il existe 19 méthodes : transmissive, active, indirecte, directe, analytique, synthétique, déductive, inductive, sémasiologique, onomasiologique, conceptualisatrice, répétitive, applicatrice, imitative, compréhensive, expressive, écrite, orale et interrogative (Puren 2011 : 288-289).

dispositifs pédagogiques indépendamment d'une discipline, les dispositifs didactiques sont « différents selon la matière étudiée, puisqu'ils se réclament d'une base épistémologique » et qu'ils sont « difficiles à réinvestir en-dehors de la discipline » (Weisser 2010 : §8-9).

La notion de stratégie pédagogique nous amène à devoir définir d'autres concepts, comme *technique*, *procédure*, *tâche*, *activité*, et *outils*.

La *technique* peut désigner des astuces particulières, des stratagèmes que l'enseignant applique en classe (Anthony 1963 : 63-67 ; Richard & Rogers 1999 : 15). Par exemple, il peut s'agir de techniques d'animation qui aident l'enseignant à apporter des informations, à poser des questions, à reformuler, à encourager, etc.; ou des techniques méthodologiques qui permettent de réaliser une analyse des besoins, de préparer un plan de formation, d'établir des outils d'évaluation, etc. (Raynal & Rienier 2014 : 21681). En outre, les techniques peuvent se référer à des modes d'enseignement : par projets, par études de cas, par les pairs, à l'aide de groupes de discussion, basé sur les jeux, par simulation, etc. (*ibid.* : 21690)

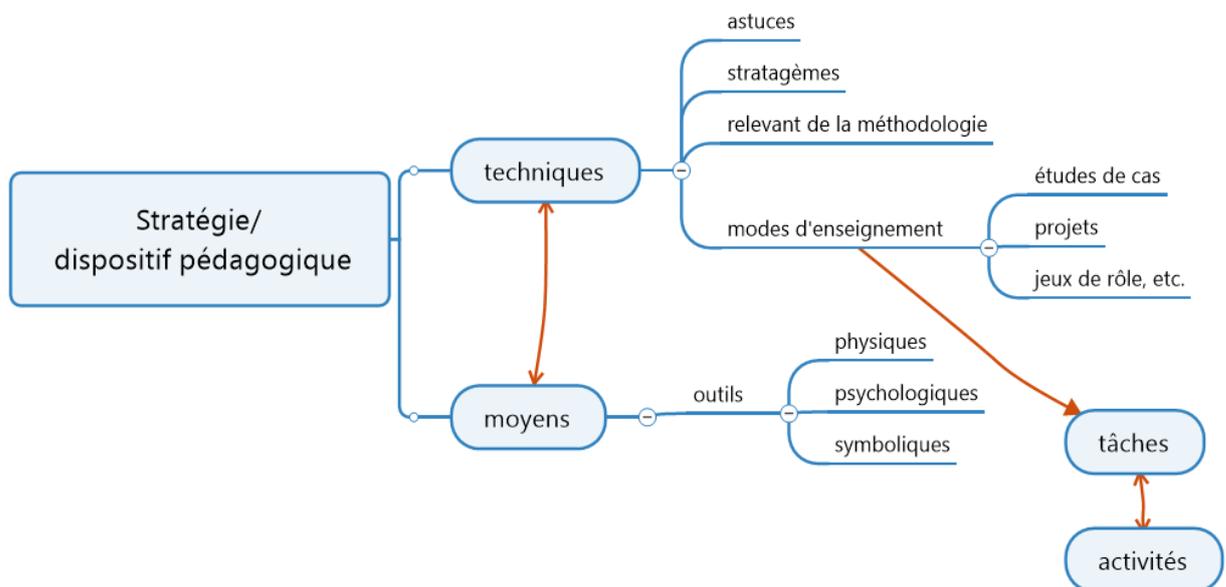
Dans le cas où il est possible d'observer « une séquence ordonnée de techniques », il convient de parler d'une *procédure* (Harmer 2001 : 78). D'ailleurs, *procédure* peut également signifier « séquence finalisée d'actions » (Raynal & Rienier 2014 : 18285) ou « ensemble prédéfini de tâches partielles visant à la réalisation d'une tâche globale » (Puren 2011 : 300). Bien qu'il puisse s'agir de techniques, d'actions ou de tâches, les deux caractéristiques d'une *procédure*, à savoir sa nature structurée et son aspect préétabli, restent invariables.

Les concepts de *techniques* et de *procédures* sont, de surcroît, en relation étroite avec les notions d'*activité* et de *tâches*. L'*activité* « désigne ce que fait le sujet didactique dans un contexte précis de travail » (Reuter *et al.* 2010 : 11). L'activité représente tout le travail que l'apprenant effectue afin d'accomplir une tâche (Reuter *et al.* 2013 : 98-106). La tâche, quant à elle, est « le fait d'un 'travailleur', qui réalise un travail obligé, défini et évalué par d'autres, soumis à des contraintes temporelles et/ou matérielles, généralement imposées de l'extérieur » (*ibid.* : 4164). Alors que l'activité correspond au travail réel, la tâche se réfère au travail prescrit : « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait » (Leplat & Hoc 1983 : 50).

Enfin, la stratégie pédagogique, par définition, fait appel à des moyens que l'enseignant met en œuvre afin d'aboutir à un objectif. Parmi ces moyens figurent des outils, c'est-à-dire des dispositifs physiques, psychologiques et symboliques (Reuter *et al.* 2013 : 2931). Il existe différentes classifications d'outils : selon le public visé, selon la date de conception, selon l'utilisateur principal (*ibid.* : 2938-2945), selon leur pertinence en fonction d'une pratique précise (Schneuwly 2000 : 23 ; Graça & Pereira 2009 : §3-4), etc. L'élément crucial qui différencie un outil pédagogique d'un objet physique est son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les outils lient « le sujet et le milieu » ainsi que « l'anticipation d'une action et sa réalisation » (*id.* : 2995). Par ailleurs, certains outils participent « à la construction chez les élèves des représentations des disciplines, de la conscience disciplinaire » (Giguère & Reuter, 2003 ; Reuter 2007, cité par Reuter *et al.* 2013 : 2986). Compte tenu de cette dernière remarque, le choix des outils appropriés se révèle particulièrement important en LSP.

Nous proposons de résumer ces derniers paragraphes sous la forme d'un schéma (Fig. 8) :

Figure 8. Termes opératoires (3)



Afin d'illustrer les relations entre les éléments mentionnés dans cette section, nous proposons un exemple relevant de l'enseignement des langues générales. La première étape consiste, pour un enseignant, une équipe d'enseignants ou une institution, à établir

un programme ou un curriculum dans lequel seront respectivement précisés les contenus d'enseignement ou les compétences à développer. Il convient ensuite de sélectionner l'approche la mieux adaptée au programme/curriculum. Si une approche communicative est choisie, les méthodes à appliquer peuvent être actives, directes, imitatives, orales, etc. Dans le cas où deux méthodes directes sont employées consécutivement, il s'agit d'une démarche directe. L'étape suivante consiste à déterminer la stratégie pédagogique, en optant pour les techniques et les moyens pertinents. Ici, l'enseignant peut privilégier un mode d'enseignement (une technique) parmi un large éventail de possibilités, comme par exemple un jeu de rôle. En fonction du jeu de rôle retenu, diverses tâches sont proposées aux apprenants qui s'engagent dans des activités afin de les exécuter. La mise en œuvre du jeu de rôle sollicite l'utilisation de différents outils, comme du matériel non-spécifique à la réalisation des tâches (mobilier de classe, feuilles de papier, stylos, etc.) et du matériel qui leur sont spécifiques (images, graphiques, vidéos, extraits de texte, etc.).

Le processus de travail exposé dans l'exemple ci-dessus est laborieux et chronophage. Bien que certains enseignants bénéficient de programmes, de curriculums, ainsi que de conseils préétablis en vue de leur mise en place, d'autres se trouvent dans l'obligation de suivre ces étapes par eux-mêmes, ce qui est particulièrement le cas des praticiens en LSP. Afin de faciliter ce travail, il semble crucial d'élaborer un *modèle didactique*, c'est-à-dire « un modèle à imiter » ou « une matrice permettant de produire diverses variantes » des programmes ou des curriculums avec des stratégies pédagogiques adaptées (Reuter *et al.* 2010 : 141 ; Galluzo-Dafflon 2016). Dans le contexte de la présente thèse, l'articulation de la didactique des LSP sur une théorie des LSP permettrait de proposer un modèle didactique spécifique aux VSL. La section suivante poursuit cet objectif en définissant la discipline de la didactique des LSP.

6.2. Élaborer une didactique intentionnelle des LSP et préciser ses spécificités

Rappelons qu'élaborer une didactique intentionnelle des LSP est l'objet même de la présente thèse. Jusqu'à récemment, l'enseignement-apprentissage de l'ASP ne faisait pas l'objet d'un traitement distinct de celui de l'anglais général. Pour les auteurs anglo-saxons, l'ESP est une approche d'enseignement-apprentissage de l'anglais fondée sur l'analyse des besoins de l'apprenant (Hutchinson & Waters 1987) ; elle s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues générales. Cette perspective se manifeste par l'absence de tendance dominante en ce qui concerne les approches et les méthodes employées aujourd'hui (Dudley-Evans & St John 1998 : 30).

En revanche, les chercheurs français estiment que la didactique des LSP doit exister et se construire *sui generis*, puisque « l'enseignement et l'apprentissage des LSP sont assez spécifiques » (Sarré et Whyte 2016 : 159). D'ailleurs, la « réflexion didactique » est intégrée dans la définition de l'ASP (Commission Formations de la SAES 2011) ainsi que dans les statuts du GERAS (Bertin 2008 : 2). Malgré ces efforts explicites entrepris dans ce sens depuis plus de dix ans, la didactique des LSP est toujours « en cours de formalisation » (Sarré 2017 : 62-63), elle « souffre d'un manque d'études fondées sur des données empiriques » (Master 2005 ; Sarré 2017 : 63 ; Boulton 2012), et il est difficile d'élaborer un modèle didactique spécifique aux LSP. Tout praticien, novice ou expérimenté, doit résoudre lui-même les questions qui concernent la meilleure méthode à employer, les aspects linguistiques à privilégier, les supports à mobiliser, le degré de spécialisation des contenus, etc. En 2017, Sarré constatait qu'en la matière il y a « [b]eaucoup de questions, peu de réponses ». Plus récemment, Labetoulle (2019 : 3) reprend à son compte l'observation de Sarré, indication que la situation a peu évolué depuis.

Nous rejoignons ici l'idée que la didactique des LSP doit être considérée comme une discipline en soi, et nous répondons à l'invitation épistémologique de « faire progresser la constitution de ce champ disciplinaire singulier » qu'est la didactique des LSP (Sarré 2017 : 62-63).

Nous épousons dans notre travail la tradition française qui établit une distinction entre pédagogie et didactique. Comme nous l'avons indiqué précédemment, la pédagogie existe indépendamment d'une discipline tandis que la didactique découle d'une discipline. Étant donné que la discipline de l'ASP est désormais reconnue en France¹⁰⁹, il serait logique que son développement ouvre la voie à une didactique de l'ASP, tout comme devraient émerger des didactiques de l'allemand, de l'espagnol, du russe de spécialité, etc. Bien que chaque discipline soit distincte et, par conséquent, génère une didactique qui lui est propre, nous avançons que les fondements d'une didactique des LSP sont semblables. Dès lors, le travail didactique, même s'il est mené sur et illustré par l'ASP dans la présente thèse, devrait pouvoir être transférable à toutes les autres LSP, quel que soit le spécialisé et quelle que soit la langue naturelle sous-jacente.

Depuis la fin des années 2000, les chercheurs ont engagé une réflexion active sur la didactique des LSP, et de l'ASP en particulier. Il s'agissait au départ de reconnaître un réel besoin de mener des recherches en didactique (Bertin 2008 ; Commission Formations de la SAES 2011 ; Dossier de création 2014). En revanche, depuis la création en 2014, au sein du GERAS, d'un groupe de travail consacré à la didactique de l'ASP, la pensée didactique se concrétise (Sarré & Whyte 2016 ; Sarré 2017).

L'article de Sarré et Whyte paru en 2016 marque un tournant décisif pour la didactique de l'ASP dans le contexte français puisqu'à partir de cette date, celle-ci est reconnue comme un « construit en soi » au vu des spécificités de l'enseignement-apprentissage de l'ASP (Sarré & Whyte 2016 : 159). Un an plus tard, Sarré (2017) expose la problématique de manière plus globale et indique que la didactique des LSP en général existe comme discipline, mais qu'elle peine à se développer pleinement.

Dans les sections qui suivent, nous proposons d'établir l'environnement dans lequel opère la didactique des LSP/de l'ASP et de caractériser cette discipline afin d'aboutir à sa définition.

¹⁰⁹ L'ASP est la quatrième branche des études anglophones, les autres étant la littérature, la linguistique et la civilisation.

6.2.1. La didactique des LSP et son environnement scientifique, institutionnel et national : les cinq pôles

Dans cette section, nous examinons l'environnement complexe dans lequel opère la didactique des LSP/de l'ASP et qui détermine, en partie, sa nature synergique. Bien que cette thèse porte sur la DI des LSP/de l'ASP, la description de cet environnement semble essentielle pour toute proposition didactique, y compris pour les LSP et dans la dimension intentionnelle.

Toute didactique, attachée à la discipline à laquelle elle se réfère, dépend et influence d'autres disciplines connexes, des prescriptions officielles, des recommandations pour « des *pratiques* et des pratiques réelles d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires » (Reuter *et al.* 2010 : 69-70). Nous en déduisons que la didactique des LSP n'est guère différente. D'abord, elle est directement liée aux recherches menées sur cette discipline. Deuxièmement, elle est entremêlée à d'autres disciplines, comme la pédagogie, la philosophie, la sociologie, la psychologie, etc., pour permettre aux didacticiens de conduire des recherches et de produire des théories et des enseignements appropriés. Troisièmement, elle dépend des prescriptions officielles (les lois, les décrets, les arrêtés) et parfois elle les influence elle-même en retour. Ensuite, elle s'appuie sur des recommandations (formations, manuels, préconisation du secteur LANSAD) et en formule également. Enfin, elle se livre à des pratiques réelles d'enseignement et d'apprentissages et elle les instaure en même temps. Par conséquent, l'environnement de la didactique des LSP peut être envisagé comme un ensemble systémique comportant cinq éléments qui interagissent les uns avec les autres et qui reflètent la nature synergique de la didactique des LSP. Nous nommons « pôles » ces cinq éléments.

Tout comme ils le sont pour la didactique des LSP, ces cinq pôles peuvent être distingués dans le contexte de la didactique de l'ASP (Fig. 9). Premièrement, la didactique de l'ASP est directement associée à la discipline de l'ASP, qui met à disposition une matière transférable en termes de contenus d'enseignement (pôle 1). Le pôle 2 consiste à prendre en compte différentes disciplines connexes, notamment la pédagogie, la philosophie, la linguistique, la sociologie, la psychologie, etc. Par exemple, la didactique de l'ASP recourt fréquemment à des concepts issus de ces domaines, et nous espérons en retour que ces

disciplines emprunteront un jour des concepts ou des modèles développés au sein de la didactique de l'ASP. Les pôles 1 et 2 entretiennent également une relation proche puisque les recherches en ASP peuvent soit s'appuyer sur la linguistique, soit s'inspirer des méthodes de recherche couramment employées en sociologie, en psychologie et dans d'autres disciplines. Ensuite, non seulement la didactique de l'ASP dépend des prescriptions officielles (pôle 3) de l'Union européenne, de l'État français ou des universités qui enseignent l'ASP, mais elle pourrait aussi avoir à l'avenir une influence sur ces prescriptions, surtout si son statut est reconnu et si elle présente des fondements théoriques solides. De manière moins marquée que le pôle 3, le pôle 4, qui consiste en des recommandations et des conseils présents dans les manuels existants, en des formations¹¹⁰, en des exigences et des besoins du secteur LANSAD, des universités et/ou facultés, a une influence sur la didactique de l'ASP, mais bénéficie en retour des recherches en didactique de l'ASP. Il arrive régulièrement que les recommandations du pôle 4 résultent des prescriptions officielles du pôle 3. En revanche, le pôle 3 peut officialiser des recommandations du pôle 4 quand celles-ci prennent de l'ampleur à l'échelle nationale. Enfin, le pôle 5 découle directement de la didactique de l'ASP. Néanmoins, étant donné que la discipline de la didactique de l'ASP est reconnue depuis près de dix ans et que les pratiques existent rétrospectivement depuis près de quarante ans, il est incontestable que les pratiques du pôle 5 agissent sur la didactique de l'ASP. Pour cette même raison, nous pouvons d'ailleurs observer les liens immédiats entre le pôle 5 et les quatre autres pôles. Bien que ces liens existent et s'expliquent par l'évolution tardive de la didactique de l'ASP, il importe de souligner le rôle central de la didactique de l'ASP dans la création des pratiques d'enseignement-apprentissage. Manifestement, afin d'aboutir à une proposition didactique pertinente, les relations des cinq pôles avec la didactique de l'ASP doivent être prises en compte dans leur synergie.

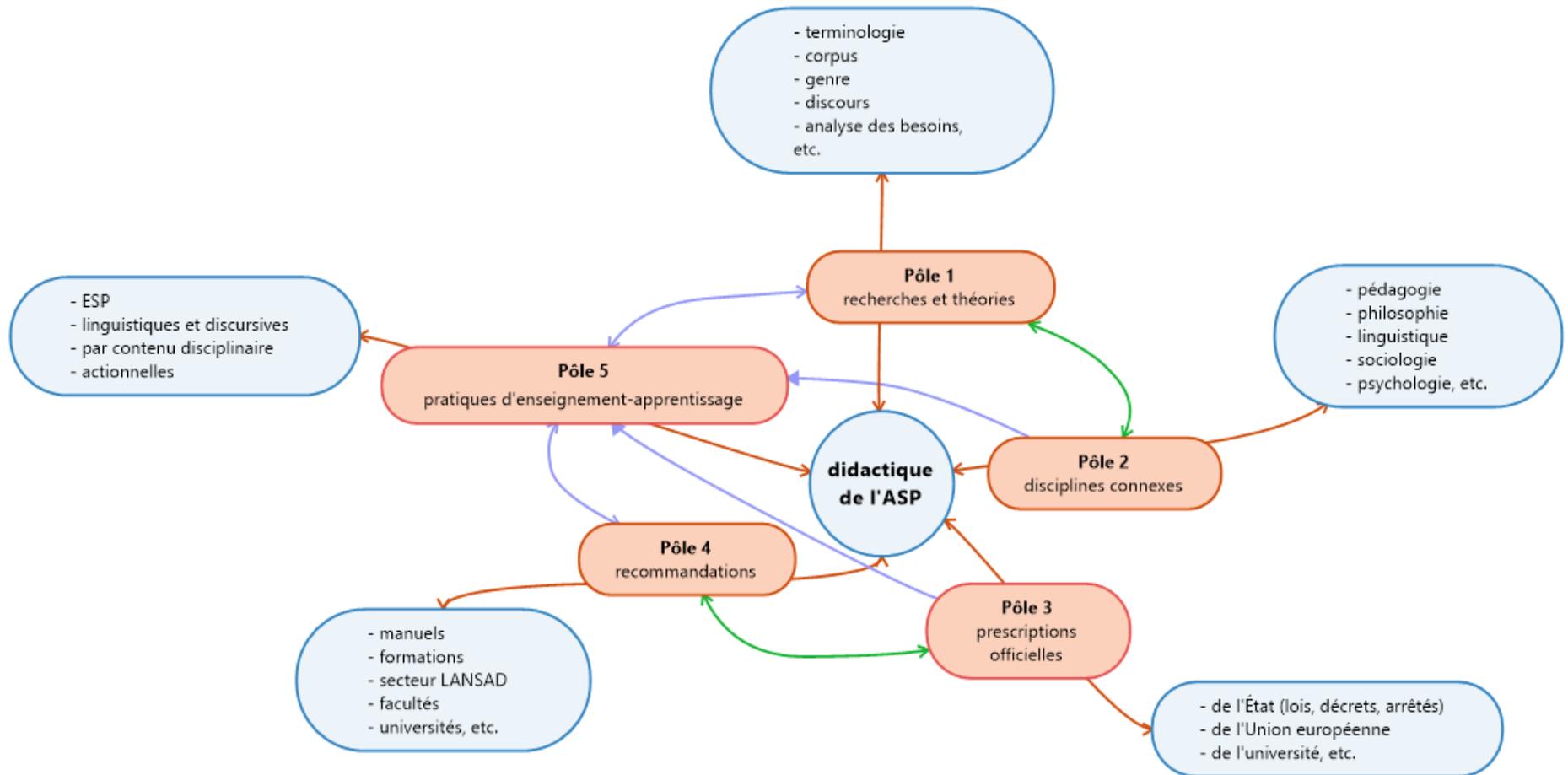
D'ailleurs, les cinq pôles décrits ci-dessus font partie, explicitement ou implicitement, de la présente thèse. Dans notre introduction, nous avons mentionné la loi qui avait déterminé la création du secteur LANSAD dans lequel des cours d'ASP sont largement dispensés (pôle 3). Nous avons récapitulé dans la Partie I les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en ASP en France (secteur LANSAD) et dans d'autres pays, pratiques qui sont largement influencées par des recommandations se trouvant dans des manuels, des

¹¹⁰ D'ailleurs, selon Reuter *et al.* (2013 : 1190), les recommandations peuvent être également associées à l'inspection et à des associations pédagogiques.

formations pour les futurs praticiens en ASP, et des documents internes à chaque université (pôles 5 et 4). Nous avons ensuite exploré la théorie intentionnelle de l'ASP (et des LSP en général), qui est en cours de finalisation suite aux travaux de Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître). En ce qui concerne les autres disciplines, précisons d'abord que les réflexions philosophiques se trouvent à l'origine de la théorie intentionnelle ; qu'ensuite notre recherche empirique est inspirée par celles qui sont menées en psychologie et en sociologie ; et qu'enfin, nous nous appuyons sur les avancées de la pédagogie pour élaborer les modèles didactiques (pôle 2). Pour terminer, les connaissances en ASP du pôle 1 seront exploitées dans la conception des modèles didactiques.

Dans la section suivante, nous proposons d'examiner les caractéristiques propres à la didactique de l'ASP/des LSP de manière générale et à la didactique intentionnelle de l'ASP/des LSP en particulier.

Figure 9. Les cinq pôles de la didactique de l'ASP



6.2.2. Caractéristiques de la didactique des LSP et de la didactique intentionnelle des LSP

Dans leurs articles, Sarré et Whyte (2016) et Sarré (2017) établissent une distinction entre les caractéristiques absolues et les caractéristiques variables spécifiques à l'enseignement-apprentissage de l'ASP. Les caractéristiques absolues sont les suivantes :

[...] interaction constante entre la langue et la spécialité, objectifs et activités langagières tournés vers la spécialité (académique ou professionnelle), recours à une analyse des besoins, et contraintes institutionnelles particulières (hétérogénéité des groupes¹¹¹, caractère obligatoire dans le cursus¹¹², taille des groupes et volume horaire réduit) [...] (Sarré & Whyte 2016 : 157 ; Sarré 2017 : 56)

Par ailleurs, les caractéristiques variables sont :

[...] primauté de l'accomplissement de la tâche (et non de la conformité de la langue), accent mis sur une/des activité/s langagière/s spécifique/s, recours à des documents authentiques, recours à des méthodologies¹¹³ spécifiques (en lien avec, voire issues de, la spécialité), recours à la certification (souvent inadaptée aux besoins spécifiques) et manque de formation des intervenants [...] (*ibid.*)

Bien que les auteurs proposent ces caractéristiques afin de souligner la spécificité de l'enseignement-apprentissage de VSA, nous pensons qu'elles sont également applicables à d'autres VSL.

Dans le cadre de notre travail, nous nous appuyons sur ces caractéristiques afin de décrire la DI de l'ASP/des LSP.

Les caractéristiques de la didactique de l'ASP que nous venons d'exposer sont particulièrement compatibles avec l'approche intentionnelle de la didactique de l'ASP/des LSP. Elles ont des analogies avec la théorie de l'intentionnalité des LSP proposée par Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître) que nous exploitons afin de construire les fondements théoriques de la DI des LSP. En effet, « l'interaction constante entre la langue et la spécialité », les « objectifs et activités langagières tournés vers la

¹¹¹ L'hétérogénéité des groupes concerne le niveau et le parcours d'études des apprenants (Sarré & Whyte 2016 : 157).

¹¹² L'obligation de suivre un cours de LSP se répercute sur la motivation des étudiants (*ibid.*)

¹¹³ Dans l'article de Sarré et Whyte (2016 : 157), rédigé en anglais, il s'agit de *specific methods*, ce qui correspondrait aux méthodes spécifiques (voir section 6.1.2, où nous abordons l'emploi du terme méthodologie).

spécialité » ainsi que la priorité accordée à l’accomplissement de la tâche et « non de la conformité de la langue » (Sarré & Whyte 2016 : 157 ; Sarré 2017 : 56) correspondent à l’essence de la théorie intentionnelle des LSP qui accorde une place centrale au spécialisé et non à la langue.

Dans la DI, nous considérons d’ailleurs qu’il existe une sorte de caractéristique fondamentale qui précède et qui gouverne les caractéristiques absolues et les caractéristiques variables. À notre sens, il s’agit du spécialisé, que nous avons défini préalablement comme « une forme durable de l’état intentionnel où se concentrer sur un objet en particulier sous un aspect spécifique est motivé par des croyances et des désirs et leurs conditions de satisfaction » (Van der Yeught 2016a : 47). En plaçant la théorie intentionnelle comme fondation de la théorie des LSP et, par conséquent, de la DI des LSP, il devient possible d’établir un lien entre cette caractéristique fondamentale et les autres caractéristiques de la discipline. Nous proposons d’observer ci-dessous comment les différentes caractéristiques sont liées au concept de spécialisé.

Nous examinons d’abord les caractéristiques absolues. La première, qui concerne « [l’]interaction constante entre la langue et le spécialisé », représente la relation constante entre le spécialisé et la langue, où le premier est à l’origine de la spécialisation de la deuxième. La deuxième caractéristique, relative aux « objectifs et activités langagières tournés vers la spécialité », se réfère à la notion d’encyclopédie spécialisée que les apprenants doivent maîtriser afin d’interpréter et produire des discours spécialisés ; les objectifs langagiers, ainsi que les activités pour les atteindre, se rapportent à ceux de la transmission des savoirs encyclopédiques aux apprenants. Ensuite, l’analyse des besoins doit être effectuée en fonction de l’encyclopédie spécialisée : les connaissances dont l’apprenant aura besoin dans sa future carrière dépendent du caractère universel ou non universel de la VSL en question et de son encyclopédie. Bien qu’il soit possible de consulter différents acteurs (étudiants, enseignants et chercheurs disciplinaires, professionnels) afin de définir les besoins des apprenants, le praticien d’une VSL se révèle souvent le mieux placé dans la réalisation de cette analyse. La dernière caractéristique relative aux contraintes institutionnelles particulières est partiellement associable au spécialisé. Sarré et Whyte (2016) remarquent que le caractère obligatoire des cours de LSP diminue la motivation des étudiants vis-à-vis de leur apprentissage. Néanmoins, dans la présente thèse, nous

émettons l'hypothèse que la prise en compte du spécialisé suscite l'accroissement de la motivation chez les apprenants.

Dans un second temps, nous proposons d'explorer le lien entre les caractéristiques variables et le spécialisé. La première caractéristique que Sarré et Whyte (2016) mentionnent est la « primauté de l'accomplissement de la tâche (et non de la conformité de la langue) » (Sarré 2017 : 56). Selon la théorie intentionnelle relative aux LSP, la langue est au service du spécialisé, c'est-à-dire que le rôle de la langue est de servir le spécialisé efficacement, et, même lorsque le travail est accompli avec quelques imperfections linguistiques, les conséquences ne sont pas majeures. Deuxièmement, la caractéristique concernant « [l']accent mis sur une/des activité/s langagière/s spécifique/s » (*ibid.*) reflète à nouveau l'importance du spécialisé qui détermine les activités langagières à réaliser. Les points qui concernent le recours « à des documents authentiques » et « à des méthodologies spécifiques » (*id.*) seront les objets de la conception des modèles didactiques fondés sur la théorie intentionnelle, que nous développons ultérieurement. Enfin, les caractéristiques liées à la problématique de la certification « souvent inadaptée aux besoins spécifiques » et au « manque de formation » pour certains praticiens (*id.*) s'expliquent par la quasi-absence d'une théorie sur les LSP. En effet, il est délicat de délivrer des certifications et des formations sans les asseoir sur une base théorique bien élaborée et explicite. Nous pensons que la théorie intentionnelle a la capacité de modifier ces caractéristiques en proposant un cadre clair dans ces cas-là.

Maintenant que nous avons examiné l'environnement de la didactique des LSP/de l'ASP, y compris de la DI des LSP/de l'ASP, notamment ses relations complexes avec les cinq pôles, et que nous avons décrit les caractéristiques de la DI des LSP/de l'ASP, nous proposons de doter cette jeune discipline d'une définition.

6.2.3. Définition de la didactique intentionnelle des LSP

En admettant l'existence de la didactique de l'ASP/des LSP en tant que discipline, en examinant l'environnement synergique dans lequel elle opère et en étudiant ses caractéristiques, nous avons proposé et décrit un type particulier de didactique – la didactique intentionnelle de l'ASP/des LSP. À présent, il convient de la définir.

Dans la section 6.1.1, nous avons établi que, de manière générale, toute didactique, toujours associée à une discipline et lui spécifique, est un domaine scientifique qui analyse les contenus en tant qu'objets d'enseignement-apprentissage : autrement dit, elle définit et décrit les contenus pour les mettre en œuvre par l'enseignement (Reuter *et al.* 2010 : 69). Elle se réfère à « des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques » (Tardieu 2014a : 85).

En nous appuyant sur les éléments mentionnés ci-dessus, sur les relations qu'entretient la didactique de l'ASP avec d'autres facteurs, ainsi que sur ses caractéristiques, nous proposons la définition suivante de la didactique de l'ASP :

La didactique intentionnelle de l'anglais de spécialité est un domaine scientifique, construit à partir de la théorie intentionnelle des LSP et spécifique à la discipline de l'ASP, qui analyse une VSA particulière (par exemple, l'anglais médical, l'anglais financier, etc.) en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage. Elle se trouve dans une relation bilatérale avec diverses disciplines, comme la pédagogie, la psychologie, la sociologie, la linguistique, etc., avec des recherches et des théories en ASP, avec les prescriptions officielles, avec les recommandations officieuses et avec les pratiques d'enseignement-apprentissage de VSA. Elle est guidée par l'élément essentiel qui la caractérise : le spécialisé, propre à chaque VSA. De manière plus pragmatique, elle se charge de transformer le savoir objectif (de M3/M4) relatif à une VSA en question en objet d'enseignement/apprentissage afin d'aboutir à des modèles didactiques appropriés.

Comme les VSA ne sont que variables anglaises du vaste ensemble des VSL qui les comprend, les didactiques de l'allemand de spécialité, du portugais de spécialité, du russe de spécialité, etc. peuvent être similairement établies à partir de la définition ci-dessus. Néanmoins, le travail de définition de la didactique des LSP se révèle plus complexe puisque nous n'opérons plus dans ce cas-là avec des savoirs objectifs, des concepts, des méthodes de recherche typiques d'une VSL donnée. Par conséquent, il convient de définir cette discipline en permettant la coexistence de caractéristiques communes ainsi que de particularités au sein des différentes VSL :

La didactique des langues de spécialité est un champ scientifique, construit à partir de la théorie intentionnelle des LSP et spécifique à la discipline des LSP, qui analyse

les VSL de façon globale en tant qu'objets d'enseignement-apprentissage. Elle se trouve dans une relation bilatérale avec diverses disciplines, comme la pédagogie, la psychologie, la sociologie, la linguistique, etc., avec des recherches et des théories en LSP, avec les prescriptions officielles, avec les recommandations officieuses et avec les pratiques d'enseignement-apprentissage des VSL. Elle est guidée par l'élément essentiel qui la caractérise : le spécialisé, propre à chaque VSL. De manière plus pragmatique, elle se charge d'offrir des modèles didactiques afin de mettre en œuvre les savoirs objectifs (de M3/M4) d'une VSL à travers l'enseignement.

Dans la section qui suit, nous proposons d'examiner la relation entre la DI des LSP/ASP et la motivation des étudiants à apprendre une VSL/VSA.

6.2.4. Influence de la didactique intentionnelle des LSP sur la motivation des apprenants

Nous avons précédemment établi (voir section 6.2.2) que, parmi les caractéristiques absolues, figure le caractère obligatoire des cours de LSP/ASP dans les cursus des apprenants et qu'il influence, souvent négativement, la motivation des étudiants à apprendre une VSL/VSA (Sarré & Whyte 2016). D'ailleurs, d'autres auteurs soulignent la problématique de la motivation des apprenants en LSP/ASP. Certains attribuent, explicitement ou implicitement, une motivation faible à l'incompatibilité des cours avec les besoins des apprenants ou avec l'incapacité des apprenants à définir leurs besoins (Anthony 2018 ; Dean Brown 2016 ; Dudley-Evans & St John 1998 ; Hutchinson & Waters 1987). D'autres lient la motivation au degré de spécialisation des cours (Dudley-Evans & St John 1998) ou à la pertinence des supports de cours à la spécialisation des apprenants (Hutchinson & Waters 1987). D'autres encore estiment que la motivation s'améliore si des éléments de « plaisir, divertissement, créativité » y sont intégrés (Hutchinson & Waters 1987). Ici, nous proposons de voir quel avantage offre la DI des LSP/ASP par rapport à la motivation des apprenants.

De manière générale, la motivation est considérée comme une « force motrice » (Colman 2001 : 479 ; Richards & Schmidt 2010 : 377) ou un « moteur interne » (Harmer 2001 : 51) qui « implique des processus mentaux » (Péchou 2005 : §5) et qui initie, dirige

et maintient des actions orientées vers l'accomplissement d'objectifs (Colman 2001 ; Harmer 2001 ; Richards & Schmidt 2010). En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et secondes, la motivation est également perçue comme le moteur d'un tel processus (Hardy 2005 : §1) ainsi que comme l'« une des raisons principales de succès ou d'échec » de l'apprentissage des langues (Richards & Schmidt 2010 : 378).

De par la problématique associée à la motivation ainsi que sa définition, il semblerait bénéfique de prendre en compte la motivation des apprenants du secteur LANSAD dans toute proposition didactique, y compris dans la proposition DI.

Antérieurement (voir sections 6.2.2 et 6.2.3), nous avons distingué une caractéristique fondamentale de la DI des LSP/ASP – le spécialisé. L'identification du spécialisé en tant qu'élément central de la DI permet de considérer les motivations profondes des apprenants puisqu'en apprenant une VSL/VSA, ils entrent dans l'intentionnalité de leur spécialisé. Les apprenants partageant une même intentionnalité sont conduits à agir dans la poursuite d'un objectif particulier. Autrement dit, le spécialisé, en tant qu'état mental, se combine à la motivation, qui est également un processus mental, tout en la renforçant.

Après avoir caractérisé et défini la DI des LSP, et de l'ASP en particulier, et après avoir établi son rôle dans la motivation des étudiants à apprendre une VSL/VSA, il convient de proposer un schéma de conception d'un cours en LSP fondé sur les éléments établis précédemment dans cette partie.

Chapitre 7 Conception d'un cours en LSP

Dans cette partie, nous proposons de schématiser le processus de conception d'un cours de LSP fondé sur la DI. Il est possible de décliner les étapes de ce processus en quatre grandes phases : (1) la phase de détermination d'un contexte universitaire, (2) la phase de définition d'une VSL à enseigner, (3) la phase didactique et (4) la phase pédagogique. Dans les sections suivantes, nous détaillons le travail d'un praticien¹¹⁴ à chacune de ces étapes.

7.1. Phase de détermination d'un contexte universitaire

Selon le modèle proposé par Philippe Carré et ses collègues (cités par Bertin, Gravé & Nancy-Combes 2010 : 8 ; Labetoulle 2017 : 33), le contexte académique se subdivise en trois niveaux : le macro, le méso et le micro-niveau. Le macro-niveau comprend la prise en compte du contexte européen, local et institutionnel ; le méso-niveau incorpore les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage ainsi que les matériaux nécessaires à ce processus ; le micro-niveau concerne le cours lui-même. La première étape consiste à analyser le macro-niveau du contexte universitaire dans le cadre duquel se déroule le cours en question. La compréhension des recommandations (pôle 4), qui reflète souvent de façon explicite et/ou implicite des prescriptions officielles (pôle 3, mais aussi de la politique linguistique adoptée par l'université, de la demande facultaire et des pratiques d'enseignement effectuées par des collègues linguistes, permet d'esquisser les premiers contours d'un cours LSP.

S'agit-il d'un cours obligatoire ou non ? Le cours réunit-il des étudiants de disciplines variées ? Les facultés ont-elles spécifié des objectifs à atteindre ? Quelle place occupe le cours de LSP dans le cursus des étudiants ? Quels en sont les effectifs ? etc. Les réponses à ces questions établissent l'organisation du cours LSP, qui s'inscrit dans la continuité logique du parcours universitaire de l'étudiant.

¹¹⁴ Nous avons volontairement décidé de positionner le praticien en tant qu'acteur principal du processus, puisque, dans la plupart des cas, le praticien (ou plusieurs praticiens travaillant en équipe) est le seul responsable de la conception du cours de LSP. D'ailleurs, Marie-Christine Deyrich (2001 : §23) constate également que « l'enseignant de langue de spécialité est fréquemment amené à inventer tout ».

Par exemple, l'université, conformément à l'arrêté ministériel n°431-3 de 1973 portant sur « l'enseignement des langues dans les facultés de non-spécialistes » (Percebois 1997 : 565), se trouve dans l'obligation d'intégrer des cours de langue dans des cursus universitaires. Ensuite, les différentes facultés élaborent des cursus à l'intérieur desquels figurent, parmi d'autres cours, des cours de langue. Les facultés peuvent décider de coopérer entre elles afin de proposer des cours de langue à visée plus générale ou de faire une offre plus spécifique au domaine d'étude de leurs étudiants. Dans le premier cas, le travail des enseignants de langue consiste à définir le degré de spécialisation des cours : par exemple, les étudiants en psychologie et en sociologie peuvent suivre le même cours de langue ; dans ce cas, les cours doivent recourir au spécialisé des sciences humaines. Dans le deuxième cas, lorsqu'il s'agit de cours de langue destinés aux étudiants de la même faculté, le spécialisé d'une discipline bien précise est mis en place. De plus, les facultés prennent souvent des décisions concernant la durée d'un cours de LSP (le nombre d'années pendant lesquelles la LSP est enseignée, le nombre d'heures qui lui est alloué par semestre, la durée d'un cours), mais aussi concernant les variétés des VSL, le nombre d'étudiants par groupe, les objectifs, le mode de diffusion, etc. Ces éléments se reflètent dans les choix didactiques et pédagogiques que le praticien en LSP effectue dans les deux dernières phases (voir 7.3). Enfin, comme il est rarement (voire jamais) question d'un cours de VSL isolé, mais d'un cours qui suit ou qui est suivi par d'autres cours de la même VSL sur plusieurs mois, semestres ou années, il importe de prendre en considération le programme et/ou le curriculum disciplinaire. Par conséquent, les contenus à acquérir et les compétences à développer doivent s'insérer dans le programme et/ou le curriculum sans rupture de continuité.

Dans cette phase, le dialogue avec d'autres membres de l'université, comme les doyens des facultés, les enseignants disciplinaires, les membres des conseils scientifiques, les collègues enseignants de langue, etc., se révèle essentiel.

Pour résumer, durant la première phase de conception d'un cours en LSP, l'enseignant considère les questions relatives au contexte universitaire (Tableau 6) :

Tableau 6. Phase de détermination d'un contexte universitaire

Contexte universitaire		
université	faculté	enseignants de langue
1. Quelle est la politique linguistique universitaire ?	2. S'agit-il de cours de langue générale/VSL à degré faible/VSL à degré élevé de spécialisé ?	9. Comment le cours s'inscrit-il dans le programme et/ou curriculum de l'enseignement de cette VSL ?
	3. Quelles sont les conditions temporelles du cours ?	10. Comment cette VSL est-elle enseignée par d'autres collègues au sein de la même université ?
	4. Quel choix de VSL la faculté propose-t-elle ?	
	5. Quels sont les effectifs ?	
	6. Quels sont les objectifs fixés par la faculté ? Quels types d'évaluation/examens sont à privilégier ?	
	7. Quel est le mode de diffusion du cours ?	
	8. Quelles sont les contraintes logistiques ? (salles, matériaux, etc.) ?	

7.2. Phase de définition d'une VSL à enseigner

Lorsque les paramètres du contexte universitaire ont été pris en compte, il convient de préciser la VSL à enseigner. Deux éléments principaux guideront l'investigation du praticien : le statut de la VSL en question et son caractère universel ou non universel.

Dans un premier temps, l'enseignant doit s'interroger sur le statut de la VSL. La société évolue et, subséquentement, des VSL naissent et se développent. Certaines existent depuis plusieurs siècles ; d'autres ne datent que de quelques décennies ; d'autres sont encore en train d'émerger. Afin de vérifier le statut d'une VSL, il est utile de recourir au concept de *dictionnarisation spécialisée* (Van der Yeught 2016a ; 2018a), défini comme un processus

de pontage entre la langue générale et la VSL, dont résulte la production de glossaires, de dictionnaires et/ou d'encyclopédies. Autrement dit, s'il existe une ou plusieurs de ces ressources au sein d'une VSL, la VSL est reconnue ; si la recherche révèle l'absence de tels outils, le manque peut signifier deux situations : soit la VSL est en cours de formation, soit il ne s'agit pas d'une VSL, mais d'une « langue spécialisée artificielle sans enracinement réel dans la pratique sociale » (Van der Yeught 2012 : 19). La clarification du statut d'une VSL détermine significativement le travail d'un praticien de ladite langue.

Deux cas de figure se présentent en ce qui concerne les VSL reconnues et bien développées, comme l'anglais économique, l'anglais du droit, l'anglais de médecine, etc. Premièrement, quelques-unes d'entre elles ont fait objet de descriptions méthodiques¹¹⁵, notamment l'anglais de l'ingénierie (Laffont 2005) et l'anglais de la bourse et de la finance (Van der Yeught 2012). Par conséquent, le savoir objectif du M3 selon Popper ou du M4 selon Leech existe et il est facile d'y accéder. Deuxièmement, certaines VSL (par exemple, l'anglais juridique, l'anglais médical, etc.) ne possèdent pas encore de descriptions aussi méthodiques ; en revanche, certains de leurs aspects ont été étudiés sporadiquement. Dans ce cas, on ne peut conclure qu'il n'existe pas de connaissances objectives sur ces VSL, mais simplement que ces connaissances n'ont pas encore été analysées dans leur globalité, et qu'elles se trouvent dispersées dans la littérature. Le travail de l'enseignant consistera alors à consulter diverses sources afin de recueillir ces savoirs objectifs. D'autres VSL, bien que reconnues, comme l'anglais pour les psychologues, l'anglais pour les sociologues, etc., n'ont pas encore été étudiées par les linguistes, ce qui indique que les connaissances sur ces VSL n'ont pas été converties du M2 de Popper ou du M3 de Leech respectivement vers le M3 ou le M4. Par conséquent, le travail de l'enseignant se révèle ici plus complexe puisqu'il doit élargir le champ de ses investigations. Des ouvrages disciplinaires et de référence, des manuels déjà existants sur la VSL, des descriptions de pratiques d'enseignement doivent être consultées puisqu'un travail plus analytique doit être engagé. Enfin, si les recherches révèlent que la VSL est en cours de formation, le travail est similaire à celui identifié dans le point précédent.

Dans un second temps, il importe d'établir le degré d'universalité de la VSL, ainsi que sa valeur civilisationnelle, puisque « [l]a valeur civilisationnelle a priori d'une LSP est

¹¹⁵ Nous pouvons également citer l'anglais de l'alpinisme (Wozniak 2011), l'anglais de la diplomatie (Stark 2020) même si ces variétés d'anglais ne sont pas enseignés/étudiés dans les universités françaises à l'heure actuelle.

inversement proportionnelle à son universalité » (Van der Yeught 2012 : 20). Une VSL est caractérisée comme universelle quand elle ne porte pas de « valeur civilisationnelle particulière » (*op.cit.*). Ceci est notamment le cas de l'anglais des mathématiques ou de l'anglais de la physique étant donné que les discours exprimés dans ces VSL « sont universellement accessibles et univoques pour tous les membres d'une communauté spécialisée linguistique quelle que soit leur nation » (*op. cit.*). En revanche, une VSL est considérée comme peu ou non universelle si elle porte « une dimension civilisationnelle plus développée » (*op. cit.*). Par exemple, l'anglais du droit ou l'anglais des sciences politiques peuvent illustrer cette catégorie de VSL. Ces VSL, « civilisationnellement riches » (*op. cit.*), sont ancrées dans la culture nationale et elles expriment des discours qui sont a priori plus accessibles aux membres des communautés spécialisées nationales.

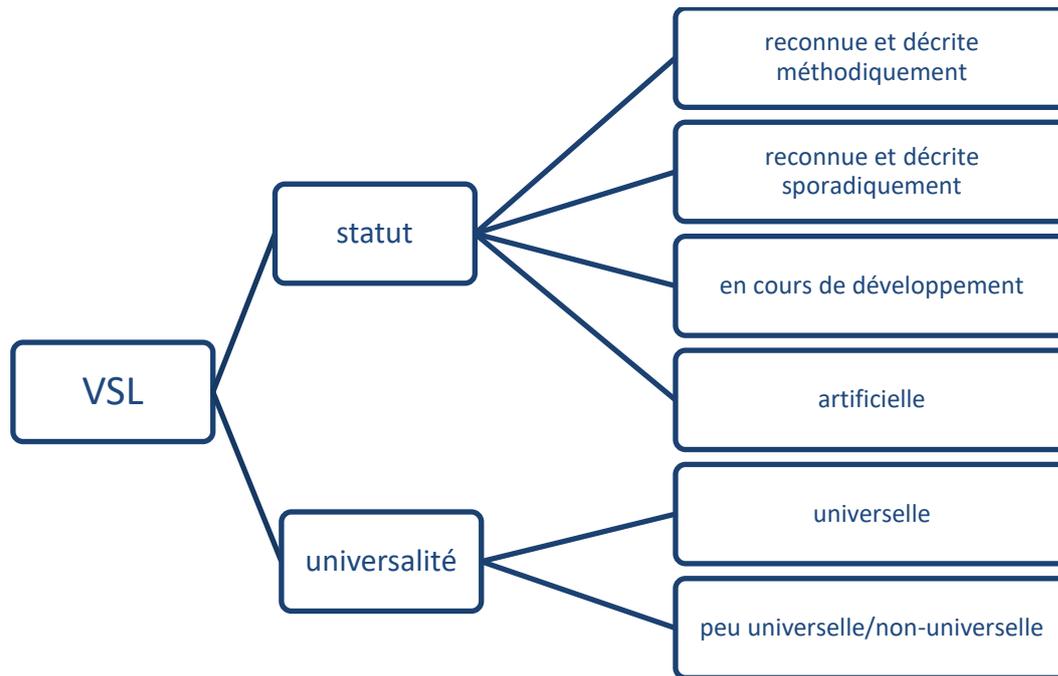
Le degré d'universalité d'une VSL a des répercussions sur le processus de conception du cours sur cette langue, et plus précisément sur la réalisation de l'analyse des besoins, considérée comme l'un des piliers des LSP. Dans le cas d'une langue spécialisée universelle, l'enseignant peut collaborer avec des professeurs disciplinaires et avec des étudiants afin d'établir les besoins spécifiques des apprenants. Néanmoins, ce genre de coopération est souvent compromis quand il s'agit des VSL peu universelles :

[I]l apparaît donc que les besoins des apprenants sont souvent influencés par les intentionnalités collectives nationales et par les règles constitutives qui fondent la réalité sociale dans les pays et dans les langues. [...] User de l'analyse des besoins pour développer une démarche pédagogique en langue spécialisée semble simple et sensé, mais se révèle sans doute assez complexe puisqu'il apparaît difficile d'exprimer des besoins en L2 lorsqu'ils sont conditionnés par le contexte de la L1. (Van der Yeught 2017 : 29)

Dans ces cas-là, l'enseignant joue le rôle de l'évaluateur en dernier recours pour déterminer les besoins des apprenants. Il connaît son public ainsi que « l'univers intentionnel spécialisé en L2 » et « en maîtris[e] l'encyclopédie » ; par conséquent, il agit « comme passeur ou médiateur entre l'univers des étudiants et l'univers spécialisé de la L2 » (*op. cit.*).

Pour résumer, nous proposons ci-dessous le schéma représentant le travail analytique de la deuxième phase (Fig. 10) :

Figure 10. Phase de définition d'une VSL



7.3. Phases didactique et pédagogique

Après avoir déterminé le contexte universitaire et défini la VSL pour laquelle le cours doit être conçu, il convient de détailler le travail didactique et pédagogique à mettre en œuvre. Compte tenu de leur caractère entrecroisé, nous avons décidé de regrouper ces deux phases dans une seule section.

Concevoir un cours implique la définition des objectifs à atteindre, la sélection des contenus et/ou des compétences, la prise de décision au niveau de la découverte temporelle des contenus ou de la progression temporelle du développement des compétences. Ce travail préparatoire s'articulera dans des programmes et/ou des curriculums disciplinaires, qui, à leur tour, donneront naissance à des manuels, des supports de cours, etc.

En didactique, ces étapes représentent le travail de *transposition didactique*, terme initialement proposé par le sociologue Michel Verret en 1975 (Verret 1975 ; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint 2008) et repris ensuite par Yves Chevallard (1991) dans le cadre de la didactique des mathématiques. Selon les définitions du programme et du curriculum (voir 6.1.2), il s'agit de sélectionner les contenus et/ou les compétences à

intégrer et/ou à développer dans le cours, en prenant en considération les objectifs visés. Cette sélection est effectuée parmi les connaissances objectives relatives à la discipline, c'est-à-dire les connaissances que nous avons auparavant nommées connaissances objectives du M3 de Popper ou du M4 de Leech (voir 5.2.1). En didactique, ces connaissances sont désignées sous l'expression « *savoir savant* » que leur a assigné Chevallard (Chevallard 1991). Les objets du savoir savant qui sont choisis pour l'enseignement au sein d'un programme/curriculum disciplinaire représentent des *objets du savoir à enseigner*. Néanmoins, ces objets ne peuvent pas être intégrés à un programme/curriculum sans être transformés en *objets d'enseignement*. La transformation des objets du savoir à enseigner en objets d'enseignement, ou le « passage du savoir savant au savoir enseigné », est l'essence de la *transposition didactique* (*ibid.* : 20, 39) :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformation adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*.

Le passage du savoir savant au savoir à enseigner est guidé par certaines règles, parmi lesquelles la modernisation du savoir à enseigner, l'évitement de l'obsolescence didactique, la distinction entre le nouveau et l'ancien, la possibilité de transformer le matériel en leçons et exercices, et la possibilité de présenter le savoir de manière progressive (Astolfi *et al.* 2008 ; Philippe 2004).

La transposition didactique se déploie sous deux formes : la transposition externe et la transposition interne. Tandis que la transposition externe est « lié[e] à l'action de la noosphère¹¹⁶ qui sélectionne des éléments du savoir savant afin de les soumettre à la transposition didactique », la transposition interne « se réalise à l'intérieur du système didactique (c'est-à-dire au sein de la classe, dans les interactions entre le maître et ses élèves) » (Reuter *et al.* 2013 : 4383-4390).

En premier lieu, toute transposition didactique externe implique des processus de décontextualisation et de recontextualisation du savoir (Paun 2006 ; Petitjean 1998). La

¹¹⁶ Plus précisément, selon la terminologie de Chevallard (1991), la « noosphère » comprend « l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment - et surtout - les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle) » (Reuter *et al.* 2013 : 6397).

décontextualisation correspond à la procédure de « remplacement du référent scientifique original par un 'espace théorique de substitution' » (Paun 2006 : §15). Selon Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay (2016 [1989]), il existe deux formes de décontextualisation : la décontextualisation relative et la décontextualisation absolue. Le cas de la décontextualisation absolue reste peu fréquent étant donné que le processus implique la création d'un contenu complètement différent du référent scientifique original (Paun 2006 : §16). Par contre, trois types de décontextualisation relative dans le domaine des sciences exactes sont identifiés par Astolfi et Develay (2016 [1989] cités par Paun 2006 : §17) : la décontextualisation du contenu scientifique, la décontextualisation du « contexte conceptuel », et la décontextualisation au niveau « du modèle épistémologique initial [remplacé] par un modèle construit pour les besoins d'enseignement et d'apprentissage ». Dans le processus de décontextualisation, le savoir produit par une personne ou par un groupe de personnes se détache de ses créateurs, et en cela il se dépersonnalise et se présente comme un savoir universel (Petitjean 1998 : 9 ; Philippe 2004 : 32). Nous retrouvons ici le savoir du M3 de Popper et du M4 de Leech. Quand le savoir décontextualisé est transformé « en notion susceptibles d'un apprentissage spécialisé », il s'agit de recontextualiser ce savoir (Petitjean 1998 : 8). C'est-à-dire qu'il convient de le ramener aux mondes 2 et 3 de Popper et Leech.

Deuxièmement, la transposition didactique externe s'occupe de la simplification du savoir. Ici, il ne s'agit pas de la vulgarisation scientifique, qui a pour objectif de rendre la matière plus accessible et plus attrayante pour une plus large audience au risque de mettre en péril « la rigueur scientifique » (Paun 2006 : §5). Pour sa part, le processus de simplification implique des règles strictes et des procédures à respecter grâce auxquelles la matière est rendue, certes, accessible dans sa forme, mais garde toujours son caractère scientifique sans le dénaturer. Il importe de souligner que certains éléments comme les hypothèses, les suppositions, et d'autres particularités discursives, doivent être préservés (Paun 2006).

Troisièmement, la transposition didactique externe concerne la transposition terminologique, qui prévoit des modifications lexicales : par exemple, des remplacements de termes plus difficiles par leurs synonymes plus accessibles, dans le but de rendre les propos mieux adaptés au public visé. En revanche, l'enseignant se doit de considérer que l'apprenant, tout au long de sa vie scolaire, participe activement à l'enrichissement de son

vocabulaire. Par conséquent, la personne responsable de la transposition terminologique doit effectuer des modifications en évitant les vulgarisations (Paun 2006).

Le quatrième type de travail de transposition didactique externe correspond à l'introduction d'aspects figuratifs, qui permet aux apprenants de saisir avec une certaine aisance quelques aspects abstraits des discours scientifiques (Paun 2006).

Ensuite, la transposition didactique externe peut agir sur l'indice de neutralité, ce qui consiste à humaniser des textes didactiques pour augmenter l'attractivité des supports, en mobilisant par exemple des approches biographiques et des récits (Paun 2006 : §27).

Enfin, Astolfi et Develay (2016 [1989]) ajoutent que les niveaux de formulation d'un concept doivent être considérés comme l'un des facteurs qui jouent un rôle dans la transposition didactique externe. Pour les auteurs, les niveaux de formulation d'un concept désignent la « variété des énoncés possibles pour une même notion scientifique, en fonction des niveaux de scolarité et des problèmes étudiés » (§74). La différence de ces énoncés s'observe dans la « complexité lexicale », la « complexité des opérations logico-mathématiques » et dans la complexité de la hiérarchisation des problèmes (Astolfi & Develay 2016 [1989] : §76-79).

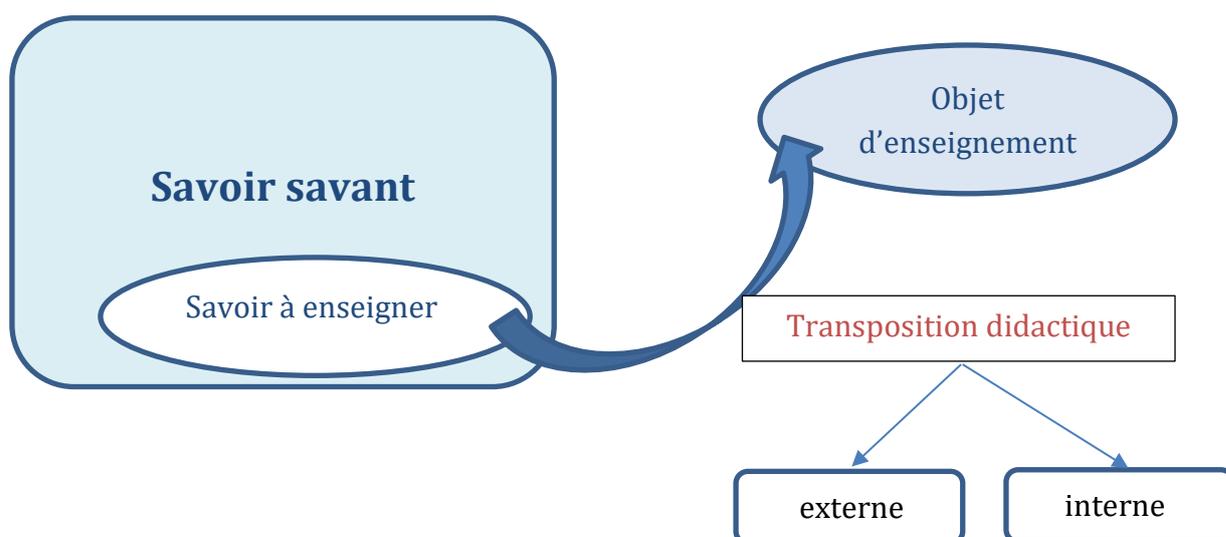
En effectuant le travail de transposition externe, l'enseignant doit se rappeler que l'intérêt des supports relève du travail de transposition didactique et non du caractère attrayant de sujets intéressants qui n'ont pas encore été transformés en objets à enseigner : « [o]n doit en principe s'abstenir d'enseigner des sujets, même 'intéressants' du point de vue de l'enseignant, pour lesquels on ne disposerait pas (ou pas encore) d'une transposition didactique satisfaisante » (Chevallard 1991 : 47).

En ce qui concerne la transposition didactique interne, négligée d'ailleurs par Chevallard, puisqu'il considère que la transposition didactique « est terminée quand la classe commence » (Petitjean 1998 : 23), elle reflète la personnalité des acteurs participant au processus éducatif ainsi que le contexte socioculturel dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage. Bien que le programme et/ou le curriculum officiel existe, il est souvent modifié par les interactions entre l'enseignant et les apprenants. Les facteurs susceptibles d'influencer l'enseignant sont (Paun 2006 : §37) : sa formation, son comportement professionnel, sa relation avec la discipline qu'il

enseigne, sa relation avec « la culture scolaire », son attitude envers « les finalités de l'éducation » et envers « le parcours scolaire » de ses étudiants, ses attitudes envers les étudiants de manière générale et ses apprenants en particulier, et ses relations avec ses collègues.

Il est possible d'illustrer le processus de transposition didactique comme suit (Fig. 11) :

Figure 11. Transposition didactique



Pour résumer, le processus du passage des savoirs savants aux objets d'enseignement est complexe. Il commence par la définition des objectifs du cours. Ensuite, les objectifs visés permettent de sélectionner les savoirs à enseigner parmi les savoirs savants. Après avoir établi les objectifs, il convient de concevoir un programme/curriculum disciplinaire. Le processus se poursuit à travers toute une série de modifications des savoirs savants, que l'on appelle la transposition didactique externe. La transposition didactique externe est accompagnée d'un travail de réflexion sur la sélection du contenu matériel (supports textuels/visuels/audio/vidéo) et sur la présentation des objets d'enseignement, des méthode(s) et des approche(s) à privilégier, ainsi que des stratégies pédagogiques (techniques, procédures, tâches, activités, et outils) à employer. Ce travail aboutit à un cours, des manuels, des supports de cours, etc. Enfin, en interagissant avec ses apprenants, l'enseignant effectue quelques transformations sur le cours/le manuel/les supports de cours, c'est-à-dire qu'il réalise la transposition didactique interne.

La notion de transposition didactique a été consécutivement empruntée par des didacticiens d'autres disciplines, y compris les didacticiens des langues vivantes et des

LSP (Toma 1996 ; Deyrich 2001 ; Terrier & Vaillant Sirdey 2011 ; Terrier 2016 ; Van der Yeught 2016b). En suivant le processus de transposition didactique, les auteurs ont détaillé les trois étapes de la transposition didactique dans l'enseignement des langues vivantes (Schlemminger 1995). D'abord, il faut « identifier et délimiter des 'objets' dans le savoir savant » (*ibid.* : 148). Ensuite, les objets savants doivent être transformés en objets à enseigner, ce qui « signifie que les spécialistes définissent les objectifs généraux [...], des contenus linguistiques [...] », qui ultérieurement « se matérialisent dans les instructions et programmes officiels et à travers les différentes conceptions de manuels » (*id.* : 148-149). La dernière étape consiste à transformer les objets à enseigner en objets d'enseignement ; il s'agit, autrement dit, d'effectuer un travail « [d']élaboration d'unités d'apprentissage, composées de documents artificiels ou authentiques, réunis dans des manuels », de « séquençement des phases d'apprentissage », et de mise en place des moyens et « des techniques pour assurer le processus d'acquisition » (*id.* : 149). Ces étapes sont largement applicables au contexte des LSP, au prix de quelques ajustements que nous précisons ici.

La première spécificité, qui se présente sous trois volets est associée à la notion de savoir savant, élément essentiel dans le processus de transposition didactique.

D'abord, nous constatons un écart entre les recherches sur les VSL et leur enseignement : d'un côté, se trouvent les descriptions de certains aspects des VSL qui n'entrent jamais dans la classe de langue ; d'autre côté, se trouvent des pratiques qui exploitent des éléments linguistiques qui ne sont jamais étudiés par les linguistes. À notre sens, cet écart peut s'expliquer par un manque de collaboration entre les linguistes faisant de la recherche sur les VSL et les didacticiens en LSP. Néanmoins, la transposition didactique associe la recherche et l'enseignement : « [d]eux mondes distincts (recherche et enseignement), auxquels appartiennent des versions différentes du savoir, sont reliés par la transposition didactique » (Philippe 2004 : 31). Nous avons d'ailleurs également établi antérieurement le lien entre la didactique, la recherche (pôle 1) et l'enseignement (pôle 5) (voir Fig. 9, section 6.2.1, p. 182). Par conséquent, il importe de souligner que le succès des efforts didactiques dépend du travail coopératif des linguistes et des enseignants en LSP.

Deuxièmement, il semblerait réducteur dans le contexte des LSP de n'effectuer la transposition didactique qu'à partir du seul savoir savant. Certains proposent d'y intégrer les « pratiques sociales de référence », qui consistent en des savoir-faire et des savoir-être (Martinand 1986 : 63). Ce raisonnement résulte en partie du constat que la transposition didactique doit s'appliquer non seulement aux sciences exactes, mais aussi aux disciplines ne possédant pas de savoir savant, comme l'éducation physique. La prise en compte du savoir-faire est surtout pertinente dans le cas de la transposition didactique en langue, puisque « l'objectif est moins d'enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières », comme « parler, lire, écrire, penser [...] qui se développent et s'exercent dans des pratiques sociales non scolaires » (Petitjean 1998 : 25). En LSP, outre l'enseignement d'une langue et de compétences langagières, il s'agit également, d'une part de familiariser les apprenants avec l'univers intentionnel d'un domaine que sert une VSL, y compris l'image de la discipline, les attitudes et les rôles sociaux associés à cette discipline ; et d'autre part de maîtriser son encyclopédie spécialisée afin de comprendre et de produire les discours spécialisés.

Troisièmement, les recherches sur les VSL sont certes prolifiques, mais elles ne couvrent pas l'ensemble des variétés spécialisées des langues. Comme nous l'avons précédemment remarqué, l'existence du savoir savant relatif à une VSL est subordonnée au statut de cette dernière : certaines VSL bien reconnues ont été décrites méthodiquement, et le savoir savant existe pour les décrire ; d'autres VSL, elles aussi reconnues, ont été étudiées de manière sélective et bénéficient également de savoir savant, bien que dispersé ; d'autres encore, en cours de formation, n'ont fait l'objet d'aucune étude et, par conséquent, n'ont pas encore produit de savoir savant ; et enfin, les dernières ne sont pas des VSL proprement dit, et ne peuvent pas disposer de savoir savant. Afin de réaliser la transposition didactique, les VSL doivent avoir été méthodiquement décrites :

Une telle description comprendrait une introduction à l'univers intentionnel du domaine et à son objet, ainsi qu'à ses communautés spécialisées linguistiques et nationales. Elle décrirait son évolution diachronique, y compris les processus de dictionnarisation, si ces derniers sont présents. Elle énumérerait et examinerait les différentes façons dont le domaine accède à la langue pour insérer sa propre force illocutoire spécialisée dans la communication : lexique spécialisé, terminologie, phraséologie, discours spécialisé, genres, registres, fiction spécialisée... L'étude examinerait la culture du domaine pour déterminer si celui-ci est sensible à la culture ou non et décrirait provisoirement son encyclopédie. (Van der Yeught 2016a : 59).

Pour résumer,

La description doit montrer comment la communauté spécialisée produit une nouvelle réalité sociale linguistique en usant des règles constitutives « X compte pour Y dans C » et comment cette production se réalise dans le temps. (Van der Yeught 2019 : 88).

En outre, toute description des VSL minutieusement menée participe à l'enrichissement de leurs encyclopédies spécialisées (Van der Yeught 2017 : 25).

En attendant des conditions idéales, c'est-à-dire la finalisation des descriptions de toutes les VSL enseignées dans le secteur LANSAD, la transposition didactique peut, malgré tout, être entreprise. Dans certains cas, les enseignants, surtout ceux qui sont expérimentés dans l'enseignement d'une VSL particulière, peuvent être considérés comme dépositaires d'un certain savoir savant relatif à cette VSL. Dans d'autres cas, les praticiens accèdent au savoir savant de façon pragmatique : à l'aide de manuels déjà existants, d'ouvrages et d'articles disciplinaires, de livres de référence, etc.

La deuxième particularité de la transposition didactique en LSP concerne la sélection des savoirs à enseigner et des compétences à développer. Si le savoir à enseigner pour des matières de l'enseignement primaire et secondaire est explicitement établi par les autorités formelles, comme le Ministère de l'Éducation nationale, qui imposent certaines normes et certains critères à prendre en compte dans les programmes et dans les curriculums officiels (Paun 2006 : § 10), la situation est différente pour les LSP. Pour les praticiens d'une LSP, l'absence de programme et/ou de curriculum disciplinaire prédéfini présente une difficulté majeure, en même temps qu'un vaste potentiel de liberté. La conception d'un programme et/ou d'un curriculum disciplinaire est de la responsabilité d'un enseignant ou d'une équipe d'enseignants chargés d'un cours de LSP. Dans le processus de sélection des savoirs et des compétences à privilégier, il importe de considérer la découverte progressive de l'univers intentionnel d'une VSL, ainsi que le développement gradué de la maîtrise de l'encyclopédie spécialisée par les apprenants tout au long de l'apprentissage d'une telle langue au sein de la même institution.

La troisième caractéristique de la transposition didactique en LSP concerne la sélection du contenu matériel à partir duquel les objets d'enseignement sont présentés. Ce matériel doit être représentatif de l'univers intentionnel d'une VSL. Par conséquent, le praticien est obligatoirement amené à puiser dans « des ressources documentaires du domaine de

spécialité » de ses apprenants (Deyrich 2001 : §25), ce qui n'est pas nécessairement le cas dans l'enseignement des langues en général.

La quatrième propriété de la transposition didactique correspond à la mise en forme pédagogique des objets d'enseignement en LSP. Le choix de la méthode, de l'approche et de la stratégie pédagogique adéquate doit mettre en avant l'acquisition de l'encyclopédie spécialisée et avantager les activités typiques des communautés spécialisées servies par la VSL en question. Il s'agit d'intégrer les éléments similaires aux situations professionnelles de ces communautés (Van der Yeught 2016b : §58).

Le dernier élément distinctif en LSP est lié à la transposition didactique interne. D'abord, la plupart des praticiens de VSL n'ont pas reçu de formation spécifique à l'enseignement des VSL ; par conséquent, leurs formations linguistiques d'origine influencent très souvent la façon dont ils enseignent les VSL. Ensuite, la relation des praticiens avec la discipline à laquelle une VSL se réfère n'est pas toujours aisée. Dans la plupart des cas, ils enseignent des VSL de disciplines qui sont éloignées de leurs centres d'intérêt et pour lesquelles ils n'ont pas nécessairement d'affinité. Enfin, la relation entre le praticien et ses apprenants se distingue de celles souvent observées dans les cours d'autres disciplines, où l'enseignant est le seul détenteur des savoirs : dans les classes de LSP, on remarque fréquemment une certaine forme de coopération entre l'enseignant et les étudiants. Le praticien est un facilitateur de l'apprentissage : il oriente ses apprenants vers l'acquisition réussie de l'encyclopédie spécialisée.

À présent que nous avons posé les fondements théoriques de la transposition didactique en général, et des LSP en particulier, il devient essentiel d'examiner, à partir d'un exemple concret, comment la conception d'un cours en LSP, y compris la transposition didactique, peut être réalisée. À ce jour nous avons identifié, dans la littérature sur les LSP, un exemple de ce type : un module d'anglais financier conçu par Van der Yeught (2017). Cet exemple est particulièrement intéressant ici puisque la pratique d'enseignement qui y est décrite se fonde sur la théorie intentionnelle.

L'auteur a élaboré ce module sur l'anglais financier à destination des étudiants de master 2 en économétrie, banque, finance à Aix-Marseille School of Economics (AMSE) et de master 1 LEA à Aix-Marseille Université.

L'auteur précise que le module ne se fonde pas sur une analyse traditionnelle des besoins, alors que la démarche est généralement préconisée comme bonne pratique en LSP et en ESP. Comme nous l'avons souligné auparavant, la capacité des apprenants à définir leurs besoins dépend de l'universalité de la langue spécialisée. Dans le cas de l'anglais financier, le niveau d'universalité reste relativement faible car le domaine est influencé d'une façon significative par le contexte culturel national (Van der Yeught 2017 : 29).

Afin de déterminer les objets d'enseignement, Van der Yeught s'appuie sur la description de l'anglais de la bourse et de la finance qui fournit le savoir objectif ou savoir savant (Van der Yeught 2012). Les objectifs visés par le module sont liés à la construction/amélioration de la maîtrise de l'encyclopédie spécialisée de l'anglais financier, et plus précisément la découverte des « règles constitutives de la communauté spécialisée des financiers anglo-saxons qui créent les faits institutionnels qui lui sont propres » (Van der Yeught 2017 : 27). Comme il s'agit d'un seul module, bien qu'enseigné sur plusieurs cours, il est impossible de préciser sa place dans le programme/curriculum disciplinaire. En fonction de ces objectifs, le savoir à enseigner et les compétences à développer sont déterminés : il s'agit des règles constitutives de la réalité des investisseurs américains ainsi que des compétences liées à l'interprétation de leurs discours typiques. Ensuite, l'étape de sélection du contenu matériel est engagée. Ici, Van der Yeught choisit des documents authentiques, « sur une entreprise réelle fréquemment citée dans l'actualité », qui contiennent des informations concernant le profil de l'entreprise, ses résultats économiques, sa performance boursière, ainsi qu'un extrait de la presse spécialisée américaine ou britannique qui se rapporte à cette entreprise (2017 : 26). Ces documents font ensuite l'objet d'une transposition didactique externe : les documents sont « adaptés et/ou abrégés pour former un dossier de quatre pages A4 maximum », et « une fiche lexicale de 100 items environ » est conçue pour être remise aux apprenants. Le praticien décide au préalable de favoriser l'approche actionnelle et recourt à diverses méthodes (active, directe, synthétique, inductive, compréhensive, etc.). Dans le cadre de la stratégie pédagogique, l'enseignant donne la priorité au travail collaboratif, aux études de cas et aux simulations comme modes d'enseignement, organisés autour de

différentes tâches (comprendre et analyser les documents sur une entreprise dans le but de proposer un diagnostic sur l'entreprise en question), et des activités pour accomplir ces tâches (lire des documents, participer à la session de questions-réponses entre les étudiants et l'enseignant, préparer une présentation en diaporama, etc.). Plusieurs outils sont exploités au cours de ce module : ordinateur, logiciel pour créer des présentations, mobilier de la salle, etc. La transposition didactique externe est assez présente dans ce module, puisqu'une partie du travail implique directement l'enseignant. Nous proposons ci-dessous de décrire la structure de ce module.

Son déroulement est composé de deux phases : un travail préliminaire collectif (phase 1) et un travail de simulation en groupe (phase 2). Le travail préliminaire collectif est suivi d'explications données par l'enseignant sur les documents en prenant une entreprise en exemple (le profil de l'entreprise, ses résultats économiques, sa performance boursière et un article de presse) et sur la fiche lexicale, qui sert à construire/compléter les connaissances encyclopédiques des apprenants, afin de les aider à interpréter correctement les documents proposés. À ce stade, le rôle de l'enseignant est significatif car il fournit les informations nécessaires à la compréhension adéquate des documents utilisés et des règles constitutives de la communauté spécialisée. Ensuite, le travail de groupe (phase 2) porte sur une étude de cas, à partir de laquelle les apprenants, regroupés par paires, choisissent de présenter une entreprise de leur choix à un « club d'investisseurs » (la classe), en se fondant sur des documents authentiques trouvés par leurs propres moyens pour formuler leurs arguments. Cette étape de simulation facilite l'adoption d'un comportement adéquat dans cette situation, parce que les étudiants « dirigent leurs états mentaux vers un objet (une entreprise) perçu sous une forme aspectuelle particulière, ici comme une source d'investissements rentables » (*ibid.* : 27). Les apprenants utilisent la langue comme une capacité d'arrière-plan qui permet d'atteindre les objectifs communicatifs déterminés par la situation donnée. Contrairement aux situations traditionnelles d'enseignement, où la priorité est accordée aux normes linguistiques, ce module se centre sur l'intentionnalité spécialisée des investisseurs potentiels. C'est ici que les connaissances encyclopédiques interviennent en permettant aux « investisseurs » de comprendre et d'interpréter les discours produits par ceux qui présentent le profil de l'entreprise. Une fois leur présentation terminée, chaque paire répond aux questions et objections de la classe. Chacun est amené à mobiliser l'encyclopédie spécialisée adéquate pour demander des précisions sur les préconisations

d'investissement proposée par la paire ou pour les contester. Les présentateurs doivent faire de même pour répondre et justifier leurs préconisations. L'enseignant contrôle la qualité linguistique et « encyclopédique » des échanges dans le contexte de la finance anglo-saxonne (mais corrige également les erreurs d'anglais). Il veille particulièrement à ce que les argumentations ne reposent pas sur des éléments découlant de la culture spécialisée française des apprenants.

7.4. Mise en accord de l'enseignement-apprentissage des VSL existant avec la didactique intentionnelle des LSP

Dans les sections précédentes, nous avons décrit la didactique des LSP fondée sur la théorie intentionnelle – la didactique intentionnelle – et nous avons exposé le schéma de la conception de cours de LSP. Cette démarche ne nie en aucun cas toutes les pratiques d'enseignement-apprentissage des VSL actuellement adoptées par leurs praticiens. En revanche, elle offre des bases théoriques et pratiques afin d'alléger le travail considérable et souvent intuitif des enseignants du secteur LANSAD. D'ailleurs, les pratiques existantes issues du travail des enseignants sont très souvent compatibles avec les principes didactiques que nous avons exposés dans la Partie II. Dans cette dernière section du chapitre 7, nous proposons de reconsidérer les approches dominantes dans l'enseignement-apprentissage des VSL présentées dans la Partie I, afin de les analyser du point de vue de la DI.

Rappelons que nous avons distingué plusieurs approches de l'enseignement-apprentissage des VSL dans le milieu de l'enseignement supérieur français : l'approche ESP¹¹⁷, les approches linguistiques et discursives (par le lexique, par les corpus, par les discours, par les genres, par la FASP), les approches par contenu disciplinaire (enseignement à contenu intégré, enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, enseignement disciplinaire en langue étrangère) et les approches actionnelles (par tâches, par problèmes, par projets, par études de cas). Bien que la

¹¹⁷ Puisque l'approche ESP désigne toute approche centrée sur l'apprenant et ses besoins, les approches linguistiques et discursives, les approches par contenu disciplinaire et les approches actionnelles peuvent également être considérées comme apparentées à l'ESP dans la mesure où elles sont centrées sur l'apprenant. Pour cette raison, dans la présente section, nous n'analysons pas l'approche ESP en tant que telle.

plupart de ces approches prennent le spécialisé en compte, leur relation avec la DI se présente sous trois scénarios spécifiques.

Premièrement, certaines de ces approches et les pratiques qui y sont associées ne peuvent pas être mises en accord avec la DI des LSP. C'est notamment le cas des approches par contenu disciplinaire, dont la finalité n'est pas « de développer un savoir objectif » sur les VSL ni « de développer la capacité d'interprétation encyclopédique spécialisée des apprenants » (Van der Yeught 2019 : 83) puisque l'enseignement-apprentissage d'une VSL a lieu de manière implicite et souvent secondaire.

Deuxièmement, il existe des approches, souvent linguistiques et discursives, qui accordent à la langue une place centrale, et pour lesquelles la communication représente un objectif principal. Dans ces cas-là et dans la perspective d'une adaptation à la DI, il s'agirait d'effectuer un travail de réaménagement des priorités en plaçant le spécialisé au centre de la démarche. La théorie intentionnelle avance que la langue sert le spécialisé, qui est la source des productions linguistiques :

la communication est au service de l'intentionnalité et [...] la langue sert le mental. Ses propositions [de la théorie intentionnelle] ne favorisent pas la communication pour elle-même, mais la communication mise au service d'un univers intentionnel spécialisé qui doit être pleinement intégré au schéma didactique retenu. (Van der Yeught 2019 : 84)

Enfin, il y a des approches (associées à des pratiques), notamment les approches actionnelles, qui facilitent l'acquisition d'un savoir objectif et la maîtrise d'une encyclopédie spécialisée relative à une VSL donnée. Elles envisagent la langue comme un outil de communication : « [E]lles soumettent l'exigence de maîtrise du système de la langue [...] aux conditions de communication contextuelles » (*op. cit.*). Il s'agit souvent des démarches intuitives qui n'intègrent pas toujours le spécialisé de façon théorisée :

la plupart des didacticiens [et des praticiens] en LSP mobilisent en réalité beaucoup plus de savoir objectif qu'ils veulent bien l'admettre parce que leur pratique pédagogique leur en a fait acquérir et que l'expérience leur indique quand le mobiliser utilement. (Van der Yeught 2019 : 85)

La mise en accord de ces approches avec les pratiques qui en découlent permettrait un travail plus conscient de la part des praticiens, et assurerait des résultats plus stables et prévisibles chez l'apprenant.

Dans la Partie I, nous avons recensé quelques pratiques pédagogiques illustrant diverses approches employées pour enseigner les VSL. La majorité des pratiques appartenant aux approches linguistiques et discursives se développent selon le deuxième scénario où la place prioritaire est accordée à la langue. Cette position semble logique puisque les pratiques se fondent sur des catégories purement linguistiques.

Dans l'approche d'enseignement-apprentissage des VSL par le lexique, l'élément spécialisé est pris en compte : il s'agit de familiariser les apprenants avec le lexique spécialisé. Néanmoins, les activités concernent le travail technique d'acquisition de ce type de lexique par les apprenants. Bien que la maîtrise du lexique spécialisé soit importante, elle ne représente qu'une partie du savoir objectif relatif à une VSL. De plus, le travail reste décontextualisé et, par conséquent, peu motivant pour l'apprenant. Ferreira (2017) décrit une pratique pédagogique qui permet une meilleure découverte de l'univers intentionnel, où un jeu de plateau a été conçu par l'auteur en collaboration avec son collègue (section 2.1, p. 29).

Nous discernons ensuite, parmi les pratiques appartenant aux approches par les corpus et par les discours, un module qui considère le spécialisé et offre aux apprenants l'entrée dans l'univers intentionnel de leur discipline. Il s'agit de l'enseignement de l'anglais médical par les discours proposé par Carnet et Charpy (2017) (section 2.3, p. 48-49). Quant aux approches par les genres et par la FASP, la majorité des exemples abordés dans la Partie I sont compatibles avec la DI et respectent intuitivement ses principes.

Nous soulignons enfin que les approches actionnelles sont proportionnellement les plus proches des particularités de la DI car elles accordent une place significative au spécialisé et, par leur nature, recourent à la langue comme à un outil par le biais duquel des tâches, des problèmes, et des études de cas peuvent être résolus et réalisés. En outre, ces approches résultent souvent de disciplines comme le droit, la médecine, la physique, les mathématiques, etc., ce qui offre une voie supplémentaire à la découverte de l'univers intentionnel de la discipline servie par une VSL.

Résumé des chapitres 6 et 7

La deuxième moitié de la Partie II a consisté, dans un premier temps, à élaborer les prémisses théoriques de la DI des LSP pour ensuite les appliquer à la conception d'un cours LSP.

En premier lieu (chapitre 6), nous avons entrepris un travail de définition de termes clés en didactique afin de lever toute ambiguïté pouvant être liée à leur emploi. D'abord, nous avons considéré les termes *didactique* et *pédagogie*, et nous avons établi que chacun d'eux renvoie à deux notions bien distinctes : tandis que la pédagogie est considérée comme une science d'enseignement indépendante des contenus disciplinaires, la didactique est une discipline qui étudie les contenus (les savoirs) en se référant à une discipline scientifique, et qui élabore les fondements théoriques de la pédagogie. Ensuite, nous avons essayé d'harmoniser l'utilisation des termes connexes à la didactique et à la pédagogie, comme *méthodologie*, *programme*, *contenu d'enseignement*, *programmation didactique*, *curriculum*, *approche*, *méthode*, *démarche*, *stratégie pédagogique*, *dispositif pédagogique*, *technique*, *procédure*, *activité*, *tâche*, et *outil*.

Après avoir défini ces termes opératoires, nous avons poursuivi avec la description de la DI des LSP en tant que discipline indépendante qui appartient au domaine plus large de la didactique des LSP (chapitre 6). Les didacticiens français en LSP reconnaissent le caractère spécifique de l'enseignement-apprentissage des VSL et intensifient leurs efforts dans l'objectif de contribuer à la progression de la didactique des LSP. Premièrement, nous avons déterminé que la DI des LSP existe en synergie avec divers éléments, que nous avons nommé « pôles » : les recherches et les théories en LSP (pôle 1), les autres disciplines (pôle 2), les prescriptions officielles concernant l'enseignement des langues (pôle 3), les recommandations destinées aux enseignants de langue en général et des VSL en particulier (pôle 4), et les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues et des VSL (pôle 5). Deuxièmement, en nous fondant sur les caractéristiques absolues et variables de la didactique des LSP proposées par Sarré et Whyte (2016), nous avons déterminé la caractéristique fondamentale qui revient comme un leitmotiv dans la DI des LSP : le spécialisé. Ensuite, nous avons mis en avant les définitions de la DI de l'ASP/des LSP. Et enfin, nous avons souligné que la DI intervient positivement dans la motivation

des apprenants puisque, en tant que processus mental, la motivation coïncide avec l'intentionnalité spécialisée.

Dans le chapitre 7, nous avons élaboré le schéma de la conception d'un cours de LSP basé sur les principes théoriques de la DI des LSP. Nous avons distingué quatre étapes dans ce processus : la phase de détermination d'un contexte universitaire, la phase de définition de la VSL à enseigner, la phase didactique, et la phase pédagogique.

Durant la première phase, le concepteur du cours se charge d'explorer la politique linguistique adoptée par l'université, la demande facultaire et les pratiques d'enseignement effectuées par ses collègues linguistes. En d'autres termes, il importe de comprendre les relations entre, d'une part, le cours à préparer et, d'autre part, les éléments qui peuvent l'influencer de manière intrinsèque et/ou extrinsèque (pôle 3, pôle 4 et pôle 5).

Au cours de la deuxième phase, le praticien détermine le statut de la VSL ainsi que son caractère universel ou non universel. En ce qui concerne le statut d'une VSL, nous avons précisé plusieurs cas de figure : VSL reconnues et décrites méthodiquement, VSL reconnues et décrites sporadiquement, VSL reconnues mais dépourvues de toute description, VSL en cours de formalisation, et VSL artificielles.

Le statut d'une VSL est déterminé par l'existence des connaissances objectives qui ont été construites sur elle : dans le cas des VSL reconnues et décrites méthodiquement ou sporadiquement, il existe des connaissances objectives du M3/M4 portant sur cette VSL ; dans le cas des VSL reconnues ou en cours de formation, et qui n'ont fait objet d'aucune description, les connaissances objectives sur cette VSL n'ont pas encore été établies ; enfin, dans les cas des VSL artificielles, aucune description n'est possible. Quant au caractère universel ou non universel d'une VSL, il s'agit de spécifier sa valeur civilisationnelle afin de connaître son degré d'universalité : si la valeur civilisationnelle est prédominante, la VSL est peu ou non universelle ; si la valeur civilisationnelle est négligeable, la VSL tend vers l'universel. Le degré d'universalité a une influence sur la conception d'un cours de LSP et, plus précisément, sur le rôle de divers acteurs (praticiens de la LSP, enseignants disciplinaires, et apprenants) et sur l'analyse des besoins des apprenants.

La phase didactique consiste principalement à effectuer la transposition didactique, c'est-à-dire la transformation du savoir savant (savoir du M3/M4) en savoir à enseigner (savoir du M2/M3). Après avoir indiqué que la transposition didactique existe sous deux formes (la transposition externe et la transposition interne), nous avons ensuite examiné chacune de ces formes. Tandis que la transposition externe implique le travail des didacticiens et des chercheurs¹¹⁸ de la discipline que sert la didactique en question, la transposition interne est réalisée au sein de la classe à partir des échanges entre l'enseignant et ses apprenants. Parmi les diverses opérations de la transposition externe, nous avons mentionné le processus de décontextualisation/recontextualisation, la simplification du savoir, la transposition terminologique, l'introduction d'aspects figuratifs, l'adaptation de l'indice de neutralité, l'ajustement du niveau de formulation d'un concept. La transposition interne, quant à elle, est souvent influencée par des facteurs tels que la formation de l'enseignant, son comportement professionnel, sa relation avec la discipline qu'il enseigne, ses attitudes, etc.

L'application du processus de transposition didactique à l'enseignement des VSL donne matière à réflexion. D'abord, la notion de *savoir savant* en LSP doit être revisitée. Il ne s'agit pas d'enseigner uniquement des notions et des savoirs comme en sciences exactes, mais également les pratiques sociales de la discipline que sert une VSL, c'est-à-dire l'univers intentionnel de ladite discipline. De plus, le savoir savant n'est pas défini et décrit pour toutes les VSL enseignées. Ensuite, en l'absence de programmes et/ou de curriculum officiellement établis, à l'inverse de ceux que l'on peut trouver pour l'enseignement des disciplines traditionnelles, la sélection des savoirs à enseigner et des compétences à développer repose sur les enseignants des VSL. Un autre élément spécifique à la transposition didactique en LSP concerne le choix du contenu matériel, qui doit représenter l'univers intentionnel de la VSL enseignée. Enfin, la transposition didactique interne est impactée par trois facteurs majeurs : la quasi-absence de formation spécifique à l'enseignement des VSL de l'enseignant, sa relation avec la discipline que la VSL sert, et ses relations plus complexes avec les apprenants.

La dernière phase, la phase pédagogique, comprend le travail de sélection de la méthode, de l'approche et de la stratégie pédagogique à privilégier. Toutes doivent mettre

¹¹⁸ Selon la terminologie de Chevallard (1991), il s'agit de la « noosphère ».

en avant l'acquisition de l'encyclopédie spécialisée et avantager les activités typiques des communautés spécialisées servies par une VSL.

Nous avons conclu la Partie II en passant à nouveau en revue les pratiques d'enseignement-apprentissage des VSL recensées dans la Partie I, avec pour objectif de les analyser par rapport à la DI. Nous avons constaté que la mise en accord des approches par contenu disciplinaire avec la DI est impossible car le développement du savoir savant sur les VSL et de la capacité d'interprétation encyclopédique spécialisée ne représente pas l'objectif poursuivi. Ensuite, la majorité des approches linguistiques et discursives, par leur nature, placent la langue et la communication au cœur de leurs démarches. Dans ce cas, la mise en accord de ces approches avec la DI est réalisable à condition qu'un renversement des priorités entre la langue et le spécialisé soit engagé. Enfin, la plupart des approches actionnelles sont compatibles avec la DI puisqu'elles considèrent la langue comme un outil de communication et qu'elles facilitent l'acquisition d'un savoir objectif relatif à une VSL, ainsi que la maîtrise de son encyclopédie spécialisée. En revanche, ces approches n'intègrent pas toujours le spécialisé de façon théorisée puisqu'elles sont généralement construites intuitivement, bien que par des praticiens expérimentés. L'atout de la DI serait alors d'éclairer et d'explicitier le travail des praticiens afin d'assurer des résultats plus constants et réguliers.

Conclusions de la Partie II

Après avoir élaboré, dans un premier temps, les principes théoriques de la didactique des LSP fondée sur la théorie intentionnelle, et les avoir, dans un second temps, appliqués à l'élaboration d'un schéma de la conception d'un cours LSP, nous exposons ici les conclusions de ce travail.

Conclusion 1

La didactique repose toujours sur la discipline qu'elle sert, et, par là même, elle est spécifique à cette discipline. Nous avons observé un paradoxe marquant le domaine des LSP : bien que la didactique des LPS soit reconnue comme discipline en soi, elle n'avance presque jamais de propositions spécifiques aux LSP. Nous avons présumé que cette situation est principalement imputable à la quasi-absence de théorisation des LSP elles-mêmes : à notre sens, la sous-théorisation des LSP bride le développement de la didactique spécifique aux LSP et, par conséquent, ralentit l'avancée des offres pédagogiques adaptées à leur enseignement-apprentissage, notamment au sein du secteur LANSAD. Par conséquent, dans le but de faire progresser la didactique des LSP, nous avons décidé de nous appuyer sur la théorie des LSP en cours de formalisation par Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître). Cette théorie place le spécialisé (défini comme une forme de l'intentionnalité durable et concentrée sur un objet sous un aspect spécifique), et non la simple communication linguistique, au cœur de son cadre explicatif, ce qui permet ainsi d'affirmer que les VSL émergent et se développent sous l'effet du spécialisé. Le fonctionnement du spécialisé est similaire à celui des autres états mentaux intentionnels. En particulier, quand le spécialisé se trouve partagé par plusieurs personnes qui en viennent à former des communautés spécialisées, l'évolution peut générer une spécialisation de la langue par le biais des règles constitutives de la réalité sociale qui suivent la formule « X compte pour Y dans C ».

Conclusion 2

Compte tenu du fait que la didactique des LSP est portée par la théorie intentionnelle, la caractéristique fondatrice de la didactique des LSP est le spécialisé. D'ailleurs, de façon explicite et/ou implicite, toutes les caractéristiques de la didactique des LSP sont en lien avec le spécialisé.

Conclusion 3

Le positionnement central du spécialisé au sein de la didactique des LSP jette une lumière sur le rôle de la langue. Beaucoup de chercheurs et de praticiens en LSP, de par leurs formations linguistiques d'origine, s'interrogent et s'inquiètent même du statut et du rôle de la langue qu'ils enseignent (*Conclusion 6*, p. 128-129). Le cadre explicatif de la DI traite la langue comme un outil qui sert les besoins du spécialisé. Nous admettons que ce principe bouleverse certaines conventions du milieu linguistique ; néanmoins, nous espérons avoir mis en évidence le processus de la formation des VSL et la fonction que la langue y joue.

Conclusion 4

La didactique des LSP ne représente pas un domaine isolé et dépourvu de relations avec les éléments qui lui sont extérieurs. Bien au contraire, elle interagit avec les recherches et théories en LSP (pôle 1), avec d'autres disciplines (pôle 2), avec les prescriptions officielles établies par l'État, par l'Union européenne, par les universités, etc. (pôle 3), avec les recommandations officieuses exprimées dans des manuels, des formations, dans le secteur LANSAD, les facultés, etc. (pôle 4), et avec les pratiques d'enseignement-apprentissage des VSL.

Conclusion 5

L'analyse des caractéristiques de la didactique des LSP et la description des relations qu'elle forme avec d'autres éléments nous ont permis d'aboutir à la définition de la discipline de la didactique des LSP.

Conclusion 6

La caractéristique fondamentale de la DI des LSP est le spécialisé, considéré comme un état mental intentionnel. En tant que tel, il se combine au processus mental de la motivation et le renforce.

Conclusion 7

La formulation de la définition de la didactique des LSP et de ses principes théoriques nous a ouvert la voie pour l'élaboration d'un schéma de conception d'un cours LSP qui comporte quatre phases : la phase de détermination d'un contexte universitaire, la phase

de définition d'une VSL à enseigner, la phase didactique et la phase pédagogique. Ce schéma permet de résoudre les problèmes associés à l'enseignement-apprentissage des VSL que nous avons soulevés et formellement énoncés dans la Partie I et ses conclusions.

Conclusion 7.1

Le schéma de la conception d'un cours LSP fournit un cheminement généralisable pour la création de divers cours en LSP. Nous avons précédemment remarqué (voir *Conclusion 11*, p. 130-131) la tendance à considérer comme impossible le fait d'avoir une approche et/ou une méthode applicable à l'enseignement-apprentissage de toutes les variétés de VSL. Certains sont persuadés que des approches variées doivent être employées (Anthony 2018); d'autres prônent l'utilisation des approches et des méthodes préconisées par la discipline que sert la VSL. Cependant, nous proposons ici un moyen de remédier à ce questionnement. Le schéma de la conception d'un cours de LSP est un modèle de travail généralisable, et les différentes phases qu'il donne à voir guident le praticien dans le choix d'une approche et/ou d'une méthode, ainsi que dans la sélection de la stratégie pédagogique la plus appropriée aux objectifs fixés concernant l'enseignement-apprentissage d'une VSL.

Conclusion 7.2

La phase de détermination d'un contexte universitaire résout le problème de l'absence de programmes cohérents, situation fréquemment observée dans les cours manquant de « logique de progression interne » ou de « ligne directrice structurale » (Sionis 1994 : §3) (voir *Conclusion 10*, p. 130). Durant la première phase, le concepteur du cours examine le contexte universitaire, notamment la politique linguistique générale adoptée par l'institution, les demandes et les recommandations exprimées par la faculté, et les programmes et/ou curriculums disciplinaires de ses collègues linguistes qui dispensent des cours de la même VSL. La prise en compte du contexte universitaire est essentielle pour la création d'un cours cohérent et fonctionnel.

Conclusion 7.3

La phase de détermination d'un contexte universitaire offre également la possibilité de remédier au problème lié à la maîtrise de la langue étrangère par les apprenants, qui est souvent la source des préoccupations des enseignants face au choix des approches, des méthodes et des stratégies pédagogiques à adopter (voir *Conclusion 5*,

p. 128). Connaître le profil des étudiants (c'est-à-dire considérer leur niveau d'étude, savoir s'ils partagent la même spécialisation, s'ils appartiennent à plusieurs facultés) permet de concevoir le cours avec le degré du spécialisé le plus approprié. Par exemple, s'il s'agit d'étudiants de 1^{re} année de licence, le degré du spécialisé doit être relativement faible ; si les apprenants de plusieurs filières sont réunis ensemble pour suivre un cours de langue, une VSL plus générale est choisie ainsi que le spécialisé qui la sert ; etc.

Conclusion 7.4

Nous avons constaté que la motivation des apprenants est corrélée à la pertinence des contenus d'enseignement (voir *Conclusion 4*, p. 128). C'est en cela que la DI est particulièrement bénéfique puisqu'elle repose sur le spécialisé, et le travail effectué lors des phases didactiques et pédagogiques prend le spécialisé en compte. Il s'agit de sélectionner les contenus d'enseignement et des compétences à acquérir qui permettent la découverte de l'univers intentionnel de la discipline que sert le spécialisé. Les apprenants sont amenés à se familiariser avec l'encyclopédie spécialisée, l'image de la discipline, les attitudes et les rôles sociaux associés à cette discipline. Le matériel à travers lequel ces contenus et ces compétences sont enseignés est représentatif de l'univers intentionnel de la discipline. De même, il convient de privilégier les activités typiques des communautés spécialisées lors de la mise en forme pédagogique.

Conclusion 7.5

L'articulation des principes didactiques et du schéma de conception d'un cours de LSP n'évince pas toutes les propositions pédagogiques existantes. Néanmoins, la DI écarte les approches par contenu disciplinaire. Nous avons déjà affirmé que l'enseignement disciplinaire en anglais ne représente pas une approche d'enseignement-apprentissage des VSL puisque l'enseignement de la langue est indirect et secondaire même si l'apprentissage de la langue s'y produit (voir *Conclusion 3*, p. 127). Nous ajoutons ici que le développement du savoir savant sur les VSL et le développement de la capacité d'interprétation encyclopédique spécialisée ne représentent pas des objectifs poursuivis dans chacune des approches par contenu disciplinaire. Par conséquent, nous estimons que la coexistence de la DI et de ces approches est irréalisable.

Conclusion 7.6

Selon les praticiens des VSL (Boulton 2000 ; Flowerdew 2009 ; Hirsh & Coxhead 2009 ; McCarthy & Carter 1995 ; Thomas 1993), la plupart des approches linguistiques et discursives sont décontextualisées, et dès lors peu attrayantes pour les apprenants (voir *Conclusion 2*, p. 127). Cette décontextualisation s'explique par le fait que ces approches sont centrées sur la langue et la communication linguistique. Selon la DI, la place centrale doit être accordée au spécialisé, servi par la langue. En intervertissant les places de la langue et du spécialisé, ces approches seront en parfait accord avec les principes de la DI et éviteront la décontextualisation.

Conclusion 7.7

Les approches actionnelles, quant à elles, considèrent la langue comme un outil de communication et facilitent l'acquisition d'un savoir objectif portant sur une VSL, ainsi que la maîtrise de son encyclopédie spécialisée. Par conséquent, elles reflètent les principes de la DI, mais pas toujours de manière consciente. L'atout de la DI permet de rendre le travail des concepteurs de cours de LSP et des praticiens plus conscients, et d'assurer des résultats plus constants et réguliers.

Conclusion 7.8

Nous avons mentionné le rôle variable de l'enseignant des LPS, souvent vu comme un passeur de connaissances, un facilitateur de l'acquisition des connaissances ou même un guide dans l'apprentissage (voir *Conclusion 9*, p. 129-130). Ce facteur entre dans le processus de transposition didactique interne explicité dans le cadre du développement du schéma de conception d'un cours LSP. Certes, l'acceptation de ce rôle requiert un certain effort de la part des enseignants. Néanmoins, il est important d'admettre que, dans une classe de LSP, le praticien entre en relation avec ses apprenants qui peuvent être également des détenteurs de connaissances spécialisées, ce qui crée une dynamique très particulière entre ces deux acteurs.

Conclusion 7.9

La formation des praticiens des VSL est un autre facteur impliqué dans la transposition didactique interne. Il est constaté de manière récurrente que les enseignants en LSP manquent de formation adéquate (voir *Conclusion 9*, p. 129-130). À ce jour, il existe très peu de formations destinées spécifiquement aux enseignants des VSL

(par exemple, les masters 1 et 2 en anglais de spécialité à l'ENS Paris-Saclay, le cours de formation continue *Teaching LSP* conçu grâce aux efforts du projet CATAPULT¹¹⁹). Le développement vigoureux de la didactique des LSP, quelle que soit la théorie sur laquelle il repose, présenterait les fondements pour l'élaboration de formations congruentes.

Dans la Partie II, nous avons essayé de contribuer à l'avancement de la didactique des LSP en tant que discipline. Nous avons énoncé les principes théoriques de la didactique des LSP et proposé le schéma de la conception d'un cours LSP fondé sur ces principes. En revanche, à ce stade, nous ne pouvons que supposer que la DI ainsi que le schéma exposé sont appropriés à l'usage dans le secteur LANSAD et qu'ils apporteront des résultats satisfaisants tant au niveau de l'acquisition des savoirs et des compétences qu'au niveau de la motivation des apprenants. Nous avons d'ailleurs remarqué que les informations objectives sur l'efficacité des approches recensées dans la Partie I sont quasi inexistantes (voir *Conclusion 8*, p. 129). Par conséquent, nous consacrons la Partie III à l'évaluation scrupuleuse de la DI. Nous posons les hypothèses de travail, décrivons le contenu d'un cours LSP spécialement conçu pour cette recherche, détaillons l'expérimentation (échantillonnage, outils d'analyse, collecte de données et analyse) et nous exposons nos résultats.

¹¹⁹ *Computer Assisted Training And Platforms to Upskill LSP Teachers.*

PARTIE III

Mise en œuvre expérimentale de la didactique intentionnelle des LSP

Après avoir décrit, dans la Partie I, l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage des VSL en France, nous avons engagé dans la Partie II un travail de théorisation d'une approche intentionnelle de la didactique des LSP ainsi que sa mise en œuvre pour la conception de cours LSP. Comme « la théorie sans pratique est stérile » et qu'une « pratique sans théorie est aveugle¹²⁰ » (Sloane 1944 : 212), nous proposons dans la Partie III de mettre à l'épreuve de manière empirique les principes théoriques et pratiques de la didactique intentionnelle des LSP énoncés précédemment.

Nous présentons ici la méthodologie de la recherche, l'expérimentation mise en place et les résultats obtenus lors de sa réalisation. Nous formulons de manière plus précise les questions de recherche ainsi que les hypothèses retenues, nous décrivons le cours d'ASP conçu afin de répondre à ces questions et de tester les hypothèses posées, nous donnons à voir l'expérimentation et ses outils d'analyse, et enfin nous exposons l'analyse des résultats obtenus.

Chapitre 8 Méthodologie de la recherche : cadre expérimental

Le chapitre 8 de la Partie III est consacré à la méthodologie de la recherche : nous y explicitons les questions de recherche et les hypothèses et nous décrivons le cours créé dans l'objectif de répondre à ces questions de recherche et de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses.

8.1. Questions de recherche et hypothèses

Nous rappelons que l'objectif de notre recherche est de faire progresser la réflexion didactique en LSP. En poursuivant cet objectif, nous avons proposé de fonder la didactique des LSP sur la théorie intentionnelle (Van der Yeught 2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître). Puisque la didactique des LSP, comme nous la décrivons dans ce travail, repose sur les principes de la théorie intentionnelle, nous avons proposé de la nommer « didactique intentionnelle » (DI). Dans la Partie II, nous avons élaboré les principes théoriques de la DI, et nous avons présenté le schéma de conception d'un cours LSP. Notre réflexion théorique nous encourage à attendre de la DI des solutions prometteuses à un large

¹²⁰ Dans le même esprit Howard Becker, en adaptant une citation de Kant, a écrit : une « pratique sans théorie est aveugle ; la théorie sans pratique est vide » (1954 : 387).

éventail de difficultés associées à l'enseignement-apprentissage des VSL ; toutefois, nous manquons encore de preuves empiriques pour affirmer que la DI est, non seulement épistémologiquement solide, mais aussi capable de procurer de meilleurs résultats tant au niveau de la motivation des apprenants non-linguistes qu'au niveau de l'acquisition des connaissances.

À cet effet, nous reprenons les questions de recherche présentées dans l'introduction :

*Première question de recherche*¹²¹ :

Puisque la didactique intentionnelle place l'intentionnalité au cœur de son cadre théorique, il semblerait intuitif de supposer que tout enseignement-apprentissage des VSL fondé sur un tel dispositif devrait être plus motivant pour les apprenants. Le spécialisé, en tant qu'état mental, opère en synergie avec la motivation, qui est également un processus mental (Péchou 2005), et il devrait la renforcer. Les apprenants partageant une même intentionnalité sont conduits à agir dans la poursuite d'un objectif particulier. Par conséquent, la première question de recherche concerne la relation entre la didactique intentionnelle et la motivation chez l'apprenant : l'enseignement des VSL issu de la didactique intentionnelle suscite-il une motivation supérieure à celle qu'on peut observer dans le cadre d'enseignements non-intentionnels ? (QR1)

Deuxième question de recherche :

De nombreux auteurs s'accordent sur le rôle significatif de la motivation en tant que moteur d'apprentissage (Chateau 2005 ; Deyrich 2005 ; Hardy 2005 ; Harmer 2001). Nous les suivons à cet égard et nous supposons que l'accroissement de motivation hypothétiquement suscité par la didactique intentionnelle devrait conduire à une meilleure acquisition des savoirs. La deuxième question de recherche peut donc être formulée comme suit : l'enseignement issu de la didactique intentionnelle conduit-il à de meilleurs résultats en termes d'acquisition des connaissances par rapport à des enseignements non-intentionnels ? (QR2)

¹²¹ Ces questions de recherche appartiennent à la catégorie de questions de recherche différentielles (*difference research questions*) dans la mesure où les données sont collectées dans l'objectif de comparer les résultats obtenus (Gliner, Morgan & Leech 2017 : 46).

Après avoir formulé les questions de recherche, nous émettons les hypothèses de recherche suivantes :

Première hypothèse de recherche :

L'enseignement d'une VSL fondé sur la didactique intentionnelle améliore la motivation à l'apprendre chez les étudiants (H1). Lors du traitement des données de l'expérimentation réalisée, nous anticipons une amélioration de la motivation chez les apprenants dans le cadre d'un enseignement de la VSA fondé sur la didactique intentionnelle.

Deuxième hypothèse de recherche :

L'enseignement d'une VSL fondé sur la didactique intentionnelle rend le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace en termes d'acquisition des connaissances (H2). Nous nous attendons à ce que les résultats obtenus lors de la réalisation de tâches résultant de la didactique intentionnelle soient supérieurs à ceux issus de tâches non fondées sur la didactique intentionnelle.

Afin de répondre aux questions de recherche et afin de vérifier les hypothèses avancées ci-dessus, il était essentiel de créer un cours d'ASP ouvrant sur une comparaison des résultats tant au niveau de la motivation qu'au niveau de l'acquisition des connaissances entre les tâches bâties selon les principes de la DI et les tâches non issues de la DI au sein du même cours. Cette section de la Partie III développe la procédure de la conception du cours mise en œuvre dans le cadre de la présente recherche.

8.2. Conception du cours

La création du cours ASP pour notre expérimentation repose sur le schéma de la conception d'un cours LSP que nous avons détaillée dans la Partie II (voir Chapitre 7). Dans les sections qui suivent, nous parcourons les quatre phases de la conception, notamment la phase de détermination du contexte universitaire, la phase de définition de l'ASP à enseigner, la phase didactique, et la phase pédagogique.

8.2.1. Phase de détermination du contexte universitaire

Le cours que nous avons eu à créer concernait un cours d'ASP, plus précisément la VSA « anglais pour futurs psychologues et orthophonistes » à l'Université de Liège en Belgique. Avant de procéder à la conception de ce cours, nous avons été amenée à examiner le contexte universitaire au sein duquel ce cours devait être enseigné. Nous avons dû considérer plusieurs éléments.

Il nous a fallu d'abord explorer la politique universitaire concernant l'enseignement en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier. Deuxièmement, nous nous sommes chargée d'étudier le contexte administratif. Ensuite, il s'est révélé nécessaire de préciser le contexte facultaire. Enfin, il a été indispensable de considérer les programmes d'autres cours d'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes proposés au sein de la même université.

Premièrement, nous examinons la politique universitaire qui concerne l'enseignement général et l'enseignement des langues étrangères en particulier. De manière globale, l'enseignement de toutes les matières est influencé par le décret Paysage, entré en vigueur en 2014-15 en Belgique. L'un des objectifs du décret est de faciliter la mobilité des étudiants. Par conséquent, les cours de master, dispensés sur la durée d'une année académique, devaient dorénavant être divisés en deux cours séparés, un sur chaque semestre et chacun ayant pour objectif d'évaluer des compétences différentes et d'offrir un programme distinct, permettant ainsi aux étudiants de poursuivre leurs formations dans d'autres institutions supérieures. Les changements imposés par le décret ont influencé indirectement les horaires et les durées de tous les cours, y compris les cours de langues étrangères¹²². À titre d'exemple, le cours d'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes en 1^{re} année de master, qui comportait 45 heures de cours réparties sur la durée d'une année universitaire avant le décret, devait être reconfiguré en deux cours différents. Cette recomposition impliquait une réflexion sur le séquençement des contenus à enseigner et une prise de décision quant au nombre d'heures à accorder à cet enseignement au sein de chaque semestre.

¹²² La semestrialisation des études, comme un des « outils d'accompagnement de la mobilité » a été adoptée par de divers pays européens, y compris la France (Ministère de l'Éducation Nationale 2000 : 5 ; Serbanescu-Lestrade 2007 : 67, 212, 231, 239). En France, la semestrialisation a également influencé les aspects organisationnels des études universitaires.

Afin de se conformer aux changements imposés par le décret, à partir de 2014-15, nous avons choisi de diviser le cours d'anglais C de 45 heures de manière déséquilibrée (en 37,5 heures d'une part et en 7,5 heures de l'autre) pour la raison suivante : puisque les étudiants en 1^{re} année de master effectuent leurs stages durant le 2^e semestre, il était primordial d'alléger leurs horaires au 2^e semestre. Cette particularité a déterminé la création d'un cours, pour les étudiants de master, de 7,5 heures au 2^e semestre, et de 37,5 heures au 1^{er} semestre. Dans le souci de contrebalancer ce déséquilibre dans l'organisation de notre travail en tant qu'enseignante, nous avons opté pour l'inversion de cette distribution horaire pour les étudiants en 3^e année de licence : le cours de 7,5 heures était dorénavant dispensé au 1^{er} semestre, tandis que le cours de 37,5 heures était enseigné au 2^e semestre.

En ce qui concerne la politique universitaire relative à l'enseignement des langues étrangères, l'Université de Liège (ULiège) considère que l'apprentissage des langues étrangères est l'un des éléments essentiels pour la professionnalisation des futurs spécialistes. Les langues étrangères, comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le néerlandais, etc., sont proposées aux étudiants de toutes les facultés par l'Institut Supérieur des Langues Vivantes (ISLV) « chargé d'étudier et de mettre en œuvre la politique générale à suivre en matière de formation en langues des étudiants non-linguistes d'ULiège, ainsi que des personnels académique, scientifique...¹²³ ». Dans la plupart des cas, l'anglais est la langue étrangère obligatoire pour l'apprentissage. En revanche, beaucoup de facultés proposent une deuxième langue étrangère à leurs étudiants ; ce choix est souvent possible à partir de la 1^{re} année de master.

Dans le cas de l'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes, l'enseignement de cette langue est obligatoire à partir de la 1^{re} année et jusqu'à la 3^e année de licence. Dès la 1^{re} année de master en psychologie, les apprenants doivent choisir¹²⁴ entre l'anglais, l'allemand et le néerlandais. En revanche, les étudiants en orthophonie, après une année d'apprentissage de la langue des signes obligatoire en 1^{re} année de master, peuvent

¹²³ https://www.islv.uliege.be/cms/c_10389616/fr/islv-l-institut

¹²⁴ Le terme « choisir » ne recouvre pas toujours un choix réel : bien que les cours de néerlandais et d'allemand soient proposés pour des débutants, il s'agit souvent des faux débutants ; par conséquent, les apprenants n'ayant pas de connaissances de base dans ces langues sont obligés de continuer l'apprentissage de la langue anglaise.

choisir entre la langue des signes, l'anglais, l'allemand et le néerlandais à partir de la 2^e année de master¹²⁵.

En second lieu, nous étudions le contexte administratif qui, tout à la fois, guide et encadre le travail des enseignants. Ici, il s'agit de la durée des cours, des inscriptions et validations des cursus, des salles, des équipements des salles, des horaires, etc.

L'acquisition par ULiège d'un nouveau logiciel de gestion des salles en 2018 a entraîné des modifications au niveau des horaires. Par exemple, le logiciel ne permettait d'organiser les cours que sur des tranches horaires délimitées par des créneaux d'une heure (une heure, deux heures, trois heures, etc.). Dans notre cas, nous avons opté pour des cours de trois heures : malgré sa durée significative, cette plage horaire nous allouait suffisamment de temps pour effectuer le travail expérimental comparatif que nous avions prévu.

Nous avons également dû considérer un autre problème administratif, qui était lié à la formation des groupes et à la gestion des étudiants inscrits tardivement au cours. Compte tenu de l'incapacité de la faculté à prédire quelles spécialisations et quelles options les étudiants de master choisiraient, mais aussi le nombre total d'étudiants inscrits au cours, il incombait à l'enseignant de diviser les apprenants en groupes de la façon la plus équilibrée possible. Notre expérience de travail avec ce public nous a permis de présumer que ce cours concernerait approximativement 160 étudiants de master et 50 étudiants de licence, qui seraient divisés en six groupes : quatre groupes destinés aux étudiants de master, un groupe pour les étudiants en licence de psychologie, et un groupe pour les étudiants en licence d'orthophonie.

En raison du nombre d'étudiants prévus par groupe, nous avons réussi à savoir à l'avance que les salles qui nous seraient assignées allaient être principalement de petits amphithéâtres dotés d'un mobilier souvent non modifiable. Toutes les salles étaient équipées d'un vidéoprojecteur et d'un système sonore.

En ce qui concerne les horaires, certains d'entre eux présentaient des contraintes. Par exemple, les horaires de quelques groupes, bien que très appréciés parmi les étudiants de master, étaient moins bénéfiques à l'apprentissage : il s'agissait en effet du dernier cours

¹²⁵ Les cours de langue des signes sont accessibles uniquement pour les étudiants en orthophonie qui ont suivi leurs études de licence à ULiège.

de la journée, et celle-ci commençait à 8 h du matin. Ensuite, même si la division des étudiants en groupes était réalisée dans les meilleures conditions possibles, elle était loin d'être parfaite. Selon leur spécialisation, les étudiants étaient contraints d'intégrer deux groupes en particulier, ce qui a provoqué un déséquilibre au niveau du nombre d'étudiants par groupe.

Le tableau ci-dessous (Tableau 7) résume les informations concernant les horaires des étudiants et le nombre de personnes par groupe pour les deux années de l'expérimentation.

Tableau 7. Organisation des groupes en 2018-20

Année	Groupe	Population	Horaire	Nombre d'étudiants¹²⁶
2018-19	Groupe 1	Master	Lundi 15h-18h (semestre 1)	≈ 40
2019-20				≈ 45
2018-19	Groupe 2	Master	Mardi 13h-16h (semestre 1)	≈ 30
2019-20				≈ 35
2018-19	Groupe 3	Master	Mardi 16h-19h (semestre 1)	≈ 45
2019-20				
2018-19	Groupe 4	Master	Mercredi 12h-15h (semestre 1)	≈ 20
2019-20			Jeudi 13h-16h (semestre 1)	≈ 45
2018-19	Groupe 5	Licence en psychologie	Lundi 11h-14h (semestre 2)	≈ 35
2019-20				≈ 50
2018-19	Groupe 6		Mardi 15h-18h (semestre 2)	≈ 11

¹²⁶ Le tableau indique le nombre réel des étudiants présents aux cours.

Après l'étude du contexte universitaire, nous avons examiné le contexte facultaire. La faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation à ULiège a intégré les cours de langues étrangères (anglais, allemand et néerlandais) en 2009-10¹²⁸. Au début, les cours de langue se déroulaient sur un semestre, et leur durée ne dépassait pas une heure et demie par semaine. Les responsables des cours de langue ont été mis en contact direct avec les enseignants disciplinaires afin d'être orientés vers des thèmes à aborder et des textes et auteurs à privilégier. Quelques années plus tard, le volume horaire a été augmenté à 45 heures par an, et les cours étaient dorénavant dispensés durant toute l'année universitaire. Tous les cours au sein de la faculté ont toujours été dispensés en présentiel, et les enseignants pouvaient recourir à la plate-forme en ligne d'ULiège pour enrichir les contenus de leurs cours.

La faculté a également annoncé les objectifs attendus concernant les cours d'anglais : la priorité est donnée au développement de la compréhension écrite de la littérature spécialisée en licence, et l'intégration du travail sur la production écrite spécialisée est souhaitée à partir de la 1^{re} année de master. Comme nous pouvons le constater, il ne s'agit pas de cours de langue générale, mais de cours de LSP.

L'enseignement de l'anglais est proposé ainsi aux apprenants chaque année de leur parcours universitaire, et il comprend les cours suivants : cours de remédiation, cours d'anglais A, cours d'anglais B, cours d'anglais C, cours d'anglais D, et cours d'anglais E. Dans le but d'offrir un enseignement adapté, le test de placement est effectué à l'entrée en 1^{re} année de licence. Selon les résultats du test, les étudiants débutent leur apprentissage de l'anglais soit par le cours de remédiation soit par le cours d'anglais A. De ce fait, les étudiants qui suivent le cours de remédiation terminent leur apprentissage de l'anglais par le cours d'anglais D ; dans le cas contraire, les étudiants accomplissent leur formation linguistique en terminant par le cours d'anglais E. De cette organisation découle la

¹²⁷ En 2018-19, quelques étudiants en licence en psychologie ont suivi le cours avec les étudiants en orthophonie pour des raisons d'horaires.

¹²⁸ Nous avons eu particulièrement de la chance de faire initialement partie de l'équipe des enseignants-linguistes chargés de concevoir les premiers cours de langue anglaise pour la faculté et, par conséquent, nous avons vécu l'évolution des cours de langue au sein de cette faculté.

particularité du cours d'anglais C : il est enseigné aux étudiants de licence qui n'ont pas suivi le cours de remédiation et aux étudiants de master qui ont participé au cours de remédiation.

Au début, les effectifs au sein des classes de langue étaient relativement modestes : entre 15 et 25 étudiants par groupe. Cependant, la situation a évolué. Au cours des années pendant lesquelles nous avons réalisé l'expérimentation, les effectifs d'étudiants inscrits par groupe ont connu une forte augmentation : 40 étudiants en moyenne par classe. Les groupes de master sont particulièrement surpeuplés puisque beaucoup d'étudiants français, surtout en « filières artistiques et (para)médicales », viennent terminer leurs études supérieures en Belgique « pour échapper aux concours d'entrée ou au *numerus clausus* » en France (Huet 2017 : 24).

En dernier lieu, nous avons examiné notre cours dans sa continuité avec d'autres cours d'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes au sein de la même faculté. Pour rappel, la majorité des étudiants inscrits à notre cours, le cours d'anglais C¹²⁹, a suivi les cours d'anglais à ULiège : le cours de remédiation, le cours d'anglais A, et le cours d'anglais B. De plus, à l'issue de notre cours, certains d'entre eux sont appelés à poursuivre l'apprentissage de l'anglais dans le cadre des cours d'anglais D et E. Les enseignements de l'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes sont organisés en réponse à la demande de la faculté et aux objectifs fixés par elle : le travail sur la compréhension écrite y est principalement approfondi. Ces enseignements se fondent sur le développement des compétences générales de lecture et sur l'acquisition du lexique spécialisé à travers divers sujets psychologiques et orthophoniques, traditionnellement distincts dans chaque cours d'ASP. Bien que les sujets et les textes mobilisés appartiennent au domaine de la psychologie/orthophonie, et bien que l'accent soit mis sur l'acquisition du lexique spécialisé, les tâches que les étudiants réalisent sont presque toujours à caractère non-intentionnel dans le sens scharlien du terme que nous adoptons dans cette thèse. Voici les exemples des activités les plus fréquentes dans les cours d'anglais A et d'anglais B : questions de type vrai/faux, questions à choix multiples sur le contenu d'un texte ou sur la compréhension des mots/phrases, exercices lacunaires, exercices sur les synonymes/antonymes, exercices grammaticaux (des structures et/ou des nuances

¹²⁹ À l'exception des étudiants qui ont changé de faculté ou d'université.

rencontrées dans un texte), exercices de prononciation (des mots présents dans un texte), etc. Dans les cours d'anglais D et d'anglais E, ces activités restent principalement les mêmes pour le travail sur la compréhension orale, et de nouvelles activités sont ajoutées afin d'intégrer le travail sur les productions orale et écrite.

Après l'analyse du contexte universitaire, nous proposons de résumer ici les éléments que nous devons prendre en compte dans la conception du cours d'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes. Il s'agit d'un cours obligatoire pour les étudiants en 3^e année de licence qui ont commencé leur apprentissage de l'anglais à ULiège par le cours d'anglais A, et optionnel pour les étudiants en 1^{re} année de master qui ont suivi le cours de remédiation en 1^{re} année de leurs études universitaires. Le cours en présentiel de 37,5 heures, avec utilisation de la plate-forme en ligne optionnelle, est divisé en séquences de trois heures chacune, selon des horaires variables, la plupart du temps dans l'après-midi, pour les six groupes concernés. Le nombre d'étudiants par groupe varie entre dix étudiants en licence en orthophonie et 40 pour les groupes de master. Le nombre élevé des étudiants de master s'explique principalement par l'afflux d'étudiants français. Il convient ici de prendre en considération trois particularités du cours.

Premièrement, il s'agit d'un cours destiné à la fois aux étudiants en orthophonie et en psychologie. Les futurs orthophonistes représentent toujours une minorité : souvent une dizaine d'étudiants de licence formant un groupe séparé et quelques étudiants de master dispersés parmi les étudiants en psychologie. Les étudiants orthophonistes en 1^{re} année de master sont obligés d'étudier la langue des signes à la place d'une langue étrangère. En revanche, les étudiants orthophonistes provenant d'une autre université sont considérés comme des étudiants « en passerelle » et doivent choisir le cours d'anglais. Les étudiants orthophonistes en 2^e année de master peuvent rejoindre le cours d'anglais C. Par conséquent, le contenu de l'enseignement doit être approprié, dans la mesure du possible, pour les deux publics visés.

Deuxièmement, le cours d'anglais C s'adresse en même temps aux étudiants de licence et aux étudiants de master. Le cours doit ainsi proposer aux étudiants de master un degré de spécialisation plus élevé afin de répondre au mieux à leurs futurs besoins professionnels.

Troisièmement, le cours d'anglais C fait partie d'un curriculum disciplinaire d'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes : il est précédé des cours d'anglais A et B et suivi des cours d'anglais D et E. Comme les cours d'anglais A et B, le cours d'anglais C doit répondre aux objectifs définis par la faculté : le développement de la compréhension écrite de la littérature spécialisée en licence. En outre, le cours d'anglais C (comme d'ailleurs les cours d'anglais D et E) doit également intégrer le travail sur la production écrite spécialisée à partir de la 1^{re} année de master, selon la demande facultaire. Afin d'atteindre ces objectifs, les enseignants de chaque cours choisissent le matériel spécifique (les outils), notamment des textes, des images, des vidéos, etc., traitant d'un sujet propre à la psychologie et à l'orthophonie. Parmi les thèmes choisis par les collègues figurent les stéréotypes, l'intimidation, le rôle de l'art pour la santé mentale, le sommeil, la persuasion, la maltraitance des enfants, la pression des pairs, le cycle de vie d'une famille, la synesthésie, la surdité infantine, le développement langagier, les peurs et phobies, l'image de soi, etc. La connaissance des cours d'anglais A, B, D, et E nous a permis d'affiner les sujets à intégrer au cours d'anglais C : la psychologie du travail, la dépression, ses traitements et son aspect culturel, les troubles du langage, les relations sentimentales, l'agnosie et l'estimation de l'âge, la mémoire, la déontologie, le bégaiement, les troubles du langage, l'aphasie. Le tableau 8 propose une vue détaillée des sujets choisis pour le cours d'anglais C :

Tableau 8. Sélection des sujets pour le cours

Sujet	Finalité
Occupational psychology	Psychologie sociale, du travail et des organisations
Mental health at work	Psychologie sociale, du travail et des organisations
Depression and its treatments	Psychologie clinique
Depression and culture	Psychologie clinique
The psychology behind love and romance ¹³⁰	Psychologie clinique
Age estimation ¹³¹ and agnosia	Neurosciences cognitives et comportementales + Psychologie clinique

¹³⁰ Ce thème a été préconisé par un professeur disciplinaire.

¹³¹ Ce thème a été préconisé par un professeur disciplinaire.

Memory and eyewitness testimony	Neurosciences cognitives et comportementales + Psychologie clinique
Memory and working memory	Neurosciences cognitives et comportementales + Psychologie clinique
Memory and disorders	Neurosciences cognitives et comportementales + Psychologie clinique
Stuttering	Orthophonie
Speech and Language Disorder (cultural perspective)	Orthophonie
Aphasia	Orthophonie
Stuttering and ethical principles in psychology	Orthophonie + toutes les autres finalités

Après avoir examiné le contexte universitaire, nous proposons de définir et de caractériser l'anglais pour psychologues et l'anglais pour orthophonistes – le travail de la 2^e phase selon notre schéma de conception d'un cours LSP.

8.2.2. Phase de définition des VSL à enseigner

Durant cette phase, il importait de déterminer principalement deux éléments concernant l'anglais pour les psychologues et les orthophonistes : le statut de ces VSA et leur degré d'universalité.

Afin d'établir le statut de l'anglais pour psychologues et l'anglais pour orthophonistes, nous nous sommes appuyée sur le concept de dictionnarisation. Les recherches bibliographiques ont révélé qu'il existe au moins huit dictionnaires spécialisés relatifs à l'anglais pour psychologues et quatre relatifs à l'anglais pour orthophonistes. Les tableaux 9 et 10 offrent une liste de ces dictionnaires¹³² par ordre chronologique :

¹³² Les dates reflètent uniquement les années des premières éditions des ouvrages.

Tableau 9. Dictionnaires pour psychologues

Date de parution	Auteur(s)	Titre	Maison d'édition
1985	Chaplin	<i>Dictionary of Psychology</i>	Dell
1985	Reber	<i>Dictionary of Psychology</i> ¹³³	Viking
1991	Sutherland	<i>Macmillan Dictionary of Psychology</i>	Palgrave MacMillan
1996	Cardwell	<i>Dictionary of Psychology</i>	Hodder and Stoughton Educational
1999	Corsini	<i>The Dictionary of Psychology</i>	Taylor & Francis
2001	Colman	<i>Dictionary of Psychology</i>	Oxford University Press
2006	VandenBos	<i>APA Dictionary of Psychology</i>	APA
2009	Matsumoto	<i>The Cambridge Dictionary of Psychology</i>	Cambridge University Press

Tableau 10. Dictionnaires pour orthophonistes

Date de parution	Auteur(s)	Titre	Maison d'édition
1988	Morris	<i>A Dictionary of Communication Disorders</i>	Taylor & Francis
1990	Morris	<i>A Dictionary of Speech Therapy</i>	Whurr Publishers Ltd.
1996	Nicolosi, Harryman, Kresheck	<i>Terminology of Communication Disorders: Speech-Language-Hearing</i>	Lippincott Williams and Wilkins
1999	Singh	<i>Illustrated Dictionary of Speech-Language Pathology</i>	Singular Publishing Group Inc.

¹³³ Cet ouvrage est maintenant connu sous le titre *The Penguin Dictionary of Psychology* et il est rédigé par Arthur S. Reber (l'auteur de la 1^{re} édition), Emily Reber et Rhianon Allen.

L'existence de dictionnaires d'anglais pour psychologues et d'anglais pour orthophonistes indique que ces VSA sont reconnues comme telles puisque le besoin de moyens de pontage, premièrement exprimé en 1985 chez les psychologues et en 1988 chez les orthophonistes, signale une spécialisation par rapport à la langue générale suffisamment importante pour justifier la conception des dictionnaires spécialisés.

Même si une VSA est reconnue, elle n'a pas pour autant été décrite. D'ailleurs, nous avons précédemment constaté que les VSA reconnues peuvent être décrites méthodiquement ou décrites sporadiquement ; par conséquent, le savoir savant de M3/M4 relatifs à ces VSA existe, bien qu'il puisse être dispersé comme dans le cas des VSA décrites sporadiquement. En revanche, il existe également des VSA qui, malgré leur statut reconnu, n'ont pas encore fait objet de descriptions et sont dépourvues de savoir savant. Maintenant que nous avons caractérisé l'anglais pour psychologues et l'anglais pour orthophonistes en tant que les VSA reconnues, il importe de savoir si ces VSA ont été décrites ou pas. Nous avons examiné trois axes potentiellement capables de contenir des descriptions de l'anglais pour psychologues et de l'anglais pour orthophonistes : des articles et des ouvrages (1), des manuels et des sites internet d'enseignement-apprentissage (2), des descriptions des pratiques d'enseignement (3).

Nous avons d'abord effectué la recherche d'articles et d'ouvrages en français et en anglais contenant des descriptions de l'anglais pour psychologues. Nous n'en avons détecté aucun qui soit produit par des linguistes. En revanche, deux ouvrages à destination des psychologues et élaborés par des psychologues ont attiré notre attention : *Metaphors in the History of Psychology* de David Leary (1990) et *Publication Manual of the American Psychological Association* (1952¹³⁴). En ce qui concerne l'anglais pour orthophonistes, nos recherches n'ont pas produit de résultats dans cette première catégorie.

Ensuite, nous nous sommes tournée vers des ressources (manuels, sites web) disponibles pour les enseignants de l'anglais pour psychologues et de l'anglais pour orthophonistes. Nous proposons la liste de ces ressources¹³⁵ dans les tableaux 11 et 12 :

¹³⁴ À ce jour, le *Publication Manual* a connu sept éditions, la dernière a été publiée en 2019.

¹³⁵ Les ressources sur l'anglais pour psychologues et l'anglais pour orthophonistes ne sont pas nombreuses. Ici, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité de la liste, même si nos recherches n'ont révélé que ces ressources.

Tableau 11. Ressources pour enseigner l'anglais pour psychologues

Auteur(s) (date de parution)	Titre	Maison d'édition (ville)
Tirelli-Tardieu (1990)	<i>De l'anglais pour les psychologues</i>	Presses Universitaires de France (Paris)
Kerridge et Lieury (1991)	<i>English for Psychologists</i>	Dunod (Paris)
Kovalenko ¹³⁶ (2000)	<i>L'anglais pour psychologues</i>	Phenix (Rostov- sur-le-Don)
Dolgacheva (2007)	<i>English for Psychologists</i>	BGU (Minsk)
Short (2010)	<i>English for Psychology in Higher Education Studies</i>	Garnet Publishing Ltd. (Reading, GB)
Dudovitch & Postnikova (2016)	<i>Langue étrangère pour psychologues dans un espace éducationnel et professionnel</i>	Insoma-Press (Samara)
Masse, Pullin, Hughes & Shankland (2018)	<i>Anglais pour psychologues</i>	Dunod (Paris)
Zakoyan & Mikheeva (2018)	<i>Anglais pour psychologues</i>	Knorus (Moscou)
Makeieff, Jalliffier- Merlon & Zouaoui (2019)	<i>Studying Psychology in English: A Practical Guide</i>	Dunod (Paris)
Treger & Treger	https://www.englishforpsychology.eu/	Resource web

¹³⁶ De par notre origine, nous avons élargi la recherche et avons ainsi intégré quelques ouvrages produits pour le public russophone.

Tableau 12. Ressources pour enseigner l'anglais pour orthophonistes

Auteur(s) (date de parution)	Titre	Maison d'édition (ville)
Tarasova, Savina & Barishnikova (2003)	<i>Anglais pour orthophonistes</i>	MGPU (Moscou)

La consultation de ces ressources a révélé une tendance marquante. D'abord, tous les ouvrages sont organisés autour de thèmes particuliers en psychologie/orthophonie. Deuxièmement, la priorité est majoritairement accordée au développement de la compréhension écrite et à l'acquisition du lexique spécialisé. Ensuite, les activités les plus fréquentes sont les suivantes : lecture d'un texte, réponse à des questions ouvertes, à des questions à choix multiples, à des questions vrai ou faux dans le but de vérifier la compréhension du texte, familiarisation avec le lexique sélectionné, réalisation d'exercices divers permettant le travail sur ce lexique (exercices à trous, exercices lacunaires, exercices d'appariement, stratégies de travail avec le nouveau lexique). Enfin, les activités sur la compréhension orale, la production écrite et la production orale restent rarement exploitées. Afin de soutenir ces propos, nous proposons les extraits de chacune de ces ressources en annexe (Vol. II, Annexe 6).

Pour compléter notre exploration, nous avons parcouru la littérature afin de trouver des retours d'expérience concernant l'enseignement-apprentissage de l'anglais pour psychologues et de l'anglais pour orthophonistes. Les résultats plutôt modestes de cette recherche sont présentés dans le tableau 13 :

Tableau 13. Retours d'expérience de l'enseignement-apprentissage de l'anglais pour psychologues et de l'anglais pour orthophonistes

Auteur(s) (date de parution)	Psychologie	Orthophonie
Hamrit (2010)	« La FASP comme outil pédagogique en anglais spécialisé pour étudiants de psychologie »	
Lutrand-Pezant (2012)		« Les articles scientifiques en langue anglaise : utilisation et

	appropriation par les étudiants en orthophonie »
Henderson & Cauldwell (2020)	« Jungle Listening: A course in decoding English for psychology students »
Lyu (2020)	« L'étude de cas au service de l'enseignement de l'anglais pour psychologues et orthophonistes »

Comme nous pouvons le constater, l'anglais pour psychologues et l'anglais pour orthophonistes restent des disciplines largement sous-décrites par rapport à d'autres VSA. Les connaissances objectives sur ces VSA, c'est-à-dire le savoir savant du M3/M4, ne sont pas encore référençables. Par conséquent, la conception de cours pour les VSA concernées repose sur les connaissances subjectives que possède le praticien, qui les acquiert à partir de son contact avec ces VSA (ouvrages, articles, et manuels disciplinaires). Nous pouvons ainsi présumer que plus un praticien enseigne une VSL dans le temps, plus il possède de connaissances subjectives, parfois étoffées d'une dose de savoir objectif. Dans notre cas, avant de réaliser l'expérimentation, nous avons enseigné l'anglais pour les psychologues et l'anglais pour les orthophonistes pendant plus de dix ans, ce qui apparaît comme une durée suffisante pour nous permettre de nous approprier les connaissances nécessaires.

Le deuxième élément que nous proposons de définir dans cette section est le degré d'universalité de l'anglais pour psychologues et de l'anglais pour orthophonistes. À notre sens, il ne s'agit pas de VSA universelles. Ces VSA servent le domaine des sciences humaines dans le cas de l'anglais pour psychologues, et le domaine paramédical dans le cas de l'anglais pour orthophonistes : ces domaines sont largement dépendants de l'évolution historique des disciplines au sein de chaque pays et du contexte socio-culturel qui le caractérise. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons très brièvement le rôle de ces deux éléments pour les VSA qui nous concernent.

Nous considérons d'abord le cas de l'anglais pour psychologues. La psychologie, qui émerge en tant que discipline à la fin du XIX^e siècle, s'est développée très différemment dans les contextes nationaux des États-Unis, de la Grande-Bretagne ou de la France. Comme le remarque Saugstad (2018 : 8) :

[...] they [the psychologists in Great Britain, France, Austria, Russia, the United States, and Germany] had different research interests, were linked to different research traditions, and on the whole worked independently of each other. These cultural and research differences led to substantial differences in their conceptions of psychology.

Entre 1894 et 1933, plusieurs divergences pouvaient être observées entre différents pays, comme les États-Unis, la Grande Bretagne, la France, etc., notamment en ce qui concerne la nature des études psychologiques (méthodes de recherche, interprétation des résultats et des données¹³⁷), le nombre de publications¹³⁸, les domaines d'intérêts¹³⁹, etc. (Maller 1934). Aux États-Unis, les courants les plus répandus étaient le behaviorisme, le positivisme et l'opérationnalisme (Adler 1994 ; Brock 2006), bien que ces perspectives n'aient pas fait l'objet de recherches dans d'autres pays. Tandis que les recherches en Grande-Bretagne et en France étaient centrées sur la psychanalyse, cette méthode n'a pas trouvé son succès aux États-Unis où les professionnels de la médecine s'opposaient à la pratique de la thérapie psychanalytique par des non-médecins (Adler 1994). Même si les débuts de la psychologie américaine ont été profondément influencés par la psychologie européenne, le développement de la discipline aux États-Unis a subi des modifications afin de correspondre au contexte américain (Adler 1994). Par conséquent, le type de la société, le système médical, les représentations sociales de la santé, les traditions de recherche, etc., ont influencé et influencent toujours l'évolution de la discipline tant au niveau des recherches qu'au niveau des pratiques professionnelles. Ces particularités se reflètent dans les VSA qui servent les intentionnalités de ces communautés spécialisées nationales.

En deuxième lieu, nous examinons l'anglais pour orthophonistes. L'orthophonie prend ses origines en Europe : l'intérêt pour le langage et les troubles qui y sont associés est apparu à la fin du XVIII^e siècle en Grande-Bretagne et en France (Kremer & Lederlé 2012). Tandis qu'en Europe continentale l'orthophonie a émergé dans le cadre médical, en Grande-Bretagne, elle s'est développée en relation avec l'élocution (Neill 1987). Aux États-Unis, l'émergence de la discipline remonte au XIX^e siècle, et les recherches sur la

¹³⁷ Par exemple, les psychologues américains accordaient une place importante aux procédures et techniques d'évaluation et aux méthodes expérimentales tandis que leurs collègues britanniques considéraient les méthodes statistiques comme l'élément essentiel de la recherche (Murphy 1929 : 407, cité par Maller 1934 : 546).

¹³⁸ Les publications en anglais étaient près de quatre fois plus nombreuses que celles en français (40,6 % contre 12,7 %) (Maller 1934 : 538).

¹³⁹ Les recherches américaines se focalisaient sur la psychologie animale et la psychologie éducationnelle ; les travaux britanniques portaient principalement sur la psychologie générale et sociale ; les études françaises s'intéressaient à l'émotion, la pensée, l'anormal, le système nerveux (Maller 1934 : 542).

surdité et le bégaiement étaient alors les sujets les plus étudiés (*ibid.*). Au XX^e siècle, plusieurs facteurs ont joué un rôle significatif dans le développement de la discipline en Europe (notamment en France) et aux États-Unis : le système de santé¹⁴⁰, les financements¹⁴¹, les certifications, l'autonomie scientifique, etc. À l'heure actuelle, l'attention est portée sur le composant culturel dans la compréhension des troubles du langage et leurs traitements car ces différents paramètres varient d'une culture à l'autre (Bebout & Arthur 1992 ; Ogundare 2012). L'évolution historique de la discipline et le contexte socio-culturel national à l'intérieur duquel se développe la discipline expliquent la diversité des approches de recherche et des pratiques. Comme dans le cas de l'anglais pour psychologues, ces éléments permettent de comprendre la nature peu universelle de l'anglais pour orthophonistes.

Le caractère peu universel de l'anglais pour psychologues et pour orthophonistes doit être pris en compte dans la création du cours. Le rôle de l'enseignant est crucial dans la définition des besoins des apprenants : contrairement à des apprenants et à des enseignants disciplinaires qui étudient, connaissent, et enrichissent l'univers intentionnel d'un domaine spécialisé dans un cadre national, servi par leur langue maternelle, le praticien d'une LSP agit comme un médiateur entre l'univers intentionnel national des apprenants et celui où opère la VSL en question. Dans notre cas, l'aide des étudiants et des enseignants disciplinaires pouvait être sollicitée dans la réalisation de l'analyse des besoins, mais nous avons également contribué aux choix des contenus à intégrer et des compétences à développer afin de rendre nos étudiants capables de comprendre l'univers intentionnel et la valeur civilisationnelle des VSL étudiées.

L'analyse des besoins effectuée auprès des étudiants a permis d'établir les macro-compétences (Simons, 2012) nécessaires en Belgique pour les futurs psychologues et orthophonistes, qui auront à choisir dans l'éventail des options suivantes : un métier de chercheur, un poste dans une entreprise/un établissement scolaire, une installation comme psychologue/orthophoniste indépendant, ou une profession en milieu clinique. Les compétences relatives à la compréhension écrite sont identifiées comme essentielles

¹⁴⁰ Par exemple, en France, les traitements du langage sont remboursés par la Sécurité sociale depuis 1947 (Kremer & Lederlé 2012).

¹⁴¹ Aux États-Unis, l'État fédéral a assuré dans les années 1940-60 un financement important permettant l'ouverture de différents départements d'orthophonie au sein des institutions supérieures (O'Neill 1987).

par la plupart des futurs spécialistes en psychologie et en orthophonie¹⁴² : ces compétences leur donnent accès à la littérature anglophone nécessaire pour la recherche et pour la formation continue. Les compétences relatives à la compréhension orale se révèlent utiles pour suivre des conférences et accéder au matériel audio-visuel professionnalisant sur internet. Les compétences relatives à la production (écrite ou orale) sont indispensables, principalement pour ceux qui seront amenés ultérieurement à faire des recherches.

En ce qui concerne notre vision des besoins des futurs psychologues et orthophonistes, nous avons estimé que l'intégration de contenus relevant de l'univers intentionnel des VSA concernées serait bénéfique pour les apprenants. Compte tenu des sujets choisis¹⁴³, nous avons ajouté, dans la mesure du possible, des éléments propres à l'univers intentionnel cible : types de professions/emplois, traitements et diagnostic de certains troubles, relation entre la mémoire des témoins et le système judiciaire, déontologie professionnelle, règles de rédaction (style, grammaire, références, ponctuation, etc.) préconisées par l'*American Psychological Association*.

En résumé, nous avons étudié le contexte universitaire au sein duquel notre cours allait avoir lieu. En pratique, cette étude nous a permis d'établir les horaires du cours et leur durée, de prévoir le nombre de groupes, les effectifs par groupe et le type de salle à retenir, de comprendre les particularités liées au public du cours, de fixer les objectifs, et d'affiner le contenu thématique. Nous avons ensuite analysé le statut et le degré d'universalité de l'anglais pour les psychologues et de l'anglais pour les orthophonistes. Nous avons également observé que ces VSA sont reconnues, mais qu'elles sont peu décrites. Par conséquent, le processus de conception du cours repose sur nos connaissances des domaines disciplinaires concernés, avec l'appui de consultations, dans l'ordre du plus important au moins important, d'ouvrages et d'articles disciplinaires, de manuels existants sur ces VSA et de quelques descriptions effectuées sur elles. Enfin, nous avons constaté que ces VSA ne sont pas universelles, ce qui, à nouveau, se traduit sous la forme d'une implication plus active du praticien dans le choix du contenu, ce qui permet une

¹⁴² Le besoin du travail sur ces compétences correspond également à la demande de la faculté à laquelle nous avons précédemment fait référence.

¹⁴³ Le mot *choisir* n'est probablement pas le plus juste puisque les sujets ont été définis en fonction des autres cours d'anglais au sein de la même faculté.

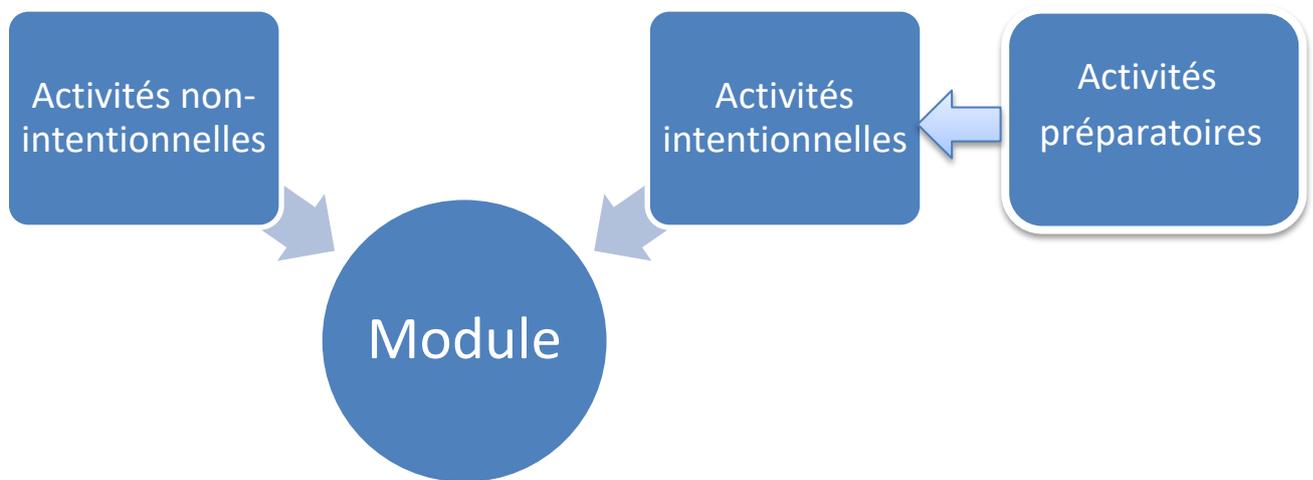
familiarisation plus efficace avec les univers intentionnels des domaines spécialisés de la psychologie et de l'orthophonie.

Dans la section qui suit, nous explicitons les phases didactique et pédagogique de la conception de notre cours.

8.2.3. Phases didactique et pédagogique

Pour rappel, il s'agit d'un cours conçu pour mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche et pour répondre à nos questions de recherche (voir section 8.1). Avant toute réflexion didactique et pédagogique, nous avons dû choisir la démarche et le modèle de recherche appropriés à nos questionnements. D'abord, notre recherche s'inscrit dans une démarche déductive, où la formulation d'une théorie précède la collecte de données (Gass 2010 ; cité par Griffée 2012). Ensuite, parmi divers modèles de recherche, nous avons identifié que le modèle expérimental, et plus particulièrement le modèle quasi-expérimental, se présentait comme le plus adapté aux questions de recherches et aux hypothèses posées (Griffée 2012). Selon Dale Griffée (2012), si la distribution des participants en groupes expérimentaux et en groupe de contrôle n'est pas effectuée aléatoirement, il n'est plus question de modèle de recherche expérimentale, mais plutôt quasi-expérimentale. Dans notre cas, pour des raisons éthiques, nous avons estimé que la répartition aléatoire des apprenants en groupes expérimentaux et en groupe de contrôle ne serait pas appliquée. Cependant, afin d'intégrer un élément de contrôle dans l'expérimentation, chaque unité du cours, appelée *Module*, comporte des activités expérimentales fondées sur la DI et des activités non-intentionnelles de contrôle. La structure de chaque Module est illustrée dans la figure 12 :

Figure 12. Structure d'un Module



À présent que nous avons déterminé la structure générale de chaque module, nous poursuivons avec la description du travail didactique et pédagogique que nous avons accompli.

Le travail didactique consistait à réaliser la transposition didactique, c'est-à-dire à sélectionner, parmi les savoirs savants relatifs à l'anglais pour les psychologues et à l'anglais pour les orthophonistes, les savoirs à enseigner et à les transformer en objets d'enseignement. La transposition didactique a comporté plusieurs étapes, que nous décrivons ci-dessous.

Lors de la première étape, nous avons décliné le contenu du curriculum disciplinaire, qui, comme c'est souvent le cas en LSP, relève de la responsabilité de l'enseignant ou de l'équipe enseignante. Premièrement, il a été essentiel de déterminer les objectifs généraux du cours : le développement de la compétence de l'encyclopédie spécialisée et le travail sur les quatre compétences langagières. Ensuite, nous avons détaillé le contenu de ces compétences que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

Le développement de la compétence de l'encyclopédie spécialisée, en tant que compétence première est essentiellement la capacité de bien interpréter un texte dans son contexte, tout en gardant à l'esprit qu'en sciences humaines la plupart des contextes ont une dimension spatio-temporelle (Van der Yeught 2016a : 56-57 ; 2018b : §38-40 ; 2019 : 79). Plus précisément, cette compétence peut se décliner finement en quatre

catégories : (1) la compétence de l'encyclopédie spécialisée liée à la langue (vocabulaire, genres, discours, style, grammaire, etc.) ; (2) la compétence de l'encyclopédie spécialisée associée à des activités professionnelles typiques des disciplines concernées (entretiens d'embauche, sessions avec des patients, réalisation d'expérimentations, etc.) ; (3) la compétence de l'encyclopédie spécialisée relative aux valeurs disciplinaires et professionnelles (principes déontologiques, valeurs culturelles) ; et (4) la compétences de l'encyclopédie spécialisée relevant du fonctionnement des communautés spécialisées (marché du travail, formations et certifications).

Le travail sur ces compétences est intrinsèquement lié au travail sur les compétences langagières, qui, bien que présent, reste secondaire dans un cours LSP. Dans notre cours, nous avons décidé de ne privilégier que certains aspects des compétences langagières, notamment ceux qui permettent un meilleur travail sur les compétences de l'encyclopédie spécialisée, qui sont en adéquation avec la demande facultaire, et qui conviennent au caractère expérimental du cours. En ce qui concerne la compétence de la compréhension écrite, nous avons décidé de mettre l'accent sur la lecture déductive, critique et/ou évaluative ainsi que sur les stratégies de lecture *scanning* et *skimming* (Richards & Schmidt 2010 : 483 ; 508 ; 532). Concernant la compétence de la compréhension orale, nous avons distingué les deux stratégies les plus importantes pour nos étudiants : écouter dans le but de comprendre des idées générales et écouter afin de saisir des détails spécifiques (Renuka 2014 : 61). Dans les deux cas, nous avons été guidée par le principe apparu récemment dans l'enseignement-apprentissage de cette compétence : apprendre à travers les activités d'écoute doit prévaloir sur le travail de décodage du langage (Cook 2008 : 131). Quant à la compétence de la production écrite, nous nous sommes concentrée sur la rédaction conforme aux règles de l'*American Psychological Association* (APA), notamment la configuration d'un texte scientifique, la ponctuation, et les références. D'ailleurs, les auteurs s'accordent à dire que le développement de cette compétence inclut la compréhension des conventions acceptées et respectées par des communautés les produisant (Carter & Nunan 2002 ; Harmer 2001 ; Swales 1990). Enfin, concernant la compétence de la production orale, nous avons estimé que le travail sur l'aisance et non sur l'exactitude linguistique devait être favorisé. Ainsi, nous avons encouragé le développement de stratégies de communication, comme la substitution, la généralisation, la description, l'exemplification, la restructuration (Faerch & Kasper, cités par Cook 2008 :

108), l'approximation et la circonlocution (Cook 2008 : 107). Le tableau 14 offre une vue détaillée du curriculum disciplinaire de notre cours.

Tableau 14. Curriculum disciplinaire du cours 2018-19¹⁴⁴

Sujet	Compétence de l'encyclopédie spécialisée		Compétences langagières	
	Occupational Psychology	Langue	Vocabulaire spécialisé des professions, formations	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique
Activités		Entretiens d'embauche	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Entretiens d'embauche
Valeurs		Caractéristiques recherchées chez un psychologue	Production écrite	
Fonctionnement		Formations, conditions d'accès au travail, conditions de travail	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Entretiens d'embauche
Mental Health at Work	Langue	Vocabulaire spécialisé de la psychologie du travail	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes (officiels et études de cas) décrivant des problèmes liés à la santé mentale au travail
	Activités	Présentation durant les conférences, rédaction de brochures	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Présentations/conférences

¹⁴⁴ Le curriculum disciplinaire a été légèrement modifié pour l'année 2019-20 afin d'offrir plus de variétés d'activités et rendre le cours plus adapté aux étudiants en orthophonie. Nous invitons le lecteur à consulter le curriculum modifié (voir Vol. II, section 2.13), que nous avons inclus dans le Volume II du présent travail dans le but de ne pas surcharger le Volume I.

	Valeurs		Production écrite	Rédaction dans le genre <i>brochure</i> (structure, style)
	Fonctionnement	Travail d'un psychologue d'entreprise	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Présentations orales de groupe
Depression and Its Treatments	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à la description de la dépression, ses symptômes et ses traitements	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes sur les traitements de la dépression
	Activités	Écouter, diagnostiquer et conseiller un patient	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Session avec un patient
	Valeurs		Production écrite	
	Fonctionnement	Rôle d'un psychologue dans le traitement de la dépression ; types de traitement disponibles	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Conseil à un patient (travail de groupe)
Depression and Culture	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à la description de la dépression, ses symptômes et ses traitements Règles <i>APA</i> concernant les descriptions des personnes appartenant à des groupes ethniques différents	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes décrivant la dépression à travers diverses cultures
	Activités	Consultation des ouvrages <i>International Classification of Diseases</i> et <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Vidéo sur les symptômes et traitements de la dépression

	Valeurs	Composant culturel dans la compréhension de la dépression	Production écrite	
	Fonctionnement	Travail d'un psychologue dans des milieux culturellement variés	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussions d'une étude de cas en groupes
The Psychology Behind Love and Romance	Langue	Vocabulaire spécialisé relatif au sujet des relations sentimentales et aux types de thérapies	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Descriptions de thérapies
	Activités	Écouter un patient, comprendre ses problèmes et le conseiller	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Session avec un patient
	Valeurs		Production écrite	
	Fonctionnement	Thérapies	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussion sur l'étude de cas et différentes thérapies dans l'objectif de proposer une solution adaptée à un patient
Age Estimation and Agnosia	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à différents types d'agnosie et à l'estimation d'âge	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes sur divers aspects du vieillissement et extraits de texte décrivant divers types d'agnosie
	Activités	Conception de formation	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Conception de formation : travail de groupe
	Valeurs		Production écrite	

	Fonctionnement		Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Conception de formation : travail de groupe
Memory and Eyewitness Testimony	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à la mémoire de témoins Règles APA concernant l'emploi de <i>which, that, while, since</i>	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes sur les facteurs influençant la mémoire des témoins ; études de cas
	Activités	Travail d'un <i>trial consultant</i>	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Visio conférence sur la mémoire de témoins ; travail de groupe
	Valeurs	Composant culturel concernant le système judiciaire	Production écrite	
	Fonctionnement		Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussions sur l'étude de cas en groupes
Memory and Working Memory	Langue	Vocabulaire spécialisé lié aux types de mémoire Étude de la configuration d'un texte scientifique conseillée par l'APA	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes sur les types de mémoire ; texte sur la mémoire de travail
	Activités	Réalisation d'une expérimentation ; rédaction d'un texte mimant la structure d'un article de journal	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Entretien avec un spécialiste
	Valeurs		Production écrite	Rédaction d'un texte configurée selon les règles APA (travail de groupe)

	Fonctionnement	Conditions de réalisation d'une expérimentation	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Production d'une expérimentation et sa réalisation en groupes
Memory and Disorders	Langue	Vocabulaire spécialisé lié aux troubles de la mémoire	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes décrivant les troubles de la mémoire
	Activités	Discussion en anglais avec un collègue anglophone	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Vidéo décrivant trois études de cas
	Valeurs		Production écrite	Brève réponse concernant les raisons et le type de l'amnésie des patients présentés dans les études de cas (en groupes)
	Fonctionnement		Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussion sur les études de cas en groupes
Stuttering	Langue	Vocabulaire spécialisé lié aux troubles de langage Règles <i>APA</i> concernant la ponctuation et le langage non-sexiste	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Texte sur les types de troubles de langage et sur le bégaiement en particulier ; compréhension des structures des phrases
	Activités	Édition (relecture et correction) d'un texte	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Travail de groupe

	Valeurs		Production écrite	Texte existant remis en conformité avec les règles <i>APA</i>
	Fonctionnement	Responsabilités de l'éditeur d'un journal de psychologie	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Travail de groupe
Stuttering and Ethical Principles in Psychology	Langue	Vocabulaire spécialisé lié au bégaiement et à la déontologie en psychologie	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Texte sur l'expérimentation <i>Monster Study</i>
	Activités	Réflexion sur la nature éthique d'une expérimentation	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Vidéo sur les expérimentations non-éthiques en psychologie
	Valeurs	Déontologie professionnelle	Production écrite	Bref rapport concernant les principes éthiques violés par les chercheurs de la <i>Monster Study</i> et les sanctions conseillées pour l'irrespect de la déontologie professionnelle
	Fonctionnement	Fonctionnement des comités d'éthique	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussion sur l'expérimentation en groupes

La deuxième étape consistait à sélectionner des documents authentiques pour alimenter les différents modules du cours. Avant de préciser le type de documents choisis, nous estimons essentiel de comprendre le concept d'authenticité. Selon Steven Brown et Lionel Menasche (2005, cités par Tatsuki 2006), l'authenticité n'est pas binaire, mais se présente plutôt sous différents degrés : authenticité véritable (*genuine authenticity*), authenticité modifiée (*altered authenticity*), authenticité adaptée (*adapted authenticity*), authenticité simulée (*simulated authenticity*), et inauthenticité (*inauthenticity*). L'authenticité véritable signifie qu'un document a été créé pour la vie réelle et il est utilisé comme tel dans l'environnement d'enseignement-apprentissage. Dans le cas de l'authenticité modifiée, le document a été conçu pour la vie réelle, mais il est présenté de manière différente : il peut être segmenté, assorti d'explications et/ou de commentaires, accompagné d'images, etc. En ce qui concerne l'authenticité adaptée, le document, créé pour la vie réelle, est retravaillé par l'enseignant de façon à ce qu'il soit compréhensible par les apprenants et adapté à leur niveau. Quant à l'authenticité simulée, le document est conçu pour l'enseignement-apprentissage et il ressemble, de par son style et son format, à un document véritablement authentique. Enfin, l'inauthenticité suppose que le document est produit par l'enseignant qui n'essaie pas de mimer un document véritablement authentique (Andarab & Rahimi 2013 : 25). À notre avis, la modification, l'adaptation et la simulation de l'authenticité font partie de la transposition didactique externe).

La plupart des documents que nous avons sélectionnés sont véritablement authentiques : ils proviennent d'ouvrages, d'articles de revue, ou de sites web à destination des professionnels et des scientifiques des disciplines concernées. Nous n'avons identifié que trois ressources « Are you blue?... », « What happens when you remove the hippocampus? » et « What is depression? » comme étant déjà conçues pour l'enseignement-apprentissage et qui relèvent donc de l'authenticité simulée. La liste complète des documents choisis se trouve dans la bibliographie des ressources pédagogiques du Volume II (section Références des ressources pédagogiques, pp. 414-425).

Pendant la troisième étape et avant la réalisation de la transposition didactique externe, nous avons déterminé les approches, les méthodes, et les stratégies pédagogiques pour le cours.

Nous avons décidé d'appuyer les activités principales fondées sur la DI sur l'approche actionnelle, et d'avantager les méthodes active, directe, expressive et compréhensive¹⁴⁵, mais aussi d'employer principalement les techniques par projets, par études de cas, par jeux de rôle et par simulations ainsi que le travail de groupe. Le choix de ces techniques nous permet de travailler simultanément sur les quatre compétences langagières puisqu'elles comportent des lectures de documents, des visionnages de vidéos, du partage d'information avec les pairs et des discussions de solutions, accompagnés de la rédaction de divers travaux.

D'ailleurs, beaucoup de chercheurs et d'enseignants de langues tombent d'accord sur le fait que les jeux de rôle et les simulations¹⁴⁶ sont extrêmement bénéfiques pour les apprenants car ils « encouragent l'aisance orale générale » (Harmer 2001 : 274). De plus, ces techniques sont particulièrement adaptées au contexte LSP étant donné qu'elles facilitent l'entraînement des étudiants « aux situations spécifiques » de leur discipline (*ibid.*) et qu'elles créent ainsi des situations de communication authentiques (Widdowson 2002 : 46). Dans notre cas, elles permettent aux étudiants de se familiariser davantage avec l'encyclopédie spécialisée. Enfin, comme l'approche actionnelle résulte des théories socioconstructivistes, il nous semblait intuitivement correct de donner la priorité au travail de groupe. D'abord, ce type de travail incite les apprenants à construire leurs connaissances de manière collaborative. Deuxièmement, le travail de groupe augmente le temps de parole de chaque étudiant (Bailey 2003 : 55). Troisièmement, la crainte de prendre la parole chez l'apprenant diminue puisqu'il n'est pas exposé à s'exprimer devant l'enseignant et la classe (Harmer 2001 : 272). Ensuite, il est reconnu que le travail collaboratif sur les tâches de production écrite est avantageux (*ibid.* : 206). Enfin, nous avons constaté, dans la Partie I (voir *Conclusion* 7, p. 129), la tendance à recourir au travail de groupe ou en paire parmi les praticiens des LSP.

¹⁴⁵ Les méthodes déductive et répétitive sont utilisées pour les activités préparatoires concernant les règles APA.

¹⁴⁶ Nous rappelons que dans le cas des jeux de rôle, les rôles sont assignés par l'enseignant, tandis que les simulations imitent un environnement réaliste à l'aide d'accessoires ou de documents (Bailey 2003 : 57).

En ce qui concerne les activités préparatoires aux activités intentionnelles, notre choix s'est porté sur un travail à partir de supports textuels, assorti d'un travail sur le lexique spécialisé et d'un travail sur la compréhension. Le travail sur la compréhension consistait en des questions et des tâches précédant la lecture, se déroulant pendant la lecture, et suivant la lecture. Nous avons décidé d'assortir les textes de questions ouvertes, de questions à choix multiples et de questions vrai/faux. Parmi les tâches, nous avons préféré proposer aux apprenants de remplir des tableaux afin de résumer certains éléments clés du texte/extrait du texte. De notre point de vue, ces tâches participent au développement de la compréhension littérale du texte, c'est-à-dire à la capacité à lire, « à comprendre, à se souvenir d'informations explicitement contenues dans le passage » (Richards & Schmidt 2010 : 483).

En ce qui concerne les activités non-issues de la DI, nous n'avons pas distingué d'approche pour les caractériser. En revanche, les méthodes que nous avons décidé de privilégier sont les méthodes directe, compréhensive, et expressive. Le travail comporte principalement des activités de lecture et d'écoute, accompagnées d'exercices d'appariement, d'exercices à trou et de questions ouvertes, à choix multiples, et vrai/faux.

La quatrième étape concernait la transposition didactique externe. D'abord, nous avons effectué la décontextualisation/recontextualisation des documents choisis. Dans le cadre du processus de décontextualisation, les textes, bien qu'écrits par des personnes réelles, sont présentés en tant que savoir universel ; c'est-à-dire qu'en sélectionnant un texte sur un thème en psychologie, notre ambition n'était pas nécessairement de fournir un document considéré comme le plus accepté par la communauté disciplinaire ou le plus générique, mais un document capable de s'inscrire dans les objectifs de notre cours. Ensuite, ce savoir décontextualisé replacé dans le contexte d'enseignement-apprentissage devient recontextualisé, puisqu'il devient exploitable par des personnes réelles : les étudiants et l'enseignant.

Deuxièmement, nous avons entrepris de simplifier le savoir, sans pour autant le vulgariser. Ici, il s'agissait d'abrégier les textes et/ou de choisir les passages les plus pertinents. À l'issue du travail de simplification didactique, nous avons obtenu des documents d'authenticité modifiée.

Troisièmement, nous avons considéré la transposition terminologique. Nous avons décidé de ne pas remplacer les termes originaux compte tenu des objectifs visés par le cours. En revanche, nous avons mis en gras les termes appartenant à la discipline des étudiants et nous les avons ajoutés à la liste de vocabulaire à la fin de chaque module. Cette façon de procéder nous a permis d'attirer l'attention de nos apprenants sur ces mots/phrases dans le but de rendre leur apprentissage plus conscient.

Le quatrième point concernait l'indice de neutralité. Nous avons humanisé certains documents afin de rendre l'enseignement-apprentissage plus motivant. Par exemple, certains textes ont été transformés en vidéos avec des patients ou avec un collègue psychologue (voir Activity 4 dans le Module 3 [Vol. II, section 2.3.1], Activity 3 dans le Module 5 [Vol. II, section 2.5.1], Activity 4 dans le Module 9 [Vol. II, section 2.9.1]). À cette fin, nous avons engagé deux acteurs américains et une enseignante anglaise.

La cinquième étape du travail, de nature pédagogique, consistait à créer des activités afin de mettre en œuvre l'enseignement-apprentissage du savoir à enseigner. Pour les activités non-intentionnelles, nous avons favorisé les textes et les vidéos contenant des définitions de termes et des caractéristiques générales des aspects de la psychologie de sujets choisis. Ensuite, nous avons conçu des exercices d'appariement et des exercices à trous, des questions ouvertes, à choix multiples, de type vrai/faux. En classe, les étudiants étaient invités à réaliser ces activités individuellement, puis la classe procédait à la correction des exercices avec l'aide de l'enseignant.

En ce qui concerne les activités intentionnelles, il nous a fallu concevoir des activités préparatoires et des activités principales. Les activités préparatoires consistaient en des lectures de textes riches en vocabulaire spécialisé, d'une à quatre pages, accompagnées de diverses questions et d'activités de remplissage de tableaux, et de règles d'APA, souvent suivies d'exercices de reformulation et de questions à choix multiples. En 2018-19, les étudiants lisaient les textes et répondaient aux questions du texte individuellement en classe, pour ensuite, avec l'enseignant, vérifier leur compréhension du texte, y compris du vocabulaire spécialisé. En 2019-20, le travail de lecture était d'abord effectué par les étudiants à la maison ; et en classe, nous procédions ensuite, ensemble, à la vérification de la compréhension. En revanche, tout ce qui était relatif aux règles d'APA faisait objet d'un travail entièrement guidé par l'enseignant : l'explication des règles et les exercices consécutifs.

Quant aux activités intentionnelles principales, nous avons favorisé l'approche actionnelle et les techniques s'y référant : les jeux de rôle, les études de cas, les projets, et les tâches. Des questions et des tâches très précises accompagnaient les textes et les vidéos. En termes pratiques, il s'agissait d'un travail de groupe sur une étude de cas/un projet/un jeu de rôle/une tâche. Afin de mieux exploiter les avantages du travail collaboratif, les groupes recevaient des dossiers comportant différents textes ; ils facilitaient l'accès simultané à plusieurs aspects de la problématique. Après cette première activité de lecture, les membres du groupe essayaient de proposer leurs réponses à la situation donnée. Le travail de groupe s'effectuait en anglais. Le rôle de l'enseignant était celui de guide ou de facilitateur d'apprentissage : il devait être disponible pour répondre aux questions qui se dégageaient et pour proposer des alternatives afin de permettre aux étudiants de réussir l'activité¹⁴⁷.

La dernière étape concernait la transposition didactique interne. Normalement, il est impossible de prédire ce qui se produira durant cette étape. Cependant, nous écrivons ce chapitre après avoir réalisé l'enseignement du cours ; par conséquent, nous pouvons préciser les éléments significatifs qui se sont manifestés lors de la transposition didactique interne, que nous avons déclinée en trois catégories. D'abord, la transposition didactique interne relative aux apprenants incluait : le niveau de maîtrise de la langue, les différences individuelles, les stratégies d'apprentissage, le degré de fatigue, la capacité à travailler en autonomie, etc. Ensuite, elle concernait l'aspect organisationnel des cours : la gestion de temps, le nombre d'étudiants par classe, les salles et le matériel disponible, etc. Enfin, elle portait également sur le contenu du cours : l'adaptation du matériel, l'ajout/l'élimination de certains éléments. Par exemple, nous avons ajouté au module une activité supplémentaire sur la mémoire de témoins afin de rendre la matière théorique du cours plus visuelle. Nous avons baptisé cette activité « Witness Game ». Lors du travail de lecture individuelle en classe, nous sommes sortie de la salle afin de trouver une ou deux personnes volontaires pour participer à notre activité. La tâche pour cette personne/ces personnes consistait à entrer dans la classe, s'approcher de l'enseignant, répondre à quelques questions, et quitter la classe en recevant un petit chocolat en récompense.

¹⁴⁷ Dans notre article paru dans *ASP* en 2020, nous offrons davantage de détails sur la réalisation d'une activité intentionnelle par les étudiants (Lyu 2020).

Ensuite, nous attirions l'attention de nos étudiants en leur signalant que quelques instants auparavant, ils avaient été témoins d'un « crime », et qu'ils devaient décrire le malfaiteur en apportant le maximum de détails : son genre, son âge, son apparence physique, sa tenue vestimentaire, la présence d'accessoires, la langue parlée, le contenu de la conversation, etc. Il convient de remarquer que l'activité était fortement appréciée par les étudiants¹⁴⁸ ; ils se trouvaient face à l'illustration de l'influence de différents facteurs sur la mémoire de témoins. Afin de vérifier l'exactitude des réponses, nous projetions sur l'écran la photo de la personne/des personnes, que nous avions prise au préalable.

Les versions complètes des modules du cours (2018-19 et 2019-20) sont présentées dans le Volume II, section 2 « Contenu d'enseignement ».

Résumé

Dans le chapitre 8 de la Partie III, nous avons explicité nos questions de recherche et nos hypothèses. Dans la QR1, nous nous interrogeons sur le rôle de la DI dans la motivation des apprenants, et nous émettons l'hypothèse que l'enseignement fondé sur la DI augmente la motivation à apprendre une VSL chez les apprenants (H1). La QR2 concerne la relation entre l'enseignement fondé sur la DI et l'efficacité de l'apprentissage, et nous présumons qu'un tel enseignement rend le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace.

Dans la suite de la section, nous avons décrit le processus de conception d'un cours d'ASP selon le schéma proposé dans la Partie II. D'abord, nous avons étudié le contexte universitaire, notamment la politique universitaire concernant l'enseignement des langues, le contexte administratif, le contexte facultaire, et les programmes d'autres cours d'anglais pour psychologues et orthophonistes. Cette étude nous a permis de définir le public des étudiants, leurs effectifs, les horaires du cours, sa durée, ses objectifs, et son contenu thématique.

Ensuite, nous avons détaillé le statut et le degré d'universalité de l'anglais pour psychologues et de l'anglais pour orthophonistes. Nous avons observé qu'il s'agit de VSA peu décrites, bien que reconnues, et peu universelles. Ces observations nous ont conduite à confirmer le rôle significatif que le praticien responsable joue dans la conception des cours relatifs à ces VSA.

¹⁴⁸ Beaucoup d'étudiants se sont souvenus de ce jeu lors du remplissage du questionnaire final du cours.

Enfin, nous avons précisé le travail effectué lors des phases didactique et pédagogique de la conception du cours. Nous avons d'abord déterminé la structure de chaque module du cours : tous les modules comportaient des activités intentionnelles et des activités non-intentionnelles. Le besoin d'intégrer les activités non-intentionnelles se justifie par le modèle quasi-expérimental de cette expérimentation, où la présence d'un élément de contrôle, c'est-à-dire d'une activité non-intentionnelle, était requise. Ensuite, nous avons poursuivi en décrivant la transposition didactique : nous avons présenté le curriculum disciplinaire de notre cours, détaillé la procédure de sélection des documents pour le cours, distingué les approches, les méthodes, et les stratégies pédagogiques pour les activités intentionnelles et les activités non-intentionnelles du cours, et enfin effectué les transpositions didactiques externe et interne.

Chapitre 9 Expérimentation

Pour rappel, notre recherche est déductive de par sa nature étant donné que la formulation de la théorie concernant la DI précède la collecte de données (Gass 2010, cité par Griffée 2012). Ensuite, nous avons estimé que le modèle expérimental était le plus adapté aux questions de recherche et aux hypothèses posées. Une recherche expérimentale se définit comme « toute expérimentation qui inclut au moins un traitement, un outil d'analyse, des unités d'affectation et une comparaison à partir de laquelle un changement pourrait être présumé et attribué au traitement » (Cook & Campbell 1979 : 5, cités par Griffée 2012 : 71 ; Gliner *et al.* 2017 : 420). Ici, le traitement (*treatment*) s'applique à ce que le chercheur tente de tester ; l'outil d'analyse (*outcome measures*) englobe tous les tests et questionnaires susceptibles de procurer les données numériques ; les unités d'affectation (*units of assignment*) représentent les sujets/objets que le chercheur examine (Griffée 2012 : 71-72).

Griffée (2012) ajoute que, si la distribution des participants en groupe expérimental et en groupe de contrôle n'est pas effectuée aléatoirement, il ne s'agit plus d'un modèle de recherche expérimentale, mais plutôt quasi expérimentale. Dans le cadre de ce travail, il s'agit de tester la DI au sein d'un cours d'anglais pour futurs psychologues/orthophonistes. Par conséquent, les unités d'affectation sont les groupes d'étudiants appartenant au cours d'anglais C. Pour des considérations éthiques, nous avons estimé que la répartition aléatoire des apprenants en groupes expérimentaux et en groupe de contrôle ne devrait pas être mise en œuvre. En revanche, afin d'intégrer un élément de contrôle dans l'expérimentation, chaque cours, appelé *Module*, comporte des activités expérimentales fondées sur la DI et des activités de contrôle fondées sur la didactique non-intentionnelle.

9.1. Outils d'analyse

Afin de répondre à la QR1 et confirmer/invalidier la H1 sur la motivation, nous avons choisi d'utiliser, comme outil principal, le questionnaire, puisqu'il facilite la manipulation d'un grand nombre de données d'une façon relativement simple (Rasinger 2010 : 60). En revanche, afin de répondre à la QR2 et confirmer/invalidier la H2 sur l'efficacité de la DI, nous avons eu recours à des questions sur le contenu (sous la forme de questions à choix

multiples ou de questions ouvertes) ainsi qu'à des travaux rédactionnels. La correction et l'analyse ont été effectuées manuellement dans l'objectif de déterminer le degré d'acquisition des connaissances. Dans la sous-section qui suit, nous proposons de détailler le processus d'élaboration des outils d'analyse.

9.1.1. Élaboration des questionnaires

Pour construire les trois types de questionnaire, notamment le pré-questionnaire, les questionnaires hebdomadaires et le post-questionnaire, nous avons suivi les procédures de construction développées par Dörnyei et Taguchi (2010, Chapitre 5) : (1) la définition du contenu, (2) la création des éléments pour la batterie de questions, (3) la conception des échelles d'évaluation, (4) la constitution de la section des informations personnelles, (5) le choix du format pour les questionnaires, (6) l'élaboration des instructions, ainsi que (7) le regroupement et l'organisation des éléments du questionnaire.

Lors de la première étape, nous avons défini le contenu du pré-questionnaire, qui consistait en cinq éléments : les informations personnelles, la motivation, les attitudes envers l'anglais et envers son apprentissage, les stratégies d'apprentissage, ainsi que les attentes et les besoins des apprenants. D'abord, nous souhaitons recueillir les informations personnelles (la langue maternelle, le pays où la personne a effectué ses études secondaires, les expériences à l'étranger, etc.), qui seront utilisées pour déterminer le profil typique de nos étudiants et pour généraliser nos résultats. Le deuxième élément consistait à estimer le niveau de motivation chez les apprenants et à comprendre quel type de motivation (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, amotivation) prédominait chez eux avant le début des cours¹⁴⁹. Le troisième élément permettait d'analyser les attitudes envers l'anglais et envers son apprentissage, mais aussi d'étudier les indicateurs implicites de la motivation, avant le cours. Il importait ensuite d'examiner les stratégies d'apprentissage préférées des apprenants. Enfin, nous voulions étudier les attentes de la part des étudiants concernant le cours et ainsi explorer leurs besoins d'une façon implicite (voir Vol. II, section 1.1).

Le pré-questionnaire pour les étudiants de master administré durant l'année 2018-19 contenait 101 questions, y compris deux questions ouvertes, et, pour les étudiants de

¹⁴⁹ La motivation, son type ou son absence peuvent intervenir dans le succès du programme prévu.

licence, 100 questions, dont une question ouverte. Le pré-questionnaire pour les étudiants de master durant l'année 2019-20 contenait 90¹⁵⁰ questions, y compris deux questions ouvertes, et, pour les étudiants de licence, 89 questions, dont une question ouverte (Tableau 15).

En ce qui concerne le contenu des questionnaires hebdomadaires, nous avons intégré trois types d'éléments. Premièrement, notre objectif était de mesurer la motivation des apprenants à suivre le cours de manière générale et à effectuer des activités expérimentales (en particulier celles relatives au contrôle). Deuxièmement, nous avons inclus des questions pour évaluer l'acquisition des connaissances à l'aide des activités intentionnelles et des activités non-intentionnelles. Le nombre de questions variait d'une semaine à l'autre : entre dix et trente-deux questions (voir Vol. II, section 1.2).

En dernier lieu, nous précisons le contenu du post-questionnaire : ce questionnaire était très similaire au pré-questionnaire puisque l'objectif était de comparer les changements dans la motivation, les attitudes envers l'anglais et son apprentissage, et les stratégies d'apprentissage que l'enseignement-apprentissage issu de la DI aurait provoquées. En outre, nous avons incorporé des questions ouvertes afin de récolter des commentaires libres sur le cours et la façon dont il a été enseigné.

Le post-questionnaire destiné aux étudiants de master et de licence en 2018-19 contenait 89 questions (dont quatre questions ouvertes) tandis que les post-questionnaires distribués en 2019-20 étaient composés de 92 questions. Nous avons ajouté trois questions supplémentaires : une sur les compétences concernant les présentations orales, une sur la motivation, et une sur des raisons d'absence aux cours (Tableau 15).

¹⁵⁰ Le nombre de questions a été diminué pour mieux respecter les recommandations de Dörnyei et Taguchi (2010 : 12) qui déconseillent de dépasser une trentaine de minutes pour la réalisation d'un questionnaire.

Tableau 15. Nombre d'éléments du pré-questionnaire et du post-questionnaire

Année	Catégorie	Pré-questionnaire (N. de questions)	Post-questionnaire (N. de questions)
2018-19	Licence	100	89
	Master	101	89
2019-20	Licence	89	92
	Master	90	92

La deuxième étape concernait la création des éléments pour le fonds de questions. Afin de construire le fonds de questions pour le pré-questionnaire et le post-questionnaire, les questionnaires suivants ont été consultés et certains éléments ont été repris avec ou sans modifications : le questionnaire sur les stratégies d'apprentissage développé par Oxford (1989 ; cité par Patil & Karekatti 2012 ; 16 -18), le questionnaire sur les attitudes (Vallerand *et al.* 1992, cité par Noels 2003 ; Dörnyei & Taguchi 2010 ; Martinović & Poljaković 2010 ; Schug & Le Cor 2017), le questionnaire fondé sur la théorie de l'auto-détermination (Noels 2003), les questionnaires sur les différents types de motivation (Belmechri & Hummel 1998 ; Dörnyei & Taguchi 2010 ; Ardeo 2016 ; Martinović & Poljaković 2010 ; Mémet 2003 ; Wimolmas NA), et le questionnaire fondé sur l'approche systémique (Bertin *et al.* 2010 ; Labetoulle 2017).

Nous avons décidé de nous appuyer sur les questionnaires existants puisqu'ils avaient déjà été mis à l'épreuve lors d'essais pilotes. En revanche, nous avons conçu des questions sur les contenus de notre cours, la perception de l'acquisition des compétences langagières, la taille des classes, les horaires des cours, l'intentionnalité spécialisée, etc.

Durant la troisième étape, nous nous sommes préoccupée de la conception des échelles d'évaluation. Afin de faciliter le traitement des résultats et de nous assurer de leur fiabilité, nous avons privilégié les questions à choix multiples, les questions ouvertes, et les affirmations. Pour la majorité des questions, l'échelle de Likert a été employée avec six possibilités de réponses : nous avons éliminé le système de cinq réponses pour décourager les étudiants de choisir la réponse neutre.

Lors de la quatrième étape, nous avons ordonné la section des informations personnelles. Les questions personnelles portaient uniquement sur les aspects d'apprentissage de l'anglais afin de décrire le profil des étudiants et de nous permettre de généraliser les résultats obtenus. Les questionnaires n'étaient pas anonymes car leur objectif était également d'évaluer l'efficacité de la DI, et nous devions avoir la possibilité d'analyser les réponses individuelles afin d'atteindre cet objectif. Néanmoins, dans le but de pallier ce problème, nous avons expliqué aux étudiants que leurs réponses ne les pénaliseraient à aucun moment et que l'honnêteté serait appréciée par l'enseignant (Milne 1998). Pour contrôler le facteur d'anonymisation, nous avons proposé aux étudiants, lors du post-questionnaire, de répondre à la question concernant le lien entre la sincérité de leurs réponses et le caractère non-anonyme des questionnaires : « *If the Socratic tests had been anonymous, I would have given different answers to some questions* ». Près de 90 % des étudiants ont indiqué que l'anonymat des questions n'aurait pas influencé leurs réponses.

La cinquième étape concernait le choix du format des questionnaires. Les questionnaires ont été administrés sous format électronique à l'aide de la plate-forme *Socratic*¹⁵¹. La plate-forme invitait les étudiants à remplir les questionnaires en temps réel en utilisant leur propre téléphone mobile, tablette, ou ordinateur. De façon générale, les étudiants ont apprécié le recours à cette plate-forme car elle leur procurait la sensation de remplir/renseigner/répondre aux questionnaires de manière plus interactive. L'accessibilité des données et la facilité de traitement que permet l'utilisation de *Socratic* constituaient pour nous un atout supplémentaire.

Lors de la sixième étape, nous avons procédé à l'élaboration des instructions. Celles-ci précisaient qu'il n'y avait pas de réponse correcte ou incorrecte et elles étaient données en anglais. Lors de la première année de la réalisation de l'expérimentation, un pré-questionnaire en français (sous format papier) a été proposé aux étudiants en difficulté. Seuls les étudiants ayant des problèmes liés à l'utilisation de l'équipement électronique (par exemple, difficulté à établir une connexion internet fiable, faible chargement de l'appareil électronique, absence de ce type d'appareil, etc.) ont demandé la version papier

¹⁵¹ La version Pro (pour l'Enseignement supérieur) de *Socratic* était nécessaire afin d'administrer les questionnaires à plus de 50 personnes à la fois (ce qui fut le cas pour le post-questionnaire) et afin d'exporter les résultats sous format Excel après la réalisation de chaque questionnaire.

du pré-questionnaire en français. Il a été décidé de ne pas proposer de questionnaires en version française en 2019-20.

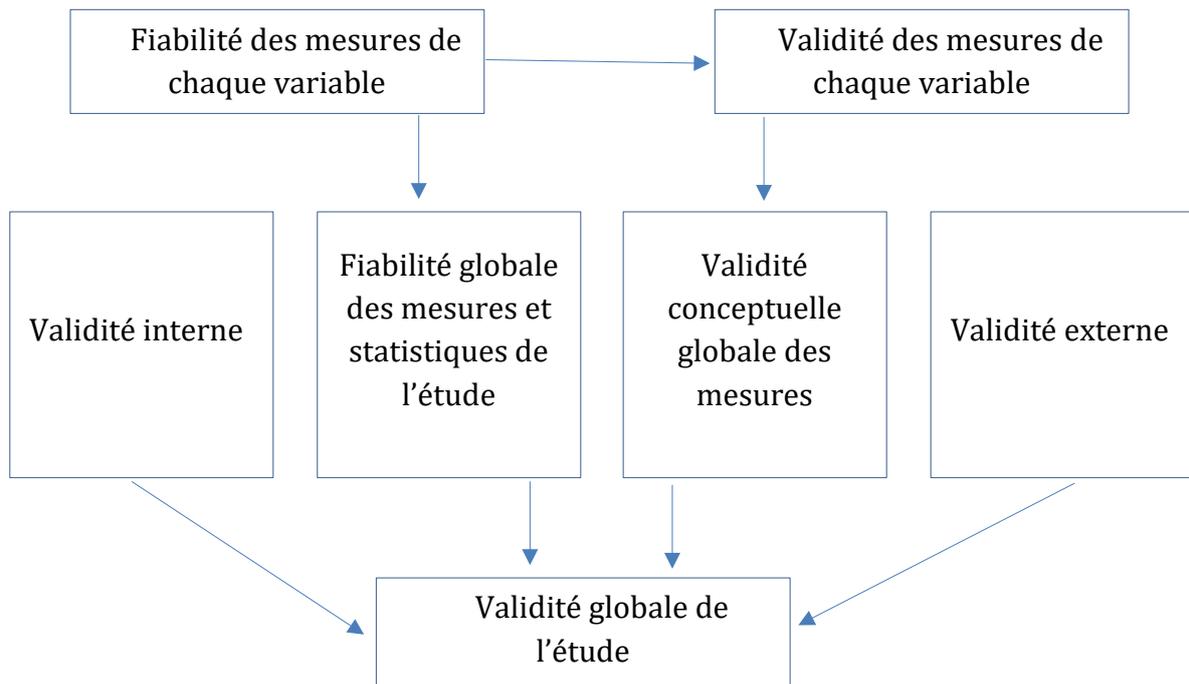
La dernière étape porte sur le regroupement et l'organisation des éléments du questionnaire. Dans les pré-questionnaires et les post-questionnaires, les questions appartenant à la même catégorie ont été regroupées. Afin de rendre les questionnaires plus attrayants, nous avons placé les questions personnelles au début. Attendu que les pré- et les post-questionnaires contenaient environ 100 éléments, les questions ouvertes ont été positionnées au début, ce qui assurait un meilleur taux de réponse de la part des apprenants. En ce qui concerne les questionnaires hebdomadaires, les questions mesurant l'acquisition des connaissances et ainsi l'efficacité de la DI se trouvaient à la fin, dont les questions ouvertes en dernière position.

Tous les questionnaires peuvent être consultés dans le Volume II, section 1 « Questionnaires ».

9.1.2. Fiabilité et validité de la recherche

Toute recherche rigoureusement menée doit respecter les principes de fiabilité et de validité. Afin d'analyser la fiabilité et la validité de cette recherche, nous nous fondons sur le cadre proposé par Jeffrey Gliner, George Morgan et Nancy Leech (2017 : 419). La validité globale de l'étude est évaluée par la validité interne, la validité externe, la validité conceptuelle globale des mesures et la fiabilité globale des mesures. Ici, la validité interne est associée à la conception de l'étude même tandis que la validité externe traite la question de la « généralisabilité » (voir infra) des données (Gliner *et al.* 2017 : 154, 184, 213). Ensuite, la validité conceptuelle globale des mesures, qui reflète le degré de cohérence entre ce que les questionnaires mesurent et ce qu'ils sont censés mesurer, découle de la validité des mesures de chaque variable. En revanche, la fiabilité globale des mesures, qui porte sur « la cohérence de données collectées à l'aide d'une mesure » (le questionnaire) (*op. cit.*), dépend de la fiabilité des mesures de ses variables. La figure ci-dessous (Fig. 13) illustre les relations entre ces éléments :

Figure 13. Validité de la recherche



D'abord, à l'aide du coefficient alpha de Cronbach (Dörnyei & Taguchi 2010 : 94-96), nous avons examiné la fiabilité des éléments des questionnaires. Puisque très peu de questionnaires existent sur la motivation en langues spécialisées, quelques éléments ad hoc ont été élaborés dans le cadre de cette thèse, notamment des questions sur l'attitude envers une VSL ou VSA et des questions sur l'intentionnalité spécialisée. Nous avons obtenu des coefficients alpha de Cronbach suffisamment élevés (voir Vol. II, section 1.3), à l'exception des questions traitant de stratégies compensatoires, pour évaluer la cohérence et l'homogénéité dans chaque catégorie. En revanche, nous traitons avec précaution les données recueillies à partir de questions relevant de stratégies compensatoires. La fiabilité globale des mesures et des statistiques de l'étude n'est pas traitée dans cette analyse étant donné la complexité statistique des calculs à effectuer.

Ensuite, nous avons analysé les différents types de validité. En sciences sociales, la validité des mesures, qui détermine si un test ou un outil d'analyse évalue ce qu'il doit mesurer (Gliner *et al.* 2017 : 200) est établie par la logique et la statistique (Ranjit 2005 : 154). Afin d'éviter une déviation de la recherche dans des calculs statistiques complexes, nous privilégions l'application du principe du bon sens (Garson 2013 : 22).

La validité conceptuelle se décline en deux volets : la validité conceptuelle de la variable indépendante¹⁵² et la validité conceptuelle des variables dépendantes¹⁵³. La validité conceptuelle de la variable indépendante se mesure à l'aide des réponses aux questions suivantes : « Est-ce que l'intervention (variable indépendante active) est définie d'une façon opérationnelle et implémentée correctement sur la base d'une recherche théorique et empirique ? », « L'intervention est-elle décrite en détail afin d'être répliquée ? », « Y-a-t-il une vérification de manipulation afin d'établir si l'intervention a été réalisée comme prévu ? » (Gliner *et al.* 2017 : 433-435). Dans la présente recherche, la variable indépendante est représentée par l'enseignement fondé sur la DI, que nous avons théorisée à partir des recherches sur l'approche intentionnelles menées par Van der Yeught (2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître). Nous estimons que suffisamment de détails ont été présentés dans la section 8.2 du Volume I et dans les sections 1 et 2 du Volume II pour la réplication de l'étude. L'intervention, c'est-à-dire l'utilisation des activités intentionnelles, a été réalisée comme prévu. Les variables dépendantes de la présente recherche sont, entre autres, les stratégies d'apprentissage, la motivation (intrinsèque et extrinsèque), les attitudes envers la langue anglaise et son apprentissage, etc. Ces concepts sont employés dans les recherches liées à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et se fondent sur des théories bien articulées et détaillées. Ces variables ont déjà été examinées et appliquées dans les contextes similaires, ce qui renforce la validité conceptuelle de la recherche. En outre, comme l'indique David Garson (2013 : 11-12), le coefficient alpha de Cronbach, que nous avons calculé afin d'estimer la fiabilité des éléments, est également appliqué pour déterminer la validité conceptuelle. Les données liées au coefficient alpha de Cronbach sont donc révélatrices d'une validité conceptuelle.

Selon Gliner et ses collègues (2017 : 427-430), la validité interne se présente sous deux angles : l'équivalence des groupes et le contrôle de l'expérimentation extérieure et des variables environnementales. La répartition aléatoire des participants et un taux d'attrition bas sont les éléments principaux pour assurer l'équivalence des groupes dans une étude. Compte tenu du modèle d'expérimentation proposé ici, c'est-à-dire les

¹⁵² La variable indépendante est la variable qui influence ou prédit les valeurs d'une autre variable (Gliner *et al.* 2017 : 16).

¹⁵³ La variable dépendante mesure l'effet de la variable indépendante (Gliner *et al.* 2017 : 20).

conditions de traitement et de contrôle présentes dans tous les groupes, la répartition aléatoire, même si elle a été atteinte dans la plupart de cas¹⁵⁴, représente moins d'importance pour notre recherche. En ce qui concerne le deuxième élément, le taux d'attrition était extrêmement faible : il s'agissait d'un cours de langue obligatoire. En termes de contamination de l'expérimentation (contrôle de l'expérimentation extérieure et des variables environnementales), celle-ci a été menée dans des conditions naturelles, à l'opposé de conditions contrôlées en laboratoire. Gliner et ses collègues (2017 : 430) remarquent que l'inconvénient des conditions naturelles est compensé par la validité écologique élevée ; selon ces auteurs, la validité écologique élevée est peu compatible avec le contrôle des variables externes. Nous observons ici que dix groupes sur douze ont suivi le cours du même enseignant, l'auteur de la présente thèse, ce qui a diminué certains effets de contamination liés à cette variable.

Le dernier type de validité concerne la validité externe. La validité externe est étroitement mêlée à la notion de la « généralisabilité » (*generalizability*) des résultats. Elle comporte trois éléments qui nécessitent une évaluation : la validité externe de la population, la validité externe écologique, et l'analyse des sous-groupes (Gliner *et al.* 2017 : 435-439).

Afin de déterminer la validité externe de la population, il est conseillé d'évaluer la représentativité de la population réelle¹⁵⁵ de l'expérimentation (*actual sample*) par rapport à la population choisie¹⁵⁶ (*selected sample*) ; ensuite la représentativité de la population choisie par rapport à la population accessible¹⁵⁷ (*accessible population*) ; et enfin la représentativité de la population accessible par rapport à la population théorique¹⁵⁸ (*theoretical population*) (Gliner *et al.* 2017 : 138-140, 435). Le schéma ci-dessous (Fig. 14) retrace le processus de cette évaluation :

¹⁵⁴ Tous les étudiants de master ont été répartis en quatre groupes d'une façon largement aléatoire. Aucun critère n'a été établi pour la création des groupes. Néanmoins, les étudiants choisissaient le groupe selon leurs horaires car ils dépendaient de la spécialisation choisie.

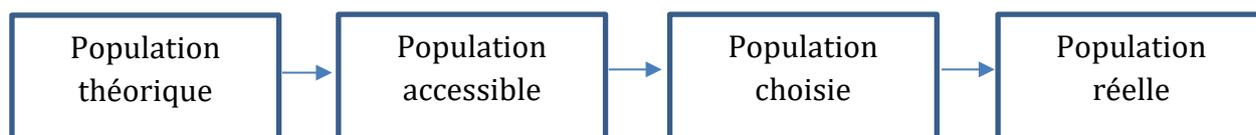
¹⁵⁵ La population réelle regroupe des sujets qui ont accepté de participer à l'expérimentation (Gliner *et al.* 2017 : 138-140).

¹⁵⁶ La population choisie fait partie de la population accessible à qui le chercheur demande de participer (*ibid.*)

¹⁵⁷ La population accessible est une population à laquelle le chercheur a un accès direct (*id.*).

¹⁵⁸ La population théorique recouvre la population qui présente un intérêt théorique pour le chercheur. L'objectif de toute recherche est de généraliser les résultats obtenus à la population théorique (*id.*).

Figure 14. Validité externe de la population



La population réelle de cette recherche correspond à la population présente à chaque cours car les questionnaires ont été administrés à la fin de chaque séance en présentiel. La population choisie comprend les étudiants inscrits en 3^e année de licence et en 1^{re} année de master en psychologie à l'Université de Liège. L'auteur de cette thèse avait accès aux étudiants en sociologie, en sciences biomédicales et en psychologie au moment de la réalisation de l'expérimentation. Enfin, la population théorique représente tous les étudiants de l'enseignement supérieur dans le secteur LANSAD francophone.

La population réelle semble équivalente à la population théorique en termes de variables principales : âge, langue maternelle, stratégies d'apprentissage, etc. (voir section 9.2.1). La seule variable propre aux sciences humaines et sociales est le genre sexuel : la population majoritaire dans ces domaines sont des jeunes femmes.

En ce qui concerne la validité externe écologique, plusieurs facteurs doivent être pris en compte, notamment le cadre dans lequel l'expérimentation est menée, les relations avec le chercheur, le caractère naturel des procédures, la durée de l'intervention et le contexte historique dans lequel l'expérimentation a lieu (Gliner *et al.* 2017 : 437-438).

Notre expérimentation a été réalisée dans un cadre proche des conditions naturelles, attendu qu'il s'agissait de cours de langue officiels proposés aux étudiants. La relation entre le chercheur et les sujets de l'expérimentation était jugée comme relativement optimale. Les procédures choisies, notamment les questionnaires, étaient considérées comme moins naturelles ; en revanche, les travaux effectués par les étudiants afin de mesurer l'efficacité de la DI représentent les outils d'analyse habituels d'un cours universitaire. L'intervention a duré un semestre, soit le temps nécessaire pour évaluer son caractère représentatif si une telle approche devait être adaptée à une plus grande échelle. Quant au contexte historique, les thèmes présents dans les modules sont des

thèmes classiques dans le domaine de la psychologie et leur durée de vie ne dépend pas étroitement d'événements contemporains.

Le troisième aspect de la validité externe traite de l'analyse des sous-groupes. Gliner et ses collègues (2017 : 439) proposent de comparer et d'analyser comment les différences de genre/sexe, les différences ethniques et raciales, les différences d'âge, etc. influencent les résultats de l'expérimentation afin d'augmenter la validité externe de la recherche. Dans notre étude, nous avons initialement prévu de comparer les résultats en termes d'âge, de langue maternelle et de pays où les études secondaires ont été effectuées. Cependant, cette analyse croisée nécessite des connaissances en statistique plus approfondies que celles que nous pouvons mobiliser.

Pour conclure, la validité externe de la présente étude est estimée comme suffisamment élevée pour assurer la validité de l'expérimentation.

9.1.3. Collecte des données

Les données obtenues lors du pré-questionnaire, du post-questionnaire et des questionnaires hebdomadaires ont été exportées à partir de la plate-forme *Socrative* pour être intégrées ensuite dans des tableaux Excel (Microsoft).

En ce qui concerne les questions ouvertes, elles ont été transférées des tableaux Excel vers des documents Word pour une analyse plus détaillée. Dans le cas des questions ouvertes du pré-questionnaire et du post-questionnaire, un tableau Excel supplémentaire a été créé dans le but de distinguer les éléments récurrents et leur appliquer des valeurs numériques.

Dans le cas des questions ouvertes sur le contenu des modules (issu des activités intentionnelles et des activités non-intentionnelles), la fonction « Révision »/« Suivi des modifications » du logiciel Word s'est révélée utile. Une fois le traitement du texte finalisé, les valeurs numériques ont été intégrées à un tableau Excel portant sur les évaluations du contenu.

9.2. Résultats de l'expérimentation

Dans cette dernière partie du chapitre, nous proposons d'analyser de manière détaillée les résultats de notre expérimentation. D'abord, nous examinons la population de l'expérimentation afin de dresser le profil type de nos étudiants. En deuxième lieu, nous

nous penchons sur l'effet de la DI sur la motivation des étudiants. Ensuite, nous considérons l'influence de la DI sur l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des VSL. Enfin, nous proposons de mettre en évidence d'autres facteurs susceptibles d'interagir avec la motivation des apprenants et l'efficacité de l'enseignement-apprentissage : les stratégies d'apprentissage, la durée et les horaires du cours, le recours à la technologie, les conditions d'enseignement, et l'enseignant.

9.2.1. Échantillonnage

Selon le principe de l'échantillonnage de commodité (*convenience sampling*) (Etikan, Musa & Alkassim 2016 ; Gliner *et al.* 2017), l'expérimentation a été menée sur les étudiants en psychologie et en orthophonie en 3^e année de licence et en 1^{re} année de master de 2018 à 2020 à l'Université de Liège en Belgique pour les raisons que nous exposons ci-dessous.

Premièrement, l'auteur de cette thèse était la seule enseignante du cours en 2018-19 et elle a assuré tous les cours destinés aux étudiants de master en 2019-20 ; une deuxième enseignante n'est intervenue que pour le cours dispensé aux étudiants de licence en 2019-20. Par conséquent, l'expérimentation a été réalisée dans les mêmes conditions au sein de chaque groupe (deux groupes pour les étudiants de licence et quatre groupes pour les étudiants de master). Deuxièmement, environ 140 à 180 étudiants sont inscrits à ce cours chaque année, effectif suffisamment large pour recueillir des données étoffées et représentatives. Troisièmement, le chercheur enseigne ce cours depuis sa création en 2008-09, expérience qui lui donne une perception durable et autorisée des besoins de ses apprenants, des attentes de la faculté, des difficultés administratives potentielles et des contenus à enseigner.

Afin de répondre aux questions de recherche et de valider les hypothèses de la manière la plus objective possible, l'expérimentation a été réalisée deux fois : en 2018-19 et en 2019-20. Dans la suite de cette section, nous proposons une description détaillée de la population expérimentale.

En 2018-19, 167 étudiants de master et 49 étudiants de licence étaient officiellement inscrits au cours d'anglais pour futurs psychologues/orthophonistes. Parmi les 167 étudiants de master, 14 n'ont jamais assisté aux cours et ne se sont pas présentés à

l'examen final, et sept étudiants ont été identifiés comme des étudiants redoublant leur année. Parmi les 49 étudiants de licence, 41 étudiants poursuivaient les études de la filière générale en psychologie et 8 étudiants étaient inscrits en orthophonie. Deux étudiants orthophonistes suivaient le système de Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE) ; l'une de ces deux étudiants a abandonné ses études à la fin de l'année universitaire. Une étudiante Erasmus¹⁵⁹ a suivi les cours. Trois étudiants de licence n'étaient pas présents au cours ni à l'examen final.

En 2019-20, 169 étudiants de master et 63 étudiants de licence ont été inscrits au cours d'anglais pour futurs psychologues/orthophonistes. Parmi les 169 étudiants de master, neuf n'ont jamais été présents aux cours ni à l'examen final, trois étudiants redoublaient leur année, et six étudiants ont abandonné le cours. Parmi les 63 étudiants de licence, 54 étudiants étaient inscrits en filière générale en psychologie et neuf étaient en orthophonie.

Les facteurs tels que la spécialisation des études de l'apprenant, son âge, son genre, sa langue maternelle, son origine, ainsi que son parcours et son profil linguistiques sont examinés dans le but de comprendre le public concerné et, si nécessaire, d'expliquer les résultats obtenus lors de la réalisation de l'expérimentation de façon complète et objective (Larsen-Freeman & Long 2014).

Options/spécialisation des études

À partir du master 1, les étudiants choisissent une option (une spécialisation). Dans la population de cette expérimentation, en 2018-19, 113 étudiants étaient en psychologie clinique, 16 étudiants en psychologie sociale, du travail et des organisations, 10 étudiants en neurosciences cognitives et comportementales, et 2 étudiants en orthophonie¹⁶⁰. Les étudiants de licence se divisaient en deux groupes : les étudiants en psychologie, filière générale, (41 étudiants) et les étudiants en orthophonie (8 étudiants). Parmi les 45 étudiants qui ont participé au post-questionnaire, en prévision de leurs futurs choix, 23 ont répondu qu'ils sélectionneraient la psychologie clinique, 3 étudiants s'orienteraient

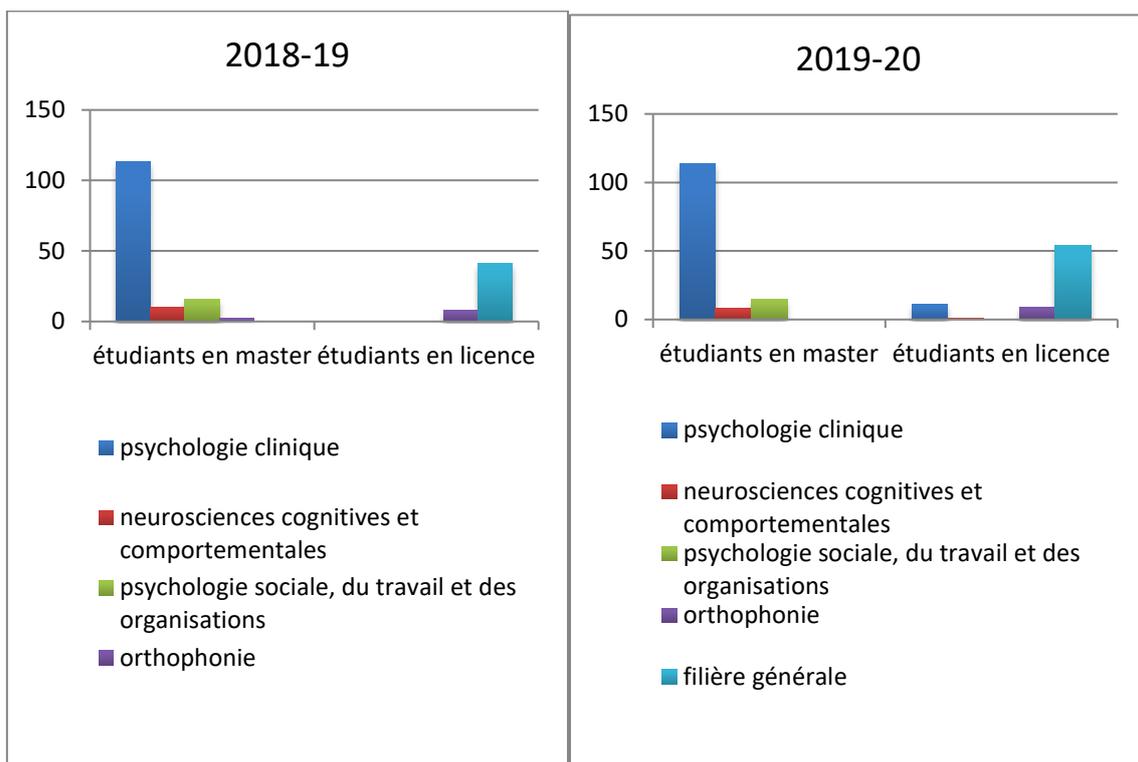
¹⁵⁹ L'étudiante venait d'Aix-Marseille Université.

¹⁶⁰ Les deux étudiants en question étaient en année passerelle (préparatoire au M1) après avoir été admis au sein d'une université française (à la Réunion). Les étudiants orthophonistes belges n'étudient que la langue des signes en M1. En revanche, en M2, les futurs orthophonistes belges peuvent choisir de reprendre les études en langue anglaise, ce qu'ils font très rarement pour plusieurs raisons, notamment l'intérêt professionnel à apprendre la langue des signes, la facilité à réussir l'examen de langue des signes, l'insatisfaction des cours de langue à l'université, etc.

vers les neurosciences cognitives et comportementales, 1 étudiant rejoindrait l'option de psychologie sociale, du travail et des organisations, 9¹⁶¹ étudieraient l'orthophonie, 6 étudiants changeraient de faculté, et 2 étudiants ne savaient pas encore quelle réponse apporter (Fig. 15).

En 2019-20, 114 étudiants étaient en psychologie clinique, 15 étudiants en psychologie sociale, du travail et des organisations, et 8 étudiants en neurosciences cognitives et comportementales. Parmi les 63 étudiants de licence, 54 étudiants étaient en psychologie et 9 étudiants en orthophonie. Le post-questionnaire réalisé par 16 étudiants de licence a révélé que 11 étudiants choisiraient la psychologie clinique, 1 étudiant s'orienterait vers les neurosciences cognitives et comportementales, 2 étudiants changeraient de faculté, 1 étudiant n'avait pas défini son choix, et 1 étudiant resterait en licence encore un an.

Figure 15. Répartition des sujets par option



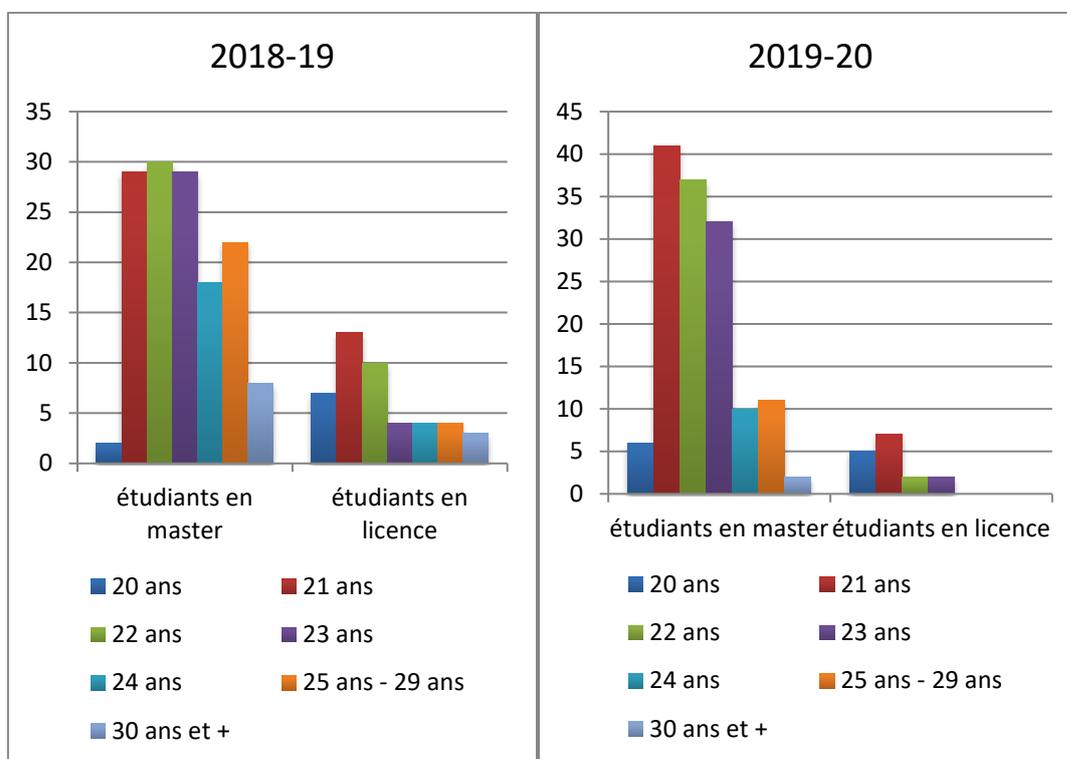
¹⁶¹ Sept étudiants étudient l'orthophonie depuis le début de leur parcours universitaire, avec une majorité de cours en commun avec les étudiants en psychologie. Deux étudiants psychologues ont opté pour l'orthophonie à partir de la 1^{re} année de master.

Âge et genre des participants

Concernant l'âge moyen des étudiants de master qui ont répondu au post-questionnaire en 2018-19, un peu plus de 63 % de la population avaient entre 21 et 23 ans ; 61,22 % des étudiants de licence avaient entre 20 et 22 ans ; 17,96 % des étudiants de master et 14,29 % des étudiants de licence avaient 25 ans ou plus (Fig. 21).

Quant à l'âge moyen des étudiants de master qui ont répondu au post-questionnaire¹⁶² en 2019-20, un peu plus de 79 % de la population avaient entre 21 et 23 ans ; 87,5 % des étudiants de licence avaient entre 20 et 22 ans ; un peu plus de 9 % des étudiants de master avaient 25 ans ou plus (Fig. 16).

Figure 16. Âge des sujets



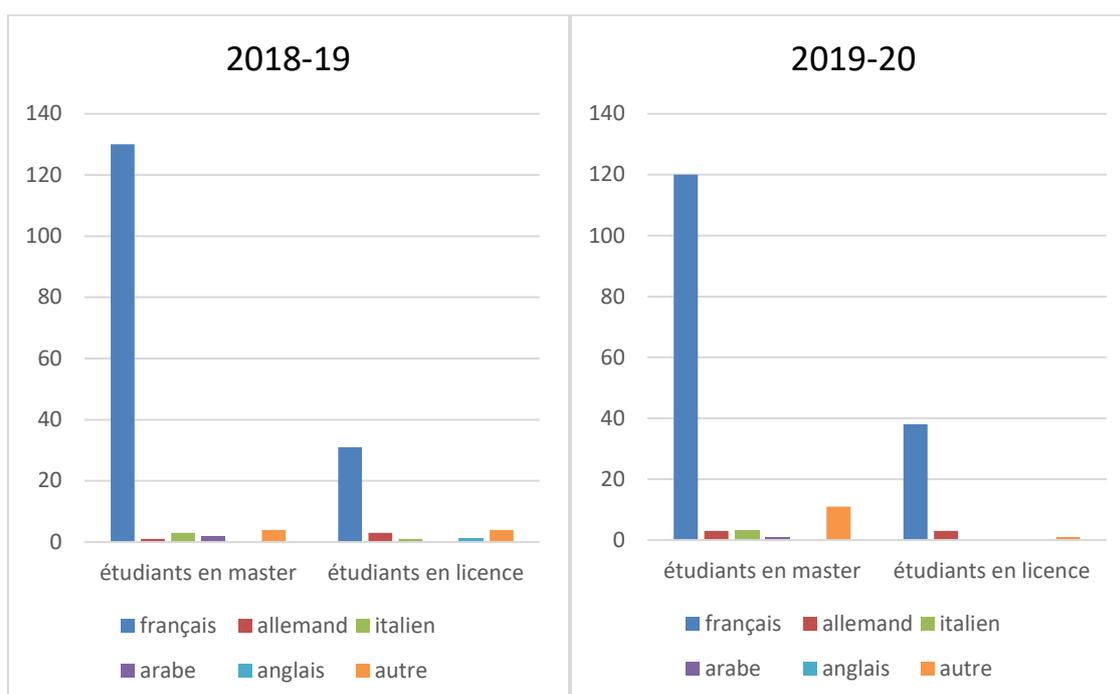
En ce qui concerne le genre des étudiants, nous nous sommes appuyée sur les listes des étudiants sans poser de question explicite : en moyenne, 15 % des étudiants sont de genre masculin.

¹⁶² Le post-questionnaire n'a été réalisé qu'après de 16 étudiants de licence et il n'a pas du tout été réalisé chez les étudiants en orthophonie. Deux explications peuvent être apportées : d'une part le contexte sanitaire lié au virus Sars-Cov-2, et d'autre part un moindre intérêt de la deuxième enseignante pour la récolte de ces données.

Langue maternelle

Afin de pouvoir généraliser nos résultats, il était important de préciser la langue maternelle de l'apprenant. Le pré-questionnaire a permis de confirmer que, pour une majorité des apprenants, le français était leur langue maternelle. Le contexte propre à la Belgique et sa position géographique reflètent la présence d'étudiants pour qui la langue maternelle était l'allemand ou le luxembourgeois. Une étudiante anglophone (parmi les étudiants de licence) a participé à cette expérimentation en 2018-19 ainsi que quelques étudiants pour qui la langue maternelle était différente de celles mentionnées ci-dessous (Fig. 17). En 2019-20, les tendances sont restées similaires. Néanmoins, nous avons réussi à déterminer que parmi les étudiants de master qui ont choisi la réponse « Autre » : trois étudiants parlaient le luxembourgeois, quatre le portugais, une étudiante a identifié le persan comme sa langue maternelle.

Figure 17. Langue maternelle des sujets



Pays de provenance des étudiants

Un autre point significatif pour notre future analyse des résultats est le pays où l'étudiant avait poursuivi ses études secondaires ou ses études universitaires quand il s'agit des étudiants de master (Fig. 18).

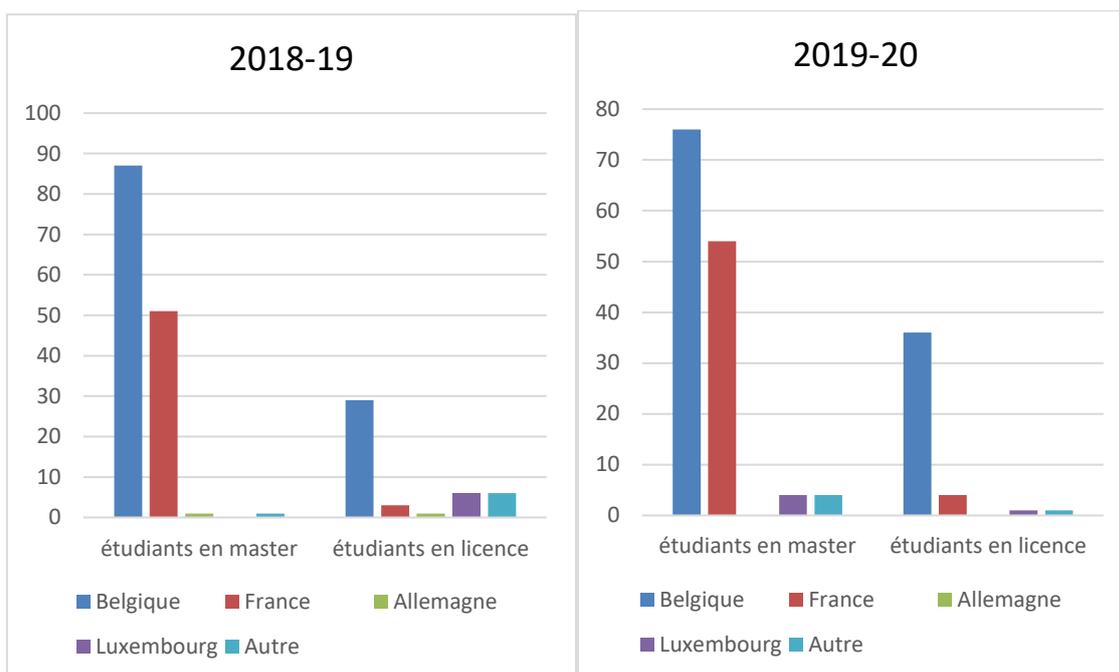
Il importe de souligner le nombre élevé d'étudiants français dans les études psychologiques en master 1 à l'Université de Liège : en 2018-19, 32 % d'étudiants proviennent des universités françaises, pour un quota de 39 % d'étudiants français en 2019-20, un chiffre record depuis dix ans¹⁶³.

Ces statistiques révèlent un problème pertinent pour les cours de langues : l'incompatibilité des compétences des étudiants français ayant suivi des cours d'anglais très hétérogènes. Malheureusement, les étudiants en difficulté n'ont pas la possibilité de suivre des cours de remédiation en anglais et sont obligés de rejoindre le cours d'anglais C.

Six étudiants sur 49 étudiants de licence (2018-19), soit 12,24 %, ont réalisé leurs études secondaires au Luxembourg, pays réputé pour son enseignement des langues étrangères. En 2019-20, quatre étudiants luxembourgeois, soit un peu moins de 3 %, suivaient le cours pour les masters, et une étudiante luxembourgeoise, soit un peu plus de 2 %, intégrait le cours pour les étudiants de licence.

¹⁶³ Ce phénomène s'explique par la grande différence entre les deux systèmes éducatifs : en France, à partir du master 1, le nombre de places accessibles aux étudiants diminue significativement, situation qui les encourage à poursuivre leurs études supérieures dans un pays francophone limitrophe. Ce contexte administratif et politique crée des tensions entre les étudiants belges et les étudiants français qui se retrouvent en concurrence souvent perverse pour trouver un directeur de stage et/ou un directeur de travail de fin d'études.

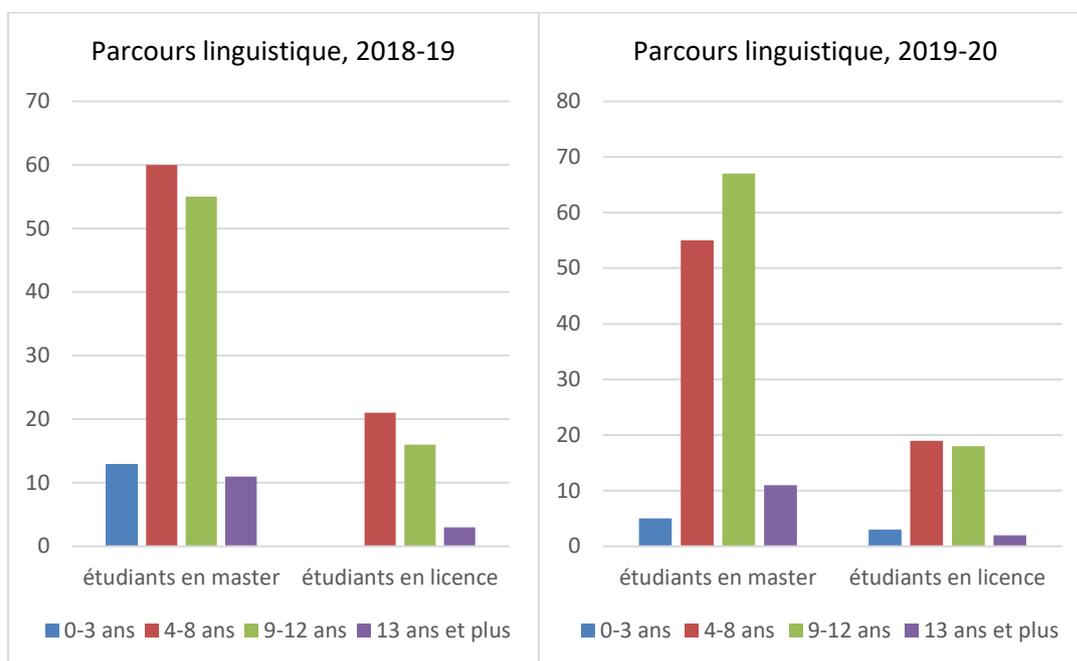
Figure 18. Pays des études secondaires des sujets



Parcours et profil linguistiques

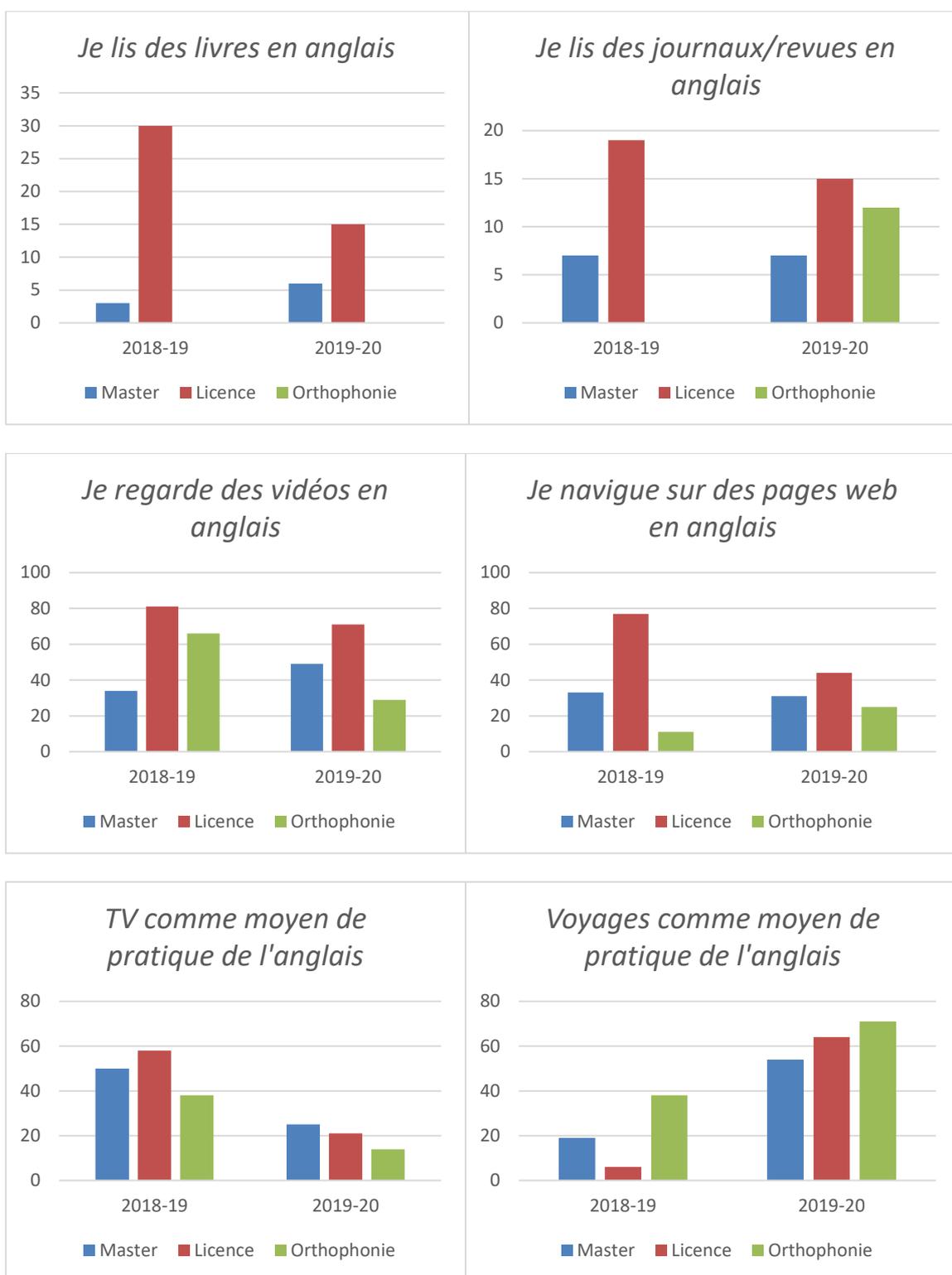
Le parcours et le profil linguistiques des étudiants sont également des caractéristiques cruciales pour décrire la population sujette. En ce qui concerne le nombre d'années d'étude d'anglais, les résultats du pré-questionnaire montrent qu'une majorité d'apprenants étudie l'anglais depuis quatre à douze ans (Fig. 19). Ce nombre était tout à fait prévisible étant donné que la plupart des étudiants avaient commencé leurs études de la langue anglaise depuis l'école primaire.

Figure 19. Parcours linguistique des sujets



Les pré-questionnaires nous ont également montré que les étudiants lisent très peu de livres en anglais. Les pourcentages sont comparables à ceux qui concernent la lecture de journaux et de revues scientifique en anglais. En revanche, les étudiants avaient davantage tendance à regarder des vidéos en ligne et à naviguer sur des pages web en anglais. Bien qu'internet imprègne la vie des étudiants, la télévision et les voyages forment deux voies d'accès supplémentaires à la pratique de l'anglais (Fig. 20).

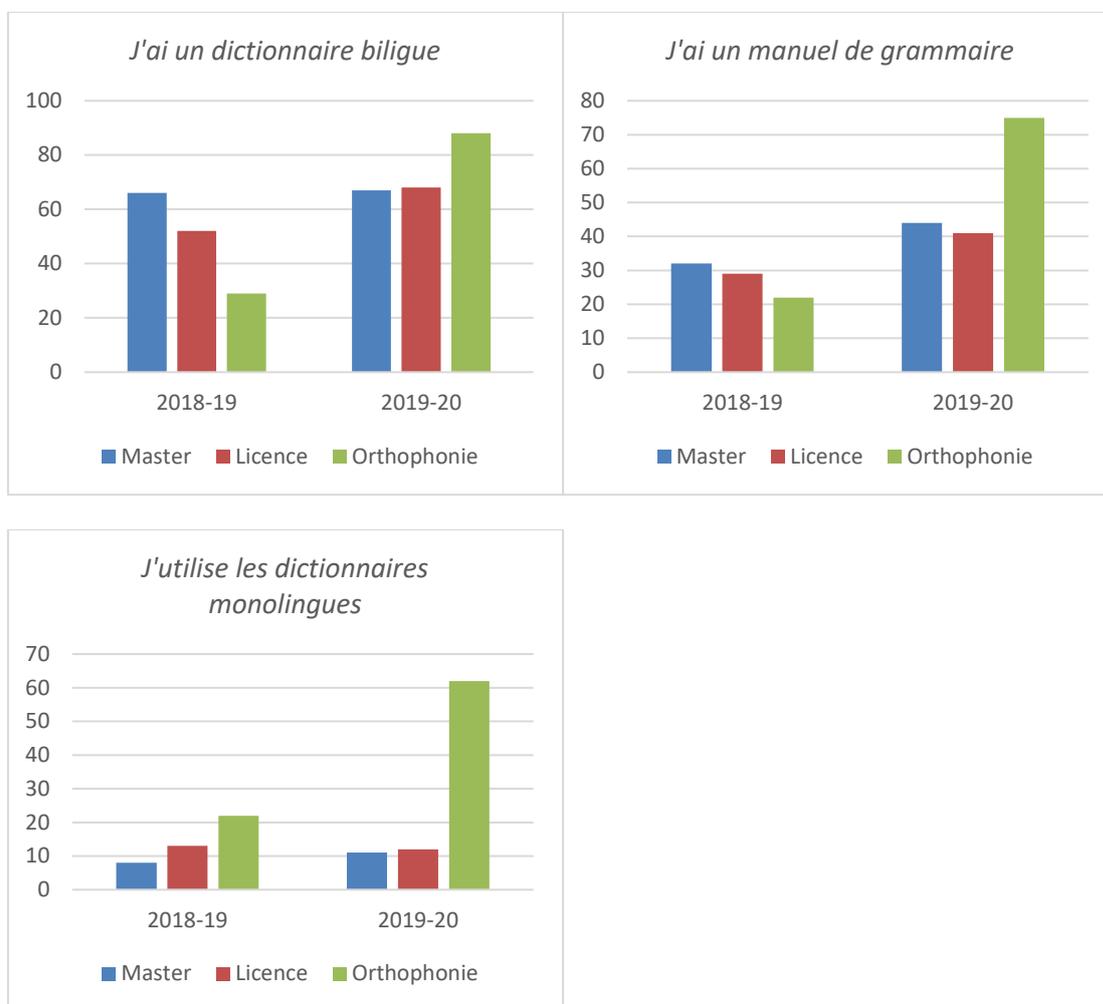
Figure 20. Pratiques de la langue anglaise



Suite à cette analyse de la situation, nous avons essayé de savoir si les étudiants avaient en leur possession des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des manuels de grammaire anglaise et des encyclopédies spécialisées. La majorité des étudiants possède

un dictionnaire bilingue, et certains étudiants ont un manuel de grammaire. En revanche, nous avons remarqué que très peu d'étudiants recourent aux dictionnaires monolingues (Fig. 21).

Figure 21. Utilisation d'ouvrages de référence



Par la suite, nous avons mesuré l'attitude des apprenants envers l'anglais en général et envers l'apprentissage de l'anglais en particulier. Afin de mesurer les attitudes des apprenants envers l'anglais en général, nous avons utilisé les questions suivantes :

Q1 : *I like the music of English-speaking countries.*

Q2 : *I like English films.*

Q3 : *I like to travel to English-speaking countries.*

Q4 : *I like the people who live in English-speaking countries.*

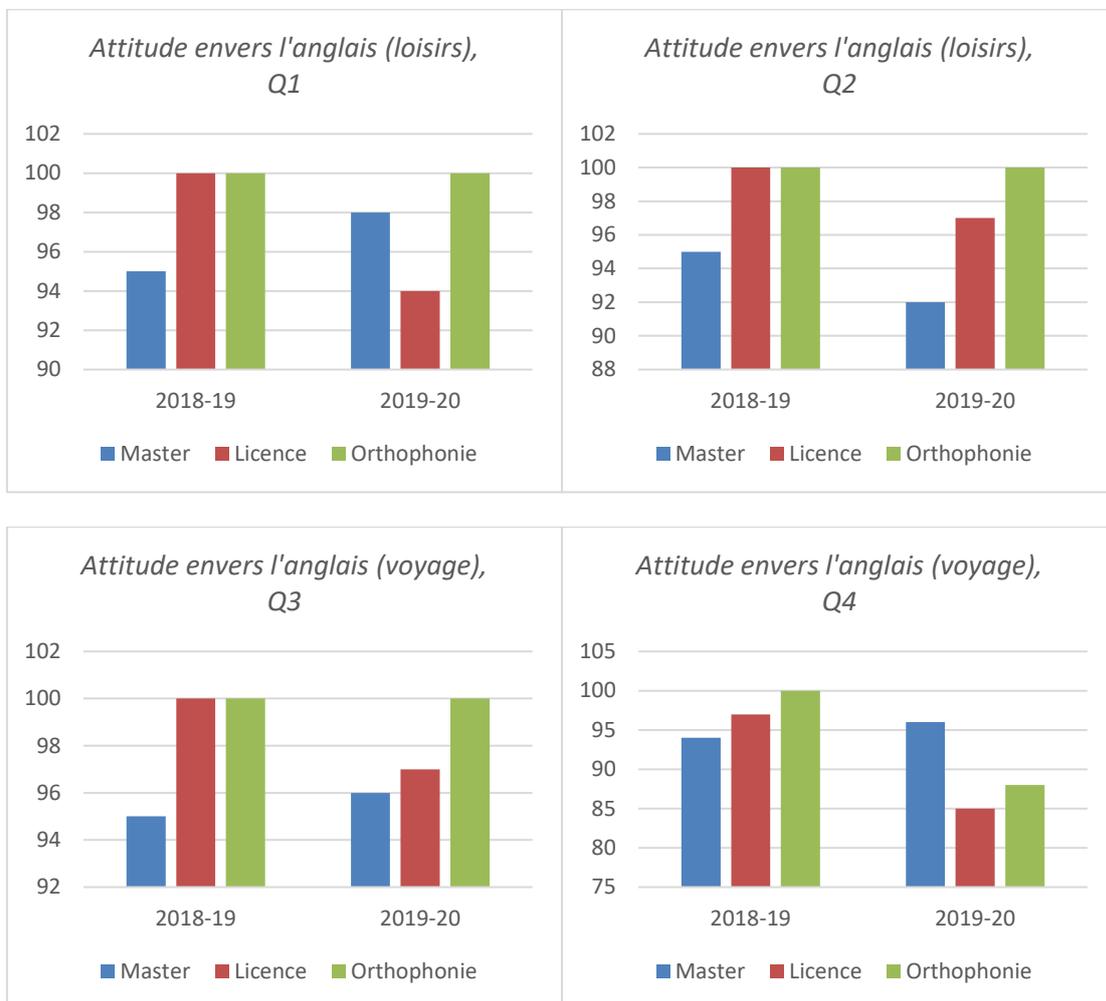
Pour l'analyse des attitudes des apprenants envers l'apprentissage de l'anglais, nous avons recouru aux questions suivantes :

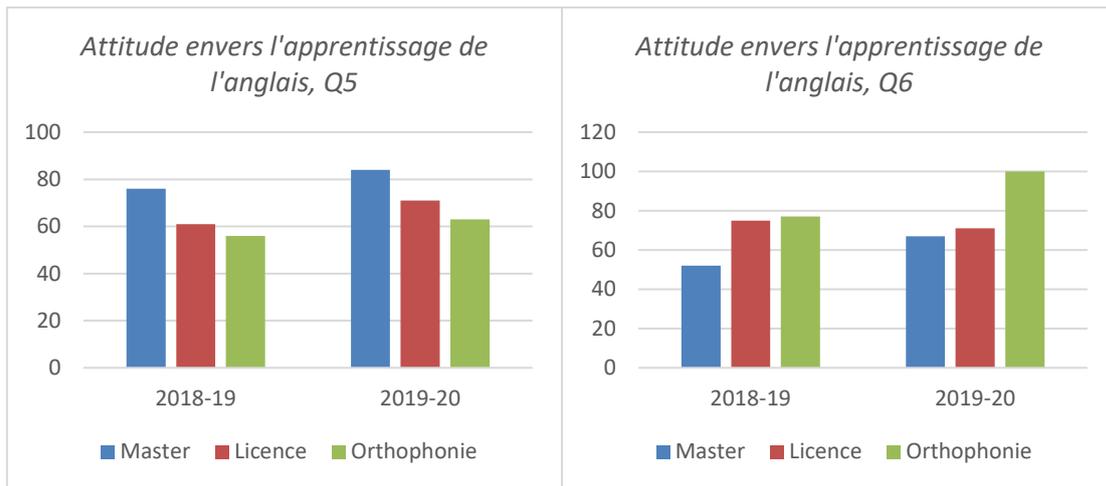
Q5 : *Studying English helps me to be an open-minded, and sociable person like English speaking people.*

Q6 : *When I started studying English, I fell in love with this language.*

Tandis que les résultats de la première valeur sont très positifs, ceux concernant l'apprentissage de l'anglais le sont moins (Fig. 22).

Figure 22. Attitudes envers l'anglais et son apprentissage





En dernier lieu, nous avons essayé de définir le niveau de l'intentionnalité spécialisée de nos étudiants. Nous avons sélectionné les quatre questions suivantes¹⁶⁴ :

Q1 : *I consider myself to be a future psychologist/speech therapist.*

Q2 : *I intend to build my career in the field of psychology/speech therapy.*

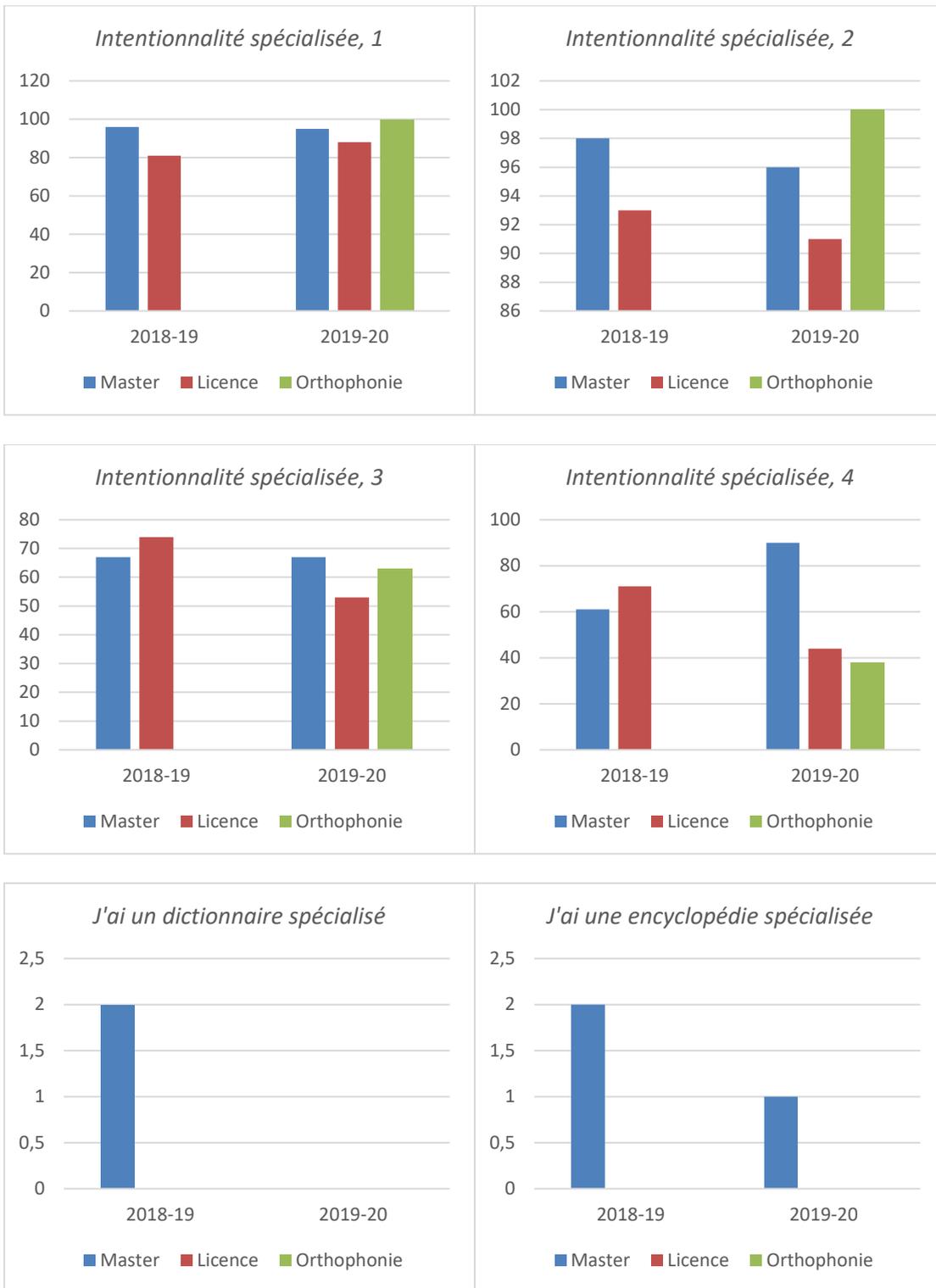
Q3 : *I intend to build my career in the field of psychology/speech therapy abroad.*

Q4 : *I tend to view the world from the point of view of a psychologist/speech therapist.*

Entre 80 et 100 % des étudiants se voient en tant que futurs psychologues/orthophonistes et entre 90 et 100 % envisagent de faire carrière dans le domaine de la psychologie/orthophonie. Cependant, entre 50 et 75 % des étudiants souhaitent travailler à l'étranger et entre 35 et 71 %, à l'exception de 90 % des masters en 2019-20, déclarent percevoir le monde du point de vue d'un psychologue/orthophoniste. Toutefois, pratiquement aucun étudiant ne possède d'ouvrages de référence spécialisé, comme des dictionnaires spécialisés et/ou des encyclopédies spécialisées (Fig. 23).

¹⁶⁴ Les données proposées ci-dessous ne contiennent pas de réponses des étudiants en orthophonie puisque les questions ne portaient que sur la psychologie.

Figure 23. Intentionnalité spécialisée



Récapitulatif des données de l'analyse

L'analyse de l'échantillonnage montre que la plupart des étudiants de master suivent leurs études en psychologie clinique et que la majorité des étudiants de licence sont en psychologie. L'âge moyen des apprenants de master varie entre 21 et 23 ans tandis que celui des étudiants de licence se situe entre 20 et 22 ans. La langue maternelle de la plupart des étudiants est le français, et le pays d'origine est principalement la Belgique, avec respectivement 32 % et 39 % des étudiants de master en 2018-19 et en 2019-20 provenant de France. En moyenne, la durée des études de l'anglais oscille entre 4 et 12 ans. En dehors de la classe, les étudiants pratiquent très peu l'anglais : les moyens de pratique sont l'internet, la télévision, et les voyages. Un peu plus de 60 % des étudiants possèdent un dictionnaire bilingue, environ 40 % ont des manuels de grammaire, et près de 20 % utilisent des dictionnaires monolingues. Près de 97 % des étudiants expriment des attitudes positives envers la langue anglaise, et 71 % des étudiants ont une attitude favorable envers l'apprentissage de l'anglais. Enfin, en ce qui concerne l'intentionnalité spécialisée, bien que seulement 0,4 % des étudiants possèdent des ouvrages de référence spécialisés, nous percevons la présence de l'intentionnalité spécialisée chez 74 % des étudiants.

9.2.2. Motivation

Pour rappel, la QR1 portait sur la motivation : nous nous demandons plus précisément si l'enseignement issu de la DI suscite une motivation supérieure à celles qui découlent d'enseignements non-intentionnels. Par conséquent, notre H1 se présente comme suit : l'enseignement d'une VSL fondé sur la DI améliore la motivation à l'apprendre chez les étudiants.

Nous avons décidé de recourir à la notion de motivation comme l'une des mesures de la DI puisqu'il est reconnu que les méthodes d'enseignement, le contenu du cours, et son organisation appartiennent à des facteurs¹⁶⁵ intervenant dans la motivation des apprenants (Boyle & Bowden 1997 ; Harmer 2001 ; Navickienė *et al.* 2015).

¹⁶⁵ Parmi d'autres facteurs, Harmer (2001), Boyle et Bowden (1997), et Martinović et Poljaković (2010 : 148) distinguent les « conditions physiques » (locaux, équipements, durée du cours), les facteurs relatifs à l'enseignant, les facteurs relatifs aux apprenants (leurs attitudes envers la seconde langue et envers son apprentissage, leurs capacités à réaliser des activités proposées, leurs profils), et les moyens d'évaluation.

Depuis les premières analyses de Robert Gardner sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une seconde langue dans les années 1970 (Dörnyei 2001 ; Matsuzaki Carreira 2005), de nombreux travaux ont examiné le lien entre ces deux éléments. Bien que plusieurs taxonomies de la motivation existent, nous employons ici celle qui établit une distinction entre motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, compte tenu de son fondement assuré par les avancées de la recherche dans le domaine de la psychologie (Matsuzaki Carreira 2005 : 42).

Afin de mieux graduer la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, nous nous appuyons sur la théorie de l'auto-détermination avancée en 1985 par Edward Deci et Richard Ryan. Selon cette théorie, la motivation extrinsèque se divise en plusieurs sous-types qui représentent un continuum à l'intérieur duquel, grâce au processus d'internalisation, la régulation par des stimuli externes se transforme en régulation par des stimuli internes. Toshihiko Hayamizu (1993, cité par Matsuzaki Carreira 2005 : 45) insiste sur le caractère continu de la motivation, en fonction duquel la motivation extrinsèque tendrait à devenir une motivation intrinsèque.

Plus concrètement, la motivation extrinsèque se présente sous quatre catégories : la régulation externe (*external regulation*), la régulation introjectée (*introjected regulation*), la régulation identifiée (*identified regulation*) et la régulation intégrée (*integrated motivation*). La régulation externe dépend de sources externes à la personne : elles accentuent les avantages que la personne obtient en réalisant une activité (Noels 2003). La régulation introjectée est liée à la pression interne qui force l'individu à réaliser une activité (*ibid.*). La régulation identifiée est davantage autoréglée que les deux précédentes car une activité est accomplie pour des raisons inhérentes à la personne même (*id.*). La régulation intégrée est une auto-détermination complète quand toutes les identifications et les valeurs sont réunies pour former une unité cohérente (Ryan *et al.* 1985 ; Deci & Ryan 1985 ; Matsuzaki Carreira 2005).

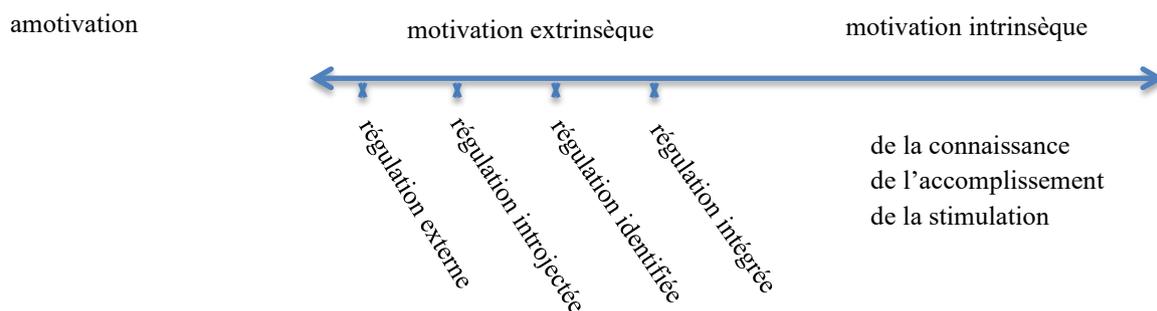
Ensuite, la motivation intrinsèque se décline en trois types : motivation intrinsèque de la connaissance, motivation intrinsèque de l'accomplissement, et motivation intrinsèque de la stimulation. Le premier type de motivation intrinsèque est « la motivation à réaliser une activité [qui] est liée aux sensations d'exploration de nouvelles idées et de développement de la connaissance » (Vallerand 1997 ; Vallerand *et al.* 1989 ; Vallerand *et*

al. 1992, 1993 ; cités par Noels 2003 : 38). La motivation intrinsèque de l'accomplissement est « liée aux sensations d'essayer de maîtriser une tâche ou accomplir un objectif » (*op. cit.*). Enfin, la motivation de la stimulation découle « des sensations stimulées par la réalisation d'une tâche, comme l'appréciation esthétique ou l'amusement et l'excitation » (*op. cit.*).

Dans cette théorie de l'auto-détermination, Deci et Ryan (1985) opposent la motivation intrinsèque ainsi que la motivation extrinsèque à l'absence de motivation – l'amotivation. Dans une situation d'amotivation, la personne n'associe pas ses actions aux résultats : les résultats ne dépendent pas de facteurs contrôlés par la personne.

La figure 24 ci-dessous schématise le continuum de la motivation selon la théorie de l'auto-détermination :

Figure 24. Continuum de la motivation



Dans cette section, nous analysons la motivation des étudiants de manière explicite et implicite. L'analyse explicite consiste à examiner les motivations intrinsèque et extrinsèque. Notre objectif est de contrôler les niveaux de ces deux types de motivation en amont du cours pour ensuite les comparer avec les taux enregistrés en aval du cours. Nous essayons également de déterminer si la motivation intrinsèque ou extrinsèque prédominait chez les étudiants avant le cours et si cette tendance a évolué après le cours. De plus, notre intérêt porte sur l'analyse du type de motivation intrinsèque : nous tentons de savoir si le type de motivation intrinsèque évolue avec le cours fondé sur la DI.

En deuxième lieu, nous considérons les facteurs implicites impliqués capables de témoigner de la motivation. Le premier facteur recouvre les attitudes des apprenants envers l'apprentissage de l'anglais en général et envers l'apprentissage de l'anglais pour

psychologues. La comparaison des taux du pré-questionnaire et du post-questionnaire nous permet de savoir si le cours possède le potentiel d'améliorer ce type d'attitudes. Deuxièmement, à l'aide des résultats du post-questionnaire, nous étudions le niveau de satisfaction généré par le cours. Ensuite, l'étude des attitudes envers l'évaluation est également effectuée. Le quatrième élément, examiné à l'aide des résultats issus des questionnaires hebdomadaires, nous ouvre l'accès à l'analyse de chaque module du cours séparément. L'objectif de cette analyse est de connaître les appréciations des étudiants par rapport aux modules proposés et d'étudier si les activités intentionnelles ou les activités non-intentionnelles des modules ont été jugées plus motivantes par les étudiants. Enfin, nous proposons d'étudier les réponses à la question ouverte concernant les points positifs du cours.

Premièrement, nous proposons d'examiner explicitement la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, et l'amotivation de nos étudiants.

Afin de mesurer la motivation intrinsèque, nous avons sélectionné trois affirmations, chacune portant sur les différents types de motivation intrinsèque :

Q1 : *I learn English for the "high" I feel when hearing foreign languages spoken* (motivation intrinsèque de la stimulation) (Noels 2003 : 62-63).

Q2 : *I learn English for the pleasure I experience when surpassing myself in my second language studies* (motivation intrinsèque de l'accomplissement) (Noels 2003 : 62-63).

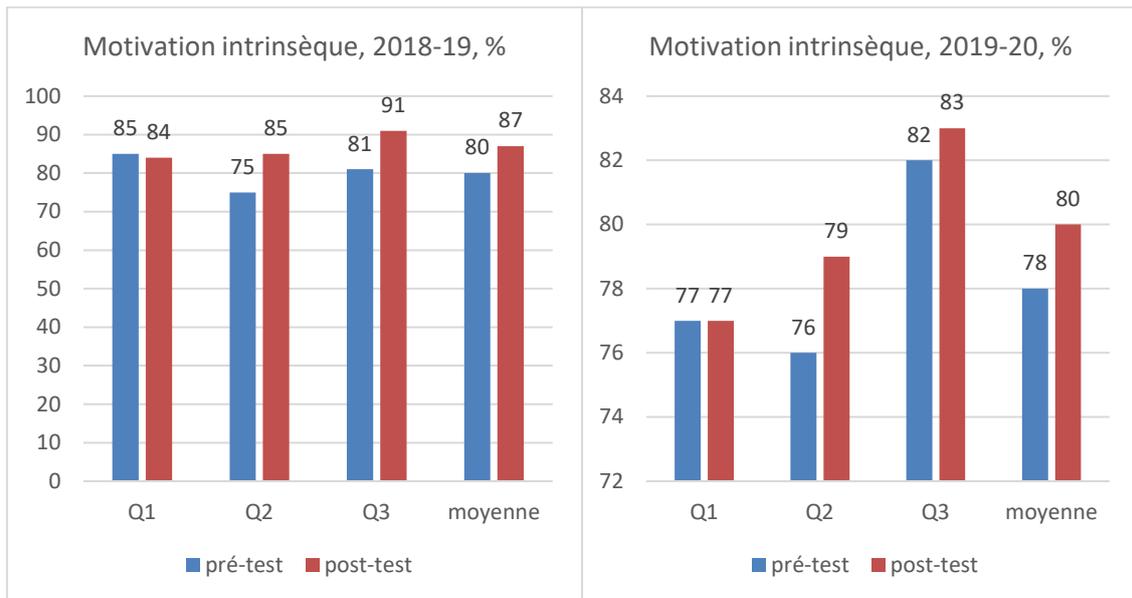
Q3 : *I learn English because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the second language community and their way of life* (motivation intrinsèque de la connaissance) (Noels 2003 : 62-63).

Bien que les affirmations soient présentées en respectant le format de l'échelle de Likert, nous avons décidé de calculer ensemble les trois réponses positives (« absolument d'accord », « d'accord », et « plutôt d'accord »). En outre, pour faciliter le traitement et la présentation des données, nous avons regroupé les réponses des étudiants de licence et de master¹⁶⁶. Les résultats montrent qu'aucun changement significatif ne peut être

¹⁶⁶ Pour 2019-20, nous nous référons uniquement aux données obtenues des étudiants de master puisque très peu d'étudiants de licence (16) ont rempli le post-questionnaire.

identifié au niveau de la motivation intrinsèque de la stimulation¹⁶⁷. En revanche, nous observons une croissance de la motivation intrinsèque de l'accomplissement¹⁶⁸ de 10 % et de 3 % et de la motivation intrinsèque de la connaissance¹⁶⁹ de 10 % et de 1 % respectivement en 2018-19 et 2019-20. La valeur moyenne de la motivation intrinsèque a respectivement augmenté de 7 % et de 2 % en 2018-19 et en 2019-20 (Fig. 25).

Figure 25. Motivation intrinsèque (%)



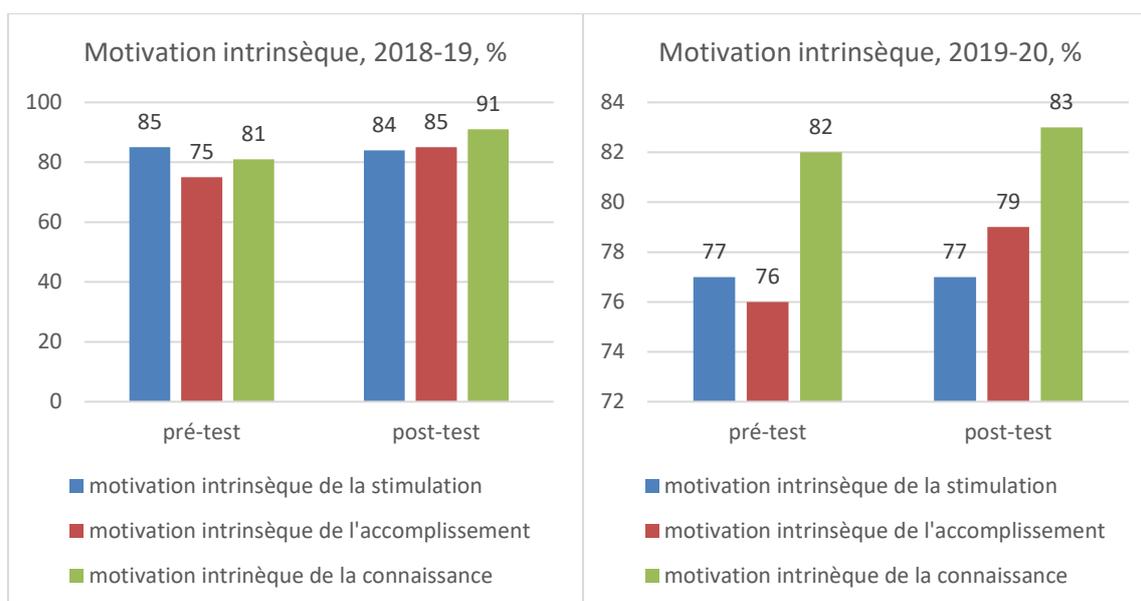
Nous avons également remarqué que, tandis que la motivation intrinsèque de la stimulation prédominait avant le commencement du cours chez les étudiants en 2018-19, la motivation intrinsèque de la connaissance primait chez les étudiants en 2019-20. En revanche, après avoir suivi le cours, la motivation intrinsèque de la connaissance prévalait sur les deux autres types de motivation intrinsèque chez tous les étudiants (Fig. 26).

¹⁶⁷ En 2018-19, 16 % des étudiants ont choisi « absolument d'accord » lors du pré-questionnaire et 62 % lors du post-questionnaire.

¹⁶⁸ En 2018-19, lors du pré-questionnaire 56 % des étudiants ont répondu « d'accord » contre 90 % lors du post-questionnaire.

¹⁶⁹ En 2018-19, 30 % des étudiants ont sélectionné « d'accord » lors du pré-questionnaire contre 52 % lors du post-questionnaire.

Figure 26. Trois types de motivation intrinsèque (%)



Dans l'objectif d'une comparaison équitable, nous avons également choisi trois affirmations afin d'évaluer la motivation extrinsèque :

Q1 : *I have to learn English because without passing the English course I cannot graduate* (Dörnyei & Taguchi 2010 : 143).

Q2 : *Studying English enables me to understand English books, movies, pop music, etc.* (Wimolmas NA : 911).

Q3 : *Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a job* (Dörnyei & Taguchi 2010 : 142).

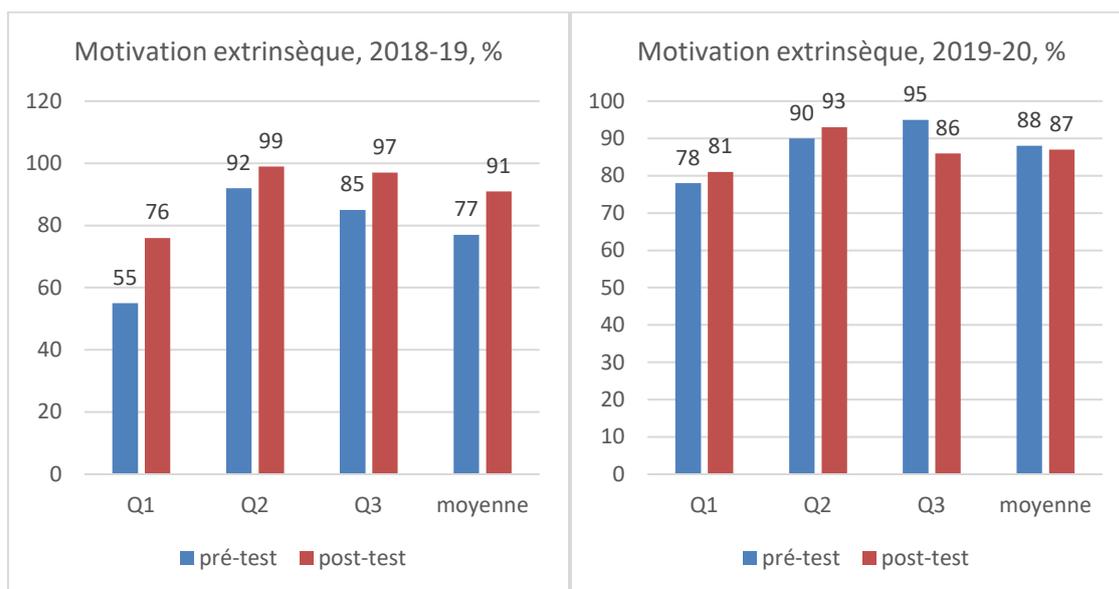
La première question permet de mesurer la régulation externe de la motivation tandis que la deuxième et la troisième questions participent à l'évaluation de la régulation identifiée¹⁷⁰.

Les calculs ont été effectués de la même manière que pour la motivation intrinsèque. L'analyse des données révèle que la motivation relative aux loisirs (Q2) était plus élevée par rapport aux deux autres types de motivation extrinsèque et par rapport aux trois types de motivation intrinsèque : 92 % en 2018-19 et 90 % en 2019-20 lors du pré-questionnaire, et 99 % et 93 % lors du post-questionnaire. La motivation extrinsèque

¹⁷⁰ Nous n'avons pas proposé de questions pour mesurer les régulations introjectée et intégrée.

relative aux études (Q1) a augmenté de 21 % en 2018-19 et de 3 % en 2019-20¹⁷¹. Cependant, les résultats sont contradictoires en ce qui concerne la motivation extrinsèque relative à l'emploi (Q3) : une croissance de 12 % a été documentée en 2018-19 et une baisse de 11 % en 2019-20. En moyenne, la motivation extrinsèque des apprenants s'est élevée de 14 % en 2018-19 et a diminué de 1 % en 2019-20 (Fig. 27).

Figure 27. Motivation extrinsèque (%)



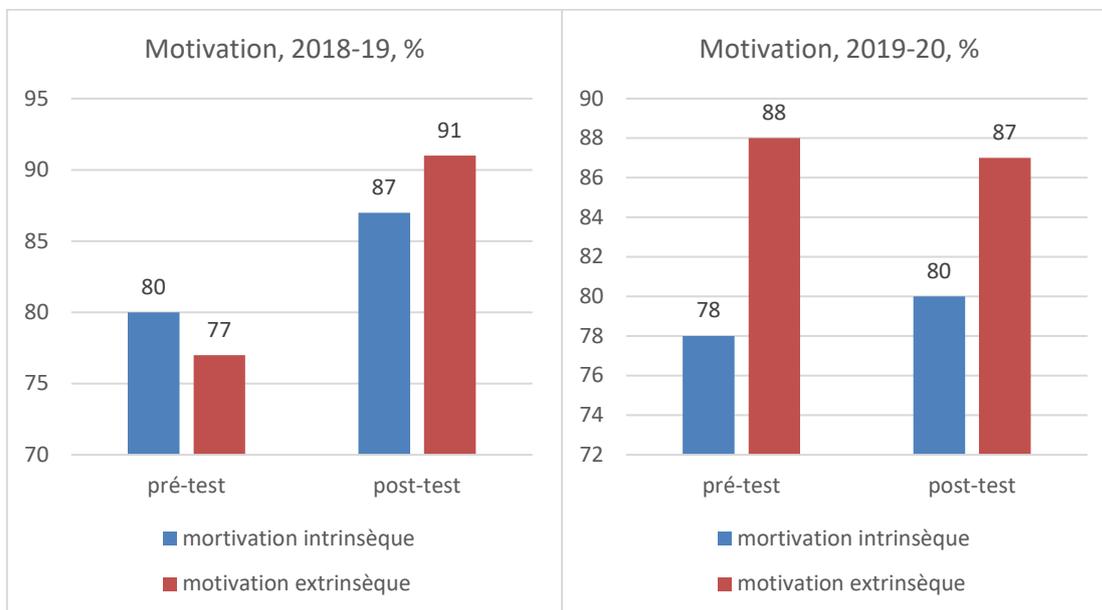
Les analyses de deux années de l'expérimentation permettent de constater que la motivation extrinsèque des étudiants avant le cours relève plutôt de la régulation identifiée externe et que cette tendance est préservée après le cours. Bien qu'il s'agisse de la motivation extrinsèque, souvent perçue comme inadaptée, la régulation identifiée signifie que le comportement est moins contrôlé par des facteurs extérieurs et que la motivation est ainsi de « meilleure qualité » (Lens, Paixão & Herrera 2009 : 24).

Troisièmement, nous avons comparé les valeurs moyennes de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque. En 2018-19, la motivation intrinsèque a augmenté de 7 %, tandis que la motivation extrinsèque de 14 %. Néanmoins, les tendances ne sont pas les mêmes en 2019-20 : la motivation intrinsèque a augmenté de 2 % et la motivation extrinsèque a diminué de 1 % (Fig. 28). Nous ne pouvons que supposer que l'absence de changement dans la motivation extrinsèque en 2019-20 est

¹⁷¹ En 2018-19, 66 % des étudiants ont répondu « d'accord » lors du pré-questionnaire et 96 % lors du post-questionnaire.

due au niveau déjà assez élevé de cette motivation avant le cours : 77 % en 2018-19 et 88 % en 2019-20.

Figure 28. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque



Enfin, il est intéressant d'analyser le type de motivation dominant chez les étudiants avant le cours et après le cours. En 2018-19, le pré-questionnaire a révélé que les étudiants étaient plus motivés intrinsèquement qu'extrinsèquement tandis que le post-questionnaire a montré une inversion de la tendance : la motivation extrinsèque primait chez les étudiants après le cours. En 2019-20, selon les résultats du pré-questionnaire, les étudiants étaient plus motivés extrinsèquement qu'intrinsèquement, et cette tendance a été préservée après le cours. Bien que le type de motivation avant le début du cours soit différent en 2018-19 et 2019-20, la motivation extrinsèque prédominait dans les deux populations d'étudiants après avoir suivi le cours.

En suivant la théorie de l'auto-détermination, nous avons examiné le troisième type de motivation : l'amotivation. Nous avons employé la question suivante : « *I can't come to see why I study a second language, and frankly, I don't give a damn*¹⁷² » (Noels 2003 : 62). En 2018-19, lors du pré-questionnaire, nous avons détecté 5 % d'étudiants amotivés ; le post-questionnaire a montré qu'après avoir suivi le cours, seulement 3 % ont exprimé de l'amotivation vis-à-vis de l'apprentissage d'une seconde langue. En 2019-20, 8 % des

¹⁷² Les italiques sont de nous.

étudiants amotivés ont été détectés lors du pré-questionnaire et 5 % des étudiants¹⁷³ lors du post-questionnaire.

Après l'étude explicite de la motivation de notre population, nous proposons à présent d'examiner d'autres facteurs qui sont associés à la motivation : ils influencent la motivation et en même temps ils varient selon les fluctuations de la motivation. Il s'agit de facteurs comme les attitudes envers l'anglais, son apprentissage, les méthodes d'enseignement, l'évaluation, la dimension émotionnelle, etc. (Dörnyei 2009 ; Martinović & Poljaković 2010 ; Touré-Tillery 2014 ; Waning 2015 ; Schug & Le Cor 2017)

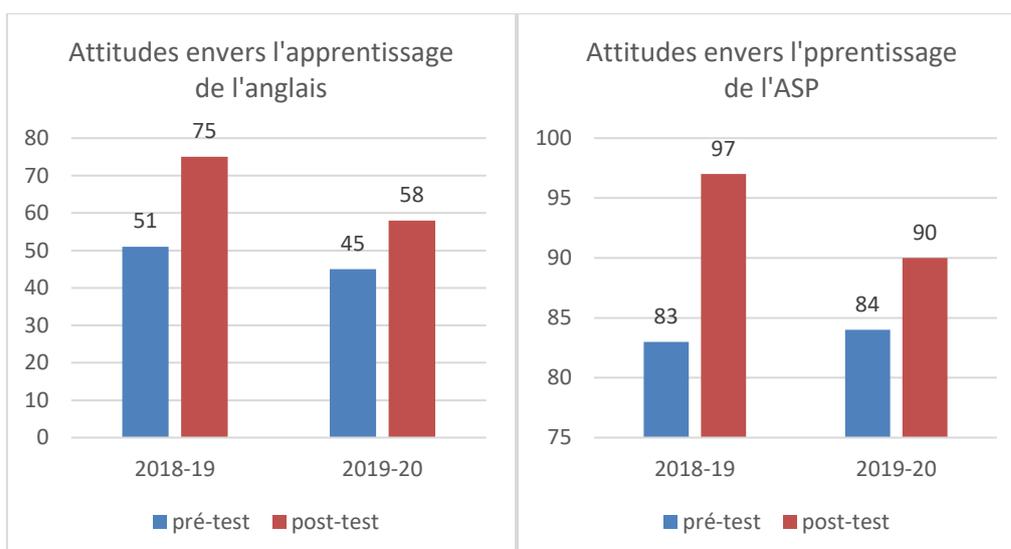
D'abord, nous proposons d'étudier les attitudes envers l'apprentissage de l'anglais, que nous avons essayé de déterminer à l'aide de l'affirmation suivante : « *I think time passes faster while studying English*¹⁷⁴ » (Dörnyei & Taguchi 2010 : 144). Après avoir suivi le cours, les étudiants éprouvent de meilleures attitudes envers l'apprentissage de l'anglais : en 2018-19, nous constatons une amélioration de 24 % et en 2019-20, de 13 % (Fig. 34).

Ensuite, nous avons procédé à l'étude des attitudes envers l'apprentissage de l'anglais pour psychologues et orthophonistes. Bien que les valeurs du pré-questionnaire soient pratiquement le double de celles concernant les attitudes envers l'apprentissage de l'anglais en général, nous avons pu remarquer une amélioration lors du post-questionnaire : 14 % des étudiants de plus en 2018-19 et 6 % des étudiants de plus en 2019-20 avaient des attitudes positives envers l'apprentissage de l'anglais pour psychologues (Fig. 29).

¹⁷³ En 2019-20, cinq étudiants ont exprimé leur accord avec l'affirmation proposée lors du pré-questionnaire et seulement un étudiant a maintenu son premier avis après avoir suivi le cours.

¹⁷⁴ Les italiques sont de nous.

Figure 29. Attitudes envers l'apprentissage de l'anglais et de l'ASP



Deuxièmement, nous avons examiné la satisfaction manifestée par les étudiants en ce qui concerne le cours. Les affirmations suivantes ont été utilisées à cette fin :

Q1 : *The course has lived up to my expectations.*

Q2 : *The teaching methods used by the teacher were adequate.*

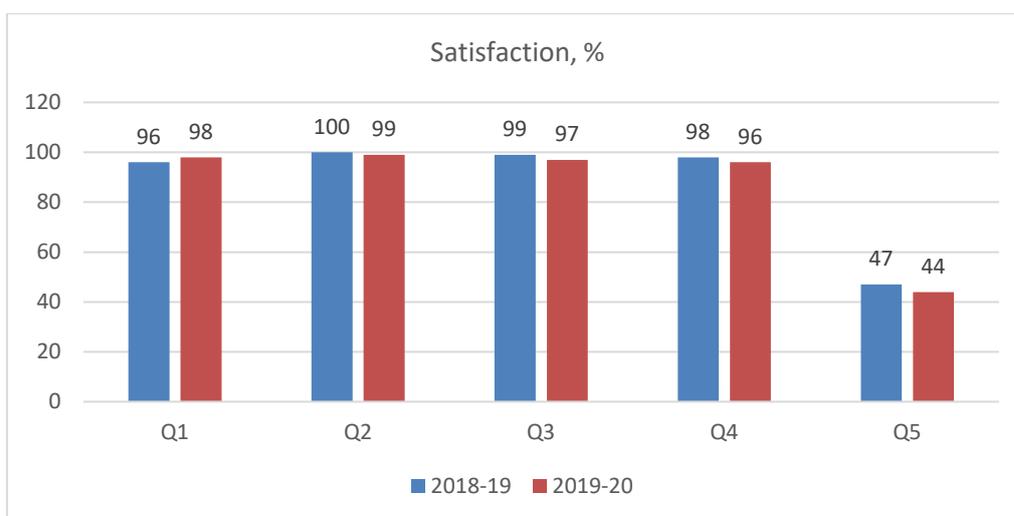
Q3 : *I'm satisfied with the content of the classes.*

Q4 : *I'm satisfied with the skills the classes were focused on.*

Q5 : *I have always been satisfied with my English courses at university.*

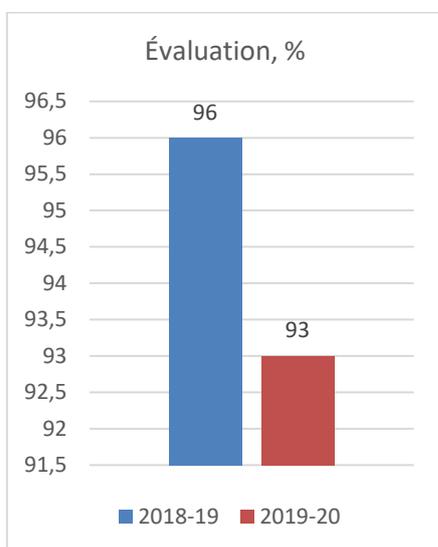
L'analyse des données révèle un phénomène remarquable : entre 96 % et 100 % des étudiants de deux années ont été satisfaits du cours. En revanche, les mêmes étudiants n'ont pas témoigné une satisfaction aussi élevée vis-à-vis de leurs cours d'anglais précédemment suivis à l'université : moins de 50 % ont répondu avoir été satisfaits de leurs cours d'anglais à l'université auparavant (Fig. 30).

Figure 30. Taux de satisfaction du cours



Le troisième élément capable de refléter la motivation des apprenants est l'évaluation. Par conséquent, nous avons intégré l'affirmation suivante dans le post-questionnaire : *The course evaluation method seems fair enough*. Les réponses des étudiants soulignent leur accord quant à l'évaluation du cours (Fig. 31).

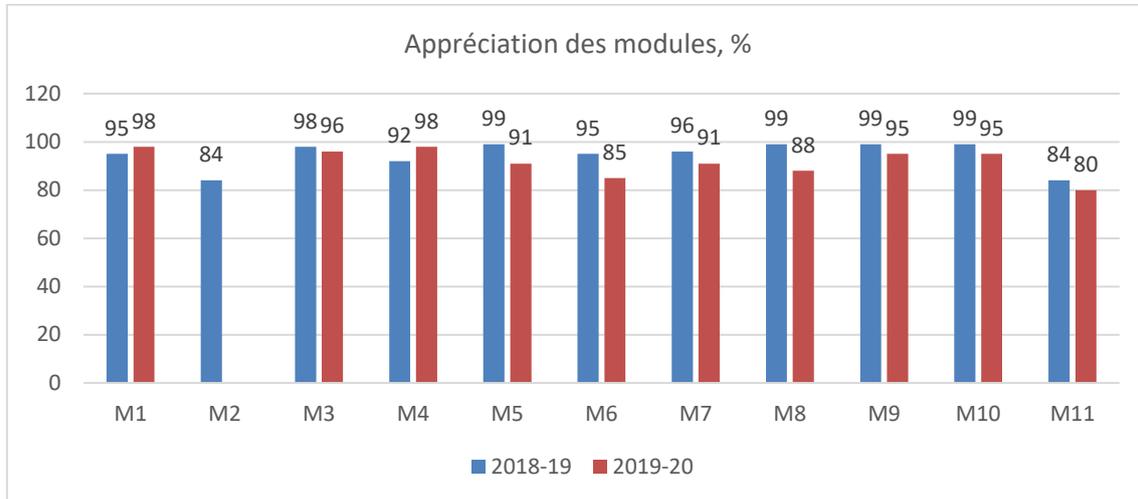
Figure 31. Perception de l'évaluation



En quatrième lieu, nous avons étudié les données concernant la motivation issues des questionnaires hebdomadaires. D'abord, nous examinons le niveau d'appréciation des modules par les étudiants. À la fin de chaque cours, nous demandons aux étudiants d'évaluer la façon dont le module avait été dispensé : *I like the way Module [numéro du module] has been taught*. En 2018-19, 95 % des étudiants en moyenne ont émis un avis

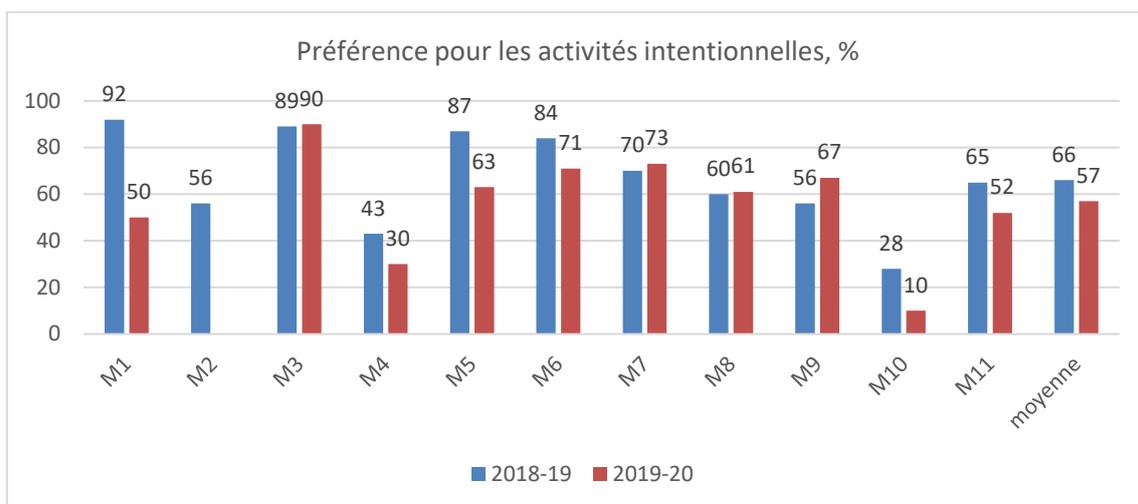
favorable quant à la manière dont le module avait été dispensé tandis qu'en 2019-20, la moyenne s'élevait à 92 % (Fig. 32).

Figure 32. Appréciation des modules



Nous avons estimé que les questions précédentes ne permettaient pas d'affirmer que la DI était la seule responsable des résultats observés puisque le cours comportait des activités intentionnelles et des activités non-intentionnelles à la fois. À cette fin, nous avons proposé dans chaque questionnaire hebdomadaire la question « *Which activity was the most interesting?* » À notre étonnement, les activités intentionnelles n'ont pas toujours été mieux évaluées que les activités non-intentionnelles (Fig. 33).

Figure 33. Préférence pour les activités intentionnelles



La préférence pour les activités intentionnelles est clairement observable dans les Modules 1¹⁷⁵, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11 qui enregistrent des pourcentages fluctuants entre 52 % et 92 %. L'activité intentionnelles dans le Module 1 était portée par un jeu de rôle imitant les conditions d'un entretien d'embauche familiarisant les apprenants avec les normes du marché de l'emploi pour les psychologues aux États-Unis. L'activité intentionnelle du Module 2 offrait aux étudiants la possibilité d'explorer des stratégies employées par des entreprises américaines au sujet de la santé mentale de leurs employés. Dans le Module 3, il s'agissait d'une étude de cas d'un patient souffrant de dépression ; les étudiants étaient invités à prendre en compte les symptômes du patient et à proposer un traitement adéquat. Le Module 5 intégrait l'activité intentionnelle sous la forme d'une étude de cas d'un patient rencontrant des problèmes dans son couple ; les étudiants devaient analyser la situation et ses conséquences afin d'offrir le meilleur type de thérapie. L'activité intentionnelle du Module 6 avait pour objet l'estimation d'âge et demandait aux étudiants de concevoir un programme d'entraînement visant l'amélioration des capacités à estimer l'âge des gens. Le Module 7 offrait une activité intentionnelle sous la forme d'une étude de cas concernant la mémoire des témoins qui sollicitait les apprenants à juger si l'accusé d'un crime était un véritable criminel. Dans le Module 8, lors de l'activité intentionnelle, les étudiants devaient concevoir un test sur la mémoire de travail, l'administrer en classe à leurs camarades, et décrire cette expérimentation en respectant les règles de rédaction de l'*American Psychological Association*. L'activité intentionnelle du Module 9 proposait aux apprenants trois vidéos avec des descriptions de patients présentant les symptômes typiques de divers troubles de mémoire, et ils étaient invités à définir le type de trouble et ses causes. Enfin, l'activité intentionnelle du Module 11 consistait en une étude de cas sur l'expérimentation appelée *Monster Study* où les étudiants analysaient le rapport entre les critères éthiques ou non-éthiques, selon les codes déontologiques de trois organisations de psychologues : l'*American Psychological Association*, la *British Psychological Society*, et la *Commission des psychologues belges*.

En revanche, les activités intentionnelles des Modules 4 et 10 ont été les moins appréciées par les étudiants : entre 10 % et 43 % des étudiants ont exprimé leur préférence pour ces activités. Dans le Module 4, l'activité intentionnelle consistait en une brève étude de cas décrivant les symptômes psychologiques d'une personne d'origine

¹⁷⁵ En 2019-20, le Module 1 représentait une compilation retravaillée des Modules 1 et 2 de 2018-19, ce qui a probablement diminué son attrait pour les étudiants.

non-occidentale, et il était demandé aux apprenants de trouver un traitement culturellement adapté. Quant au Module 10, l'activité intentionnelle demandait aux étudiants de réviser l'extrait d'un article scientifique comportant des références selon les règles rédactionnelles de l'APA. Nous supposons que l'activité du Module 4 était probablement trop courte pour engager les étudiants davantage et qu'ils se sont sentis moins concernés par le sujet traitant d'un composant culturel dans les traitements de troubles psychologiques. En ce qui concerne l'activité du Module 10, elle était sans doute trop technique et sollicitait insuffisamment la réflexion intellectuelle et/ou à la créativité des apprenants¹⁷⁶.

Le dernier élément que nous prendrons en compte ici concerne l'appréciation spontanée du cours par les étudiants : lors du post-questionnaire, les étudiants se sont vus proposer la question ouverte « *Please write your positive/negative comments on the English course (your answer can be in French and has no influence whatsoever on your mark)* ». Près de 54 % des étudiants ont partagé des avis extrêmement positifs concernant le cours, son contenu, la pédagogie par laquelle il était porté, son originalité (une partie des commentaires est disponible dans Vol. II, section 5). Bien que cette appréciation ne soit pas une évaluation directe de l'enseignement fondé sur la DI, nous nous permettons d'attribuer ces commentaires à la DI : la plupart des étudiants ont souligné la différence du cours par rapport aux cours qu'ils avaient suivi auparavant et ont exprimé ouvertement leur préférence pour le présent cours d'anglais.

Pour résumer, les résultats du pré-questionnaire ont révélé que parmi tous les types de motivation, la motivation extrinsèque relative aux loisirs prédominait chez les étudiants avant le commencement du cours : cette motivation était présente en moyenne chez 96 % des étudiants. Après l'enseignement du cours, la motivation intrinsèque a augmenté en moyenne de 5 %¹⁷⁷, la motivation extrinsèque s'est améliorée de 7 %, et l'amotivation a diminué de 3 %. En outre, nous avons remarqué que la motivation

¹⁷⁶ En 2018-19, la question ouverte sur les besoins des apprenants a révélé qu'aucun étudiant n'avait exprimé le besoin d'écrire en anglais sur des sujets spécialisés et uniquement 13 % des étudiants étaient concernés par la recherche à l'avenir. Néanmoins, en transformant cette question ouverte en une question à choix multiples en 2019-20, 63 % des étudiants ont exprimé le besoin d'écrire en anglais sur des sujets spécialisés. Par conséquent, nous sommes obligée de rejeter la supposition que l'activité a trouvé moins de succès parmi les étudiants parce qu'elle ne répondait pas à la satisfaction de leurs besoins.

¹⁷⁷ Ici, nous présentons ensemble les moyennes calculées pour les années 2018-19 et 2019-20.

intrinsèque de la connaissance prévalait sur les deux autres types de motivation intrinsèque et que la motivation extrinsèque primait parmi tous les autres types de motivation chez tous les étudiants ayant suivi le cours. En revanche, les résultats des facteurs connexes se révèlent davantage significatifs. Nous avons constaté une amélioration de 19 % en ce qui concerne les attitudes envers l'apprentissage de la langue anglaise, et de 10 % s'agissant des attitudes envers l'apprentissage de l'anglais pour psychologues/orthophonistes. Près de 98 %¹⁷⁸ des étudiants ont exprimé leur satisfaction concernant le cours, son contenu, les méthodes employées par l'enseignant, et les compétences visées ; 95 % des étudiants ont estimé que l'évaluation du cours leur paraissait juste. Quant à la façon dont les modules du cours ont été dispensés, 94 % des étudiants se sont prononcés favorablement. En moyenne, 62 % des étudiants ont préféré les activités intentionnelles aux activités non-intentionnelles. Cependant, ce taux a été fortement influencé par les activités intentionnelles de deux modules en particulier, qui n'ont été que peu appréciées par les étudiants : le pourcentage atteint 70 % s'il est calculé en excluant les valeurs de ces deux modules. Enfin, 54 % des étudiants ont émis un avis positif envers le cours, qui, à leurs yeux, se distinguait des cours suivis auparavant.

Ces résultats nous permettent de répondre positivement à la QR1 et ainsi de confirmer la H1 : l'enseignement d'une VSL fondé sur la DI améliore la motivation à apprendre cette VSL chez les étudiants. Certes, nous nous attendions quelque peu à ce que la motivation intrinsèque prédomine sur la motivation extrinsèque à la fin du cours, mais les résultats obtenus nous semblent cohérents. L'enseignement fondé sur la DI place les apprenants dans l'univers intentionnel de leur futur domaine de spécialisation en enrichissant leurs connaissances encyclopédiques et en les familiarisant avec la culture professionnelle de la VSA concernée. Par conséquent, ce type d'enseignement accentue l'aspect professionnalisant de la maîtrise de la VSA, et, en cela, il est logique que la motivation extrinsèque prime, comme d'ailleurs la motivation intrinsèque de la connaissance. De plus, les mesures implicites de la motivation nous ont permis de conclure que la DI inspire un changement positif des attitudes envers l'apprentissage d'une VSA par les apprenants qui perçoivent d'ordinaire les cours LSP comme une source d'ennui.

¹⁷⁸ Par comparaison, seulement 46 % des étudiants ont répondu avoir été satisfaits par les cours universitaires d'anglais qu'ils avaient suivis auparavant.

9.2.3. Efficacité

Dans cette section, nous nous efforçons de confirmer ou d'infirmier notre H2 portant sur l'efficacité de l'enseignement-apprentissage d'une VSL fondé sur la DI et ainsi de répondre à la QR2 : l'enseignement résultant de la DI conduit-il à de meilleurs résultats en termes d'acquisition des connaissances par rapport à des enseignements non-intentionnels ?

Avec cet objectif à l'esprit, nous examinons dans un premier temps comment les étudiants ont perçu leur apprentissage de manière générale, et, en second lieu, nous comparons les résultats des questions/activités intentionnelles et non-intentionnelles.

Dans un premier temps, nous proposons d'étudier comment les étudiants ont perçu leur apprentissage en termes d'acquisition des compétences langagières, des connaissances linguistiques, et des concepts techniques, ainsi que les activités, qui, selon eux, leur ont permis de mieux progresser en anglais.

En ce qui concerne les compétences langagières, lors du post-questionnaire, nous avons invité les étudiants à répondre aux questions suivantes :

Q1 : *I've improved my speaking skills.*

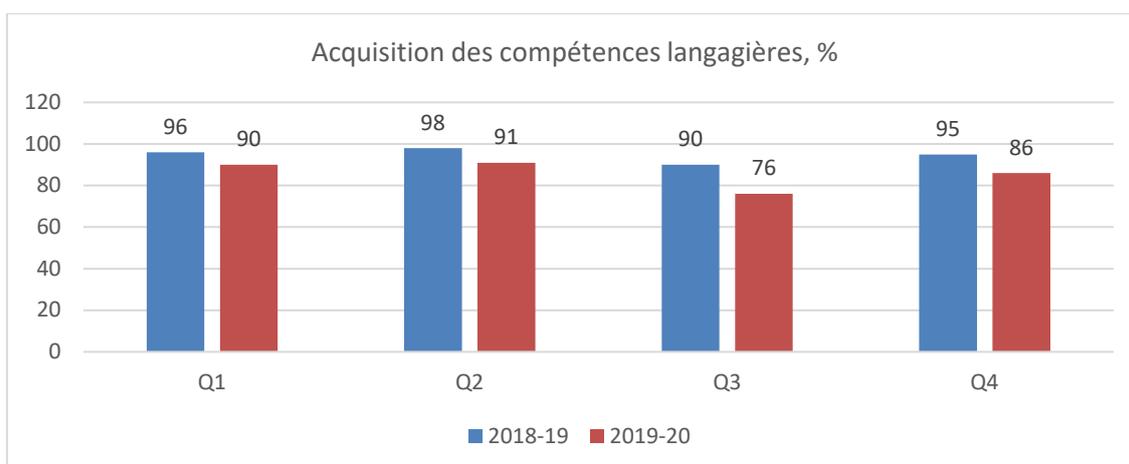
Q2 : *I've improved my reading skills.*

Q3 : *I've improved my writing skills.*

Q4 : *I've improved my listening skills.*

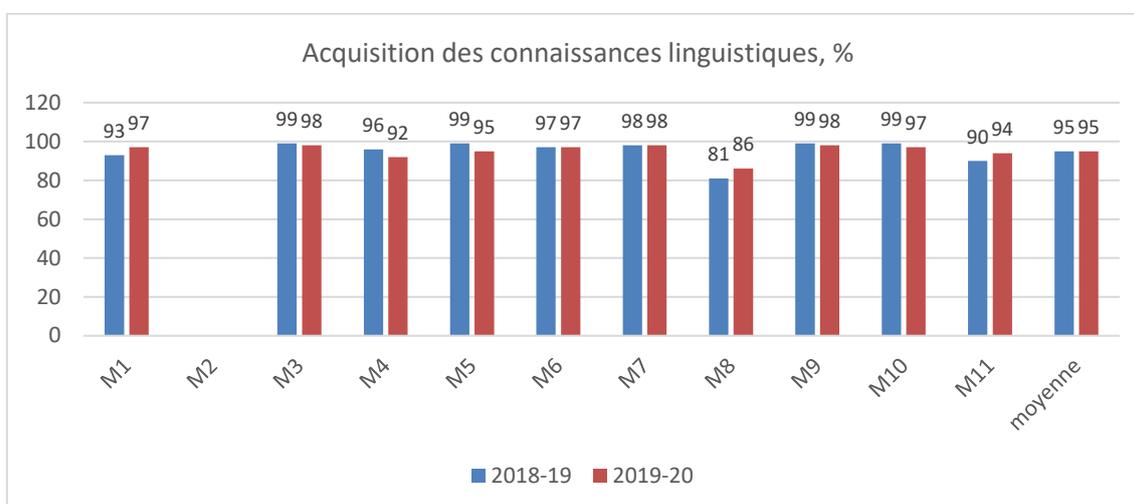
Les résultats (Fig. 34) montrent qu'entre 76 % à 98 % des étudiants ont estimé avoir amélioré leurs compétences langagières. Les étudiants ont répondu avoir développé davantage la compréhension écrite et la production orale. Parmi les quatre compétences langagières, la compétence de la production écrite était la moins bien travaillée par les étudiants.

Figure 34. Acquisition des compétences langagières



Quant à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, nous avons inclus la question « *I've learnt new information (language-wise) from this module* » dans la majorité des questionnaires hebdomadaires¹⁷⁹. À nouveau, les résultats ont révélé que la majorité des étudiants, entre 81 % et 99 % selon le module, ont acquis de nouvelles connaissances linguistiques (Fig. 35).

Figure 35. Acquisition de connaissances linguistiques



Enfin, nous avons comparé l'efficacité de la DI en termes d'acquisition des concepts techniques. À cette fin, nous avons analysé les réponses issues de la question suivante¹⁸⁰ : « *Which activity has taught you most in terms of technical concepts?* » En moyenne, 61 % des étudiants en 2018-19 et 68 % des étudiants en 2019-20 ont déclaré que les activités

¹⁷⁹ Nous n'avons pas proposé cette question dans le questionnaire du Module 2.

¹⁸⁰ Nous n'avons pas proposé cette question dans les questionnaires des Modules 1, 2, 10 et 11.

intentionnelles leur avaient permis d'apprendre des concepts techniques de leur domaine d'étude (Fig. 36¹⁸¹). Cependant, parmi tous les modules concernés, les résultats ne sont pas homogènes : nous remarquons que les activités intentionnelles des modules 5, 6, 8, et 9 n'ont pas toujours conduit à une meilleure acquisition des concepts techniques.

En ce qui concerne l'activité intentionnelle du Module 6, pour lequel les résultats en 2018-19 et 2019-20 étaient semblables, elle était sans doute moins riche en termes spécialisés par rapport à l'activité non-intentionnelle d'appariement, qui contenait treize termes.

Les résultats hétérogènes concernant les Modules 5, 8, et 9 peuvent être imputés aux transformations que ces modules ont subi pour l'année 2019-20. Les résultats du Module 5 indiquent que la différence est associée à l'activité intentionnelle préparatoire : 23 % des étudiants en 2018-19 et 25 % des étudiants en 2019-20 ont déterminé que l'activité intentionnelle était celle qui leur avait permis d'acquérir les concepts techniques alors que 40 % des étudiants en 2018-19 et 17 % des étudiants en 2019-20 avaient choisi l'activité intentionnelle préparatoire. En effet, celle-ci a été partiellement transformée en activité de compréhension orale à effectuer en classe, et elle a été en partie préservée sous forme de texte pour être réalisée par les étudiants à domicile. Nous présumons que la réalisation de l'activité à domicile a influencé la mémoire des apprenants qui auraient pu oublier l'attrait de l'activité concernant l'apprentissage des concepts techniques, et que la conversion du format texte en audio a rendu cet apprentissage moins aisé.

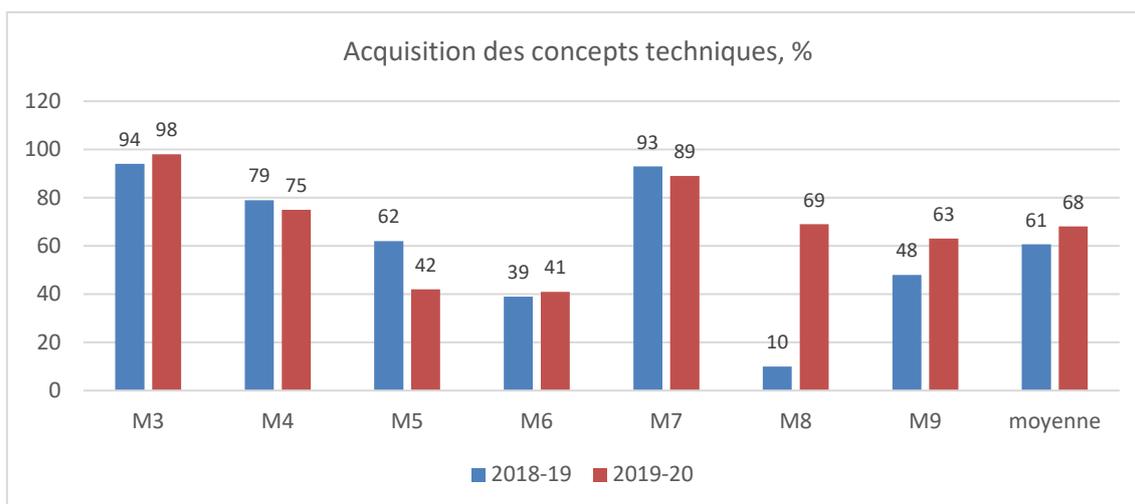
Dans le Module 8, l'activité non-intentionnelle d'appariement contenant dix-huit termes spécialisés a été identifiée par les étudiants comme celle qui leur avait offert le processus le plus favorable à l'acquisition des concepts techniques. En revanche, en transposant cette activité en activité d'écoute, nous pouvons constater qu'elle est probablement devenue plus compliquée pour les étudiants qui ont acquis moins de concepts techniques grâce à elle.

Enfin, concernant l'acquisition des concepts techniques du Module 9, nous observons une tendance similaire : les étudiants ont estimé que le travail sur les activités non-intentionnelles avait conduit à une meilleure acquisition des concepts techniques tandis

¹⁸¹ Les données représentent les réponses concernant les activités intentionnelles (les activités préparatoires aux activités intentionnelles y sont incluses).

qu'en 2019-20 les étudiants ont davantage appréhendé les concepts techniques grâce aux activités intentionnelles. Nous supposons que l'activité non-intentionnelle, réalisée en classe en 2018-19, a eu davantage d'impact sur les étudiants qui ont consacré plus de temps à cette activité qu'aux activités intentionnelles. En revanche, cette même activité a été effectuée à domicile en 2019-20, ce qui a influencé la mémoire des apprenants concernant son utilité pour l'apprentissage des concepts techniques.

Figure 36. Acquisition des concepts techniques



Le dernier élément concerne les activités que les étudiants ont estimées comme les plus favorables à leur apprentissage. Nous avons analysé les réponses à la question ouverte du post-questionnaire « *Which activities enabled you to progress the most?* » 39 % des étudiants en 2018-19 et 34 % des étudiants en 2019-20 ont explicitement¹⁸² signalé que les activités intentionnelles avaient été les plus bénéfiques.

Dans un deuxième temps, nous proposons d'analyser non pas la perception des étudiants concernant l'efficacité de l'enseignement fondé sur la DI, mais plutôt l'acquisition effective des connaissances par les apprenants. Ici, nous procédons en deux étapes. La première consiste à comparer les réponses aux questions portant sur les contenus des activités intentionnelles et des activités non-intentionnelles afin d'examiner quelles activités procurent les meilleurs résultats. Lors de la deuxième étape, nous analysons le degré de spécialisation du discours produit par les apprenants.

¹⁸² Ici, nous avons inclus les réponses « activité de groupe », « dernière activité du module », « activité avec des camarades », « jeux de rôle », « activités sur les règles d'APA », et exclus les réponses « activités orales ».

Les analyses des réponses aux questions portant sur les contenus des activités intentionnelles et des activités non-intentionnelles démontrent qu'en général le taux de réponses correctes aux questions sur les activités intentionnelles a été plus élevé : en moyenne, 90 % des étudiants ont répondu correctement aux questions sur les activités intentionnelles tandis que 70 % des étudiants ont fourni des réponses correctes aux questions relatives aux activités non-intentionnelles (Fig. 37).

Figure 37. Résultats des activités intentionnelles et non-intentionnelles



Dans les pages qui suivent, nous proposons des explications détaillées sur la manière dont les résultats ont été calculés.

Pour le Module 1, nous avons sélectionné trois questions sur les activités non-intentionnelles et cinq questions sur les activités intentionnelles ; elles sont présentées dans le tableau 16. Nous avons estimé que les deux questions ouvertes¹⁸³ sur les activités traditionnelles pouvaient être compensées par un plus grand nombre de questions à choix multiples sur les activités intentionnelles. Par ailleurs, en effectuant les analyses, nous avons recalculé les réponses traditionnelles sur une valeur de cinq afin d'évaluer des résultats comparables.

Tableau 16. Questions du Module 1

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
<p>Whose job is to work with the elderly to help them adjust to retirement or improve their memory?</p> <p>a. Genopsychologist b. Gerontologist c. Geropsychologist d. Gendopsychologist</p>	<p>Hierarchically speaking, an associate's degree is higher than a bachelor's degree.</p> <p>a. Yes b. No</p>
<p>What does a physiological psychologist do?</p>	<p>An operational psychologist helps people to improve their operational skills.</p> <p>a. Yes b. No</p>
<p>What is the difference between a trial consultant, a legal psychologist, and a criminal psychologist?</p>	<p>Which characteristic is more important for a psychologist?</p> <p>a. Shrewd b. Thrifty</p>
	<p>Internship and fellowship are synonyms.</p> <p>a. Yes b. No</p>
	<p>What does a parole officer do?</p>

¹⁸³ Pour toutes les questions ouvertes, nous avons estimé que la réponse était correcte si elle était factuellement juste et si sa compréhension n'a pas été nullifiée par un nombre excessif d'erreurs lexicales et grammaticales.

Dans le Module 2¹⁸⁴, nous avons proposé trois questions sur les activités non-intentionnelles et trois questions sur les activités intentionnelles (Tableau 17). Bien que deux questions ouvertes aient été proposées pour les activités intentionnelles, la question à choix multiples sur les activités non-intentionnelles était épineuse, ce qui permettait d'équilibrer les questions dans les deux catégories.

Tableau 17. Questions du Module 2

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
<p>A fit note is given by an employer to attest his/her employee's absence of fitness to work.</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p>	<p>What is the difference between 'presenteeism' and 'leaveism'?</p>
<p>Bereavement results from depression.</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p>	<p>Always-on culture refers to ...</p>
<p>Which is true about bullying?</p> <p>a. Bullies are usually men.</p> <p>b. Bullies at work are more likely to be hierarchically inferior to their victims.</p> <p>c. Bullying occurs through social media more frequently nowadays.</p> <p>d. Bullying is the same as harassment.</p>	<p>A phased return to work means that a person who has been off long-term sick from work returns to his/her full duties and hours at work gradually.</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p>

Dans le Module 4, nous avons comparé les résultats sur la base de deux questions (Tableau 18). Pour le calcul des résultats de la réponse ouverte sur les activités intentionnelles, nous avons accordé une valeur de 1 pour chaque élément différenciant

¹⁸⁴ Puisqu'en 2019-20 les Modules 1 et 2 ont été réunis, les questions reflètent également cette compilation : nous avons utilisé cinq questions sur les activités non-intentionnelles (nous avons éliminé la question « What does a physiological psychologist do? » et cinq questions sur les activités intentionnelles (nous avons éliminé les questions « What does a parole officer do? », « What is the difference between 'presenteeism' and 'leaveism'? », et « Always-on culture refers to ... »).

les deux ouvrages de classification des désordres. Si aucune différence n'a été mentionnée par un étudiant, la réponse était considérée comme incorrecte.

Tableau 18. Question du Module 4

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
<p>Depressed people...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. have elevated levels of cortisol. b. always have healthy thyroids. c. have a bigger frontal lobe. d. have a bigger hippocampus. 	<p>Which differences between the DSM and the ICD can you mention?</p>

Pour le Module 5, nous avons à nouveau utilisé deux questions pour nos analyses (Tableau 19). Puisque la question sur les activités non-intentionnelles portait sur le lexique, nous avons décidé d'analyser la réponse sur les activités intentionnelles en termes de lexique : la réponse était considérée comme correcte si au moins un terme spécialisé issu des activités intentionnelles du module avait été employé par l'étudiant.

Tableau 19. Questions du Module 5

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
<p>Which acronym means "being in a romantic relationship without sharing the same house"?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. LTA b. LAT c. TLA d. TAL e. ALT 	<p>[<i>étude de cas</i>] (voir le texte complet dans Vol. II, section 1.2.5)</p> <p>If you were this man's therapist, what would you do or say?</p> <p>Which therapy would you recommend?</p> <p>What could explain that he cheated on the person he loves?</p>

En ce qui concerne le Module 6, nous avons proposé deux questions ouvertes (Tableau 20). Si la réponse sur les activités non-intentionnelles contenait le terme « integrative », elle était jugée correcte. Dans le cas des réponses aux questions sur les activités intentionnelles, nous avons considéré que la réponse était correcte si au moins un facteur relatif à l'estimation de l'âge avait été mentionné par l'apprenant.

Tableau 20. Questions du Module 6

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
Name the type of agnosia in which a person recognises different elements of an object, but cannot recognise the object itself.	Look at the picture (voir Vol. II, section 1.2.6) and try to guess the person's age. Provide arguments to back up your answer.

Dans le cas du Module 7, nous nous sommes appuyée sur deux questions (Tableau 21). Tandis que la question sur les activités non-intentionnelles était présentée sous la forme d'une question à choix multiples, celle concernant les activités intentionnelles se présentait sous la forme d'une question ouverte. Il importe de souligner que la question ouverte était plus complexe que la question à choix multiples, ce qui pourrait probablement expliquer le fait que le taux de réponses correctes à la question sur les activités non-intentionnelles était plus élevé en 2019-20.

Tableau 21. Questions du Module 7

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
<p>In the dark, people can only see objects that are ...</p> <p>a. 45cm or closer.</p> <p>b. 9m or closer.</p> <p>c. 4m or closer.</p> <p>d. 2m or closer.</p>	<p>What kind of questioning is used in this example? (write down one word)</p> <p>(voir le dialogue dans Vol. II, section 1.2.7)</p>

Dans le cadre du Module 8, nous avons invité les étudiants à répondre à trois questions sur les activités non-intentionnelles et à une question ouverte sur les activités intentionnelles (Tableau 22). Comme nous avons employé trois questions sur les activités non-intentionnelles, nous avons calculé la moyenne des réponses. Compte tenu du nombre de questions sur les activités non-intentionnelles, et considérant le fait qu'elles proposaient aux étudiants d'indiquer les termes relatifs à la mémoire, nous avons examiné les réponses ouvertes à la question sur les activités intentionnelles. Afin que les résultats soient comparables, nous avons utilisé le critère suivant : les travaux de groupe

devaient contenir au moins trois termes spécialisés issus des activités intentionnelles du module.

Tableau 22. Questions du Module 8

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
Which type of memory involves conscious recollection? a. non-declarative b. implicit c. declarative	Réalisation d'une expérimentation et rédaction d'un travail de groupe
Which type of memory refers to future actions? (write one word)	
Which type of memory could explain playing the piano? (write one word)	

Concernant le Module 9, nous nous sommes fondée sur deux questions (Tableau 23). Malheureusement, nous avons détecté quelques incohérences dans notre analyse. Tout d'abord, le type de questions était différent : d'un côté, une question à choix multiples avec deux propositions de réponse, et de l'autre, une question à choix multiples avec quatre propositions de réponse. Statistiquement, il est plus probable de donner la réponse correcte quand le nombre de propositions est bas. Ensuite, les informations permettant de répondre à la question sur les activités intentionnelles se trouvaient dans le dossier supplémentaire contenant plusieurs fiches : par conséquent, il est possible que certains groupes d'étudiants n'aient pas recouru à la fiche sur l'hyperthymésie (*Highly Superior Autobiographical Memory*, ou *HSAM*, en anglais). Ces distorsions expliqueraient pourquoi les résultats ont été meilleurs dans le cas des questions sur les activités non-intentionnelles.

Tableau 23. Questions du Module 9

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
Psychogenic amnesias are ...	HSAM stands for ...

- a. anterograde
- b. retrograde

- a. Highly Strong Autobiographical Management
- b. Hyper Superior Autobiographical Memory
- c. Highly Superior Autobiographical Management
- d. Highly Superior Autobiographical Memory

Dans le Module 10, les étudiants se sont vus proposer deux questions à choix multiples (Tableau 24).

Tableau 24. Questions du Module 10

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
Which medication had worse secondary effects?	Which sentence respects the APA rules?
a. risperidone	a. A speech therapist can help his stuttering clients.
b. olanzapine	b. Speech therapists can help their stuttering clients.
c. haldol	c. A cameraman was invited to a wedding.
d. all of them	d. Stuttering men could go to a speech therapist.
e. none of them	e. none of them

Enfin, dans le Module 11, nous avons opté pour deux questions à choix multiples sur les activités non-intentionnelles : nous avons calculé le taux moyen de réponses correctes à ces deux questions. Afin de garder un équilibre dans nos analyses, nous avons décidé d'examiner les travaux de groupe de la manière suivante : si le groupe avait détecté au moins deux articles des codes d'éthique, nous avons considéré que la réponse était correcte (Tableau 25).

Tableau 25. Questions du Module 11

Questions sur les activités non-intentionnelles	Questions sur les activités intentionnelles
<p>The purpose of Subproject 54 was ...</p> <p>a. to test the nature vs nurture theory.</p> <p>b. to test people's tolerance to the stress of humiliation.</p> <p>c. to erase the subject's brain to get them ready for programming.</p> <p>to make subjects associate bad sensations with what needed to be cured.</p>	<p>Rédaction de groupe sur l'expérimentation « Monster Study »</p>
<p>Wendell Johnson believed that ...¹⁸⁵</p> <p>a. stuttering was innate.</p> <p>b. stuttering was due to physiological causes.</p> <p>c. stuttering had genetical and biological causes.</p> <p>d. all of the above</p> <p>e. none of the above</p>	

Après avoir comparé les résultats des réponses aux questions sur les activités intentionnelles et sur les activités non-intentionnelles, nous examinons à présent les discours produits par les étudiants afin d'établir leur degré de spécialisation (Ferraresi 2019 ; Van der Yeught à paraître), également appelé « densité terminologique » (Cabré 2010 : 358). Puisque le fait de connaître le lexique spécialisé signifie « maîtriser les règles constitutives qui spécialisent la langue », et par conséquent maîtriser l'encyclopédie spécialisée (Van der Yeught à paraître), il nous a semblé intuitif d'analyser l'acquisition dudit lexique par les apprenants.

¹⁸⁵ En 2019-20, cette question a été remplacée par :

Which is/are true about aversion therapy?

- a. The essence of the therapy consists in showing naked pictures to patients.
- b. The therapy involves the use of electricity.
- c. The therapy is used to treat homosexuality.
- d. The therapy is very efficient to cure homosexuality.
- e. all of the above
- f. none of the above

Afin de déterminer le caractère spécialisé du lexique, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Chung et Nation (2004) et de Van der Yeught (2019). Ici, nous proposons d'employer nos connaissances du domaine et de vérifier la présence des mots dans un dictionnaire spécialisé (Chung & Nation 2004 : 253-256 ; Van der Yeught 2019 : 69-70). Les calculs des degrés de spécialisation ont été effectués de la manière suivante : « le nombre d'éléments du lexique spécialisé [...] correctement employé est mis en relation avec le nombre total de mots » de la production écrite (Lyu 2020 : 88 ; Van der Yeught à paraître).

Les résultats concernent trois valeurs différentes : le degré de spécialisation prenant en compte tout le lexique spécialisé du domaine (DS1), le degré de spécialisation sur la base du lexique spécialisé visé par le module concerné (DS2), et le degré de spécialisation reflétant uniquement le lexique spécialisé général du domaine (DS3), qui représentera la différence entre les deux premières valeurs. Nous supposons que le DS2 sera toujours assez élevé puisque la production est réalisée à la fin du cours et que le lexique spécialisé du module est facilement accessible par les apprenants. En revanche, le DS3 permet d'évaluer la stabilité de l'emploi du lexique spécialisé ainsi que l'acquisition du lexique spécialisé à long terme.

En premier lieu, nous proposons d'étudier le degré de spécialisation des productions courtes, d'environ 70 mots en moyenne. Il s'agit des réponses aux questions ouvertes des Modules 4, 5, 7, et 9¹⁸⁶ (Tableau 26). L'analyse des résultats montre que les trois valeurs du degré de spécialisation considérées ont augmenté progressivement (Fig. 38). Le DS2 était en moyenne de 6,81 %¹⁸⁷ tandis que le DS1 s'élève à 8,34 %. Nous observons que les DS1 et DS2 ont presque doublé entre les résultats des Modules 4 et 9. En ce qui concerne le DS3, qui représente probablement la valeur la plus objective puisqu'elle n'est pas influencée par l'effet de récence, nous constatons une croissance de 1,55 % en moyenne. Il importe de souligner que les pourcentages obtenus lors des analyses suivent les mêmes tendances en 2018-19 et en 2019-20, ce qui nous amène à conclure qu'il ne s'agit pas de résultats aléatoires, mais de résultats reproductibles, bien qu'avec certaines variations.

¹⁸⁶ Les productions collectives ont été analysées dans le Module 9.

¹⁸⁷ Ici, nous présentons les moyennes des deux années.

Figure 38. Degrés de spécialisation des discours courts

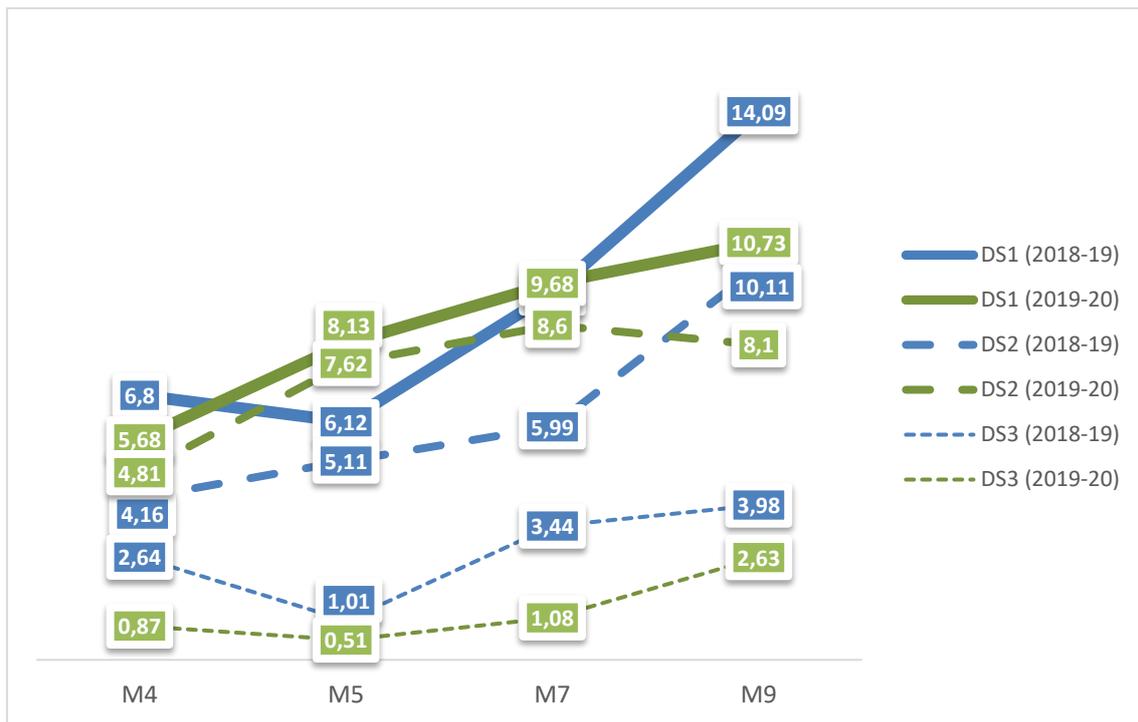


Tableau 26. Questions ouvertes

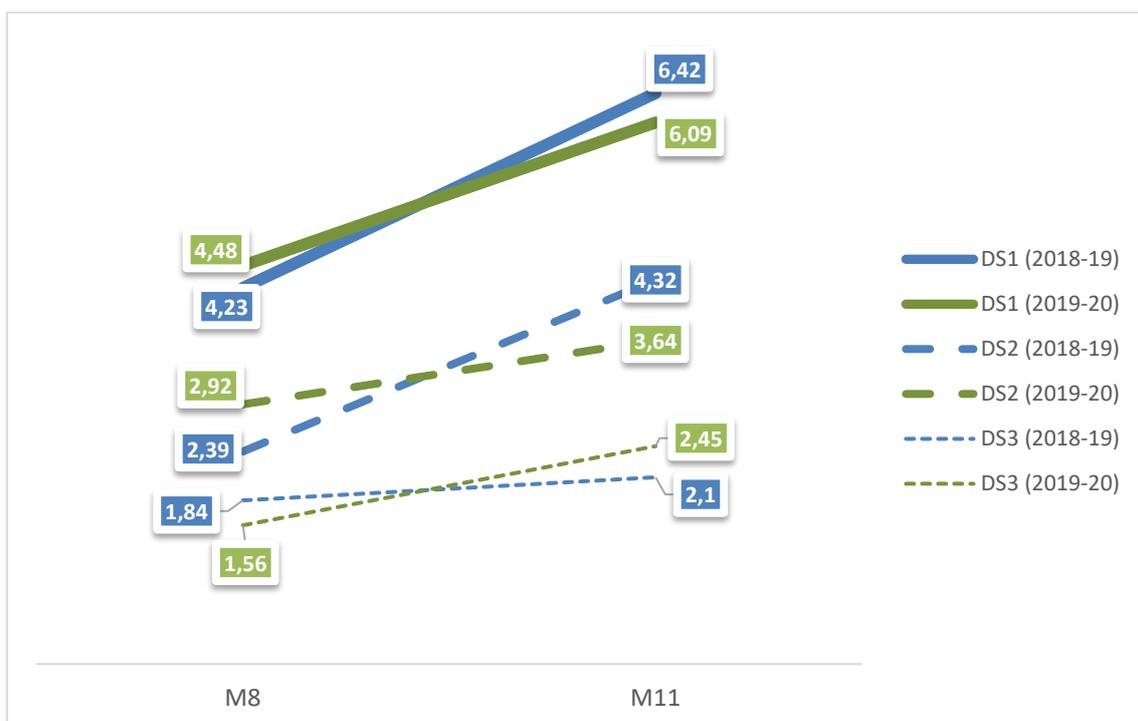
	<p>Read the patient's story: [étude de cas] (voir Vol. II, section 1.2.4) <i>Adapted from: https://www.time-to-change.org.uk</i></p>
Module 4	<p>What does the person suffer from? Explain why you think so. What would you suggest the person should do? Why? Which treatment(s) would you recommend? Why? Take into consideration the person's cultural background.</p>
	<p>Read the following letter: [étude de cas] (voir Vol. II, section 1.2.5)</p>
Module 5	<p>If you were this man's therapist, what would you do or say? Which therapy would you recommend? What could explain that he cheated on the person he loves?</p>
Module 7	<p>What do you think made Thompson-Cannino identify Ronald Cotton as her rapist? [étude de cas] (voir Vol. II, section 1.2.7)</p>

Module 9 As a team, you will have to help her [a famous neuropsychologist] determine the type of amnesia the patients suffer from and the possible cause(s).
[étude de cas] (voir Vol. II, section 1.2.9)

En deuxième lieu, nous proposons d'examiner le degré de spécialisation des productions plus étoffées, d'environ 393 mots en moyenne. Il s'agit des travaux rédactionnels des Modules 8 et 11. Dans le Module 8, les étudiants devaient réaliser une expérimentation sur la mémoire de travail pour la présenter ensuite, ainsi que les résultats obtenus, dans un texte adoptant la structure et les règles de rédaction préconisées par l'APA. Dans le Module 11, les étudiants étaient invités à analyser l'expérimentation *Monster Study* en évaluant son caractère éthique et ensuite à présenter leurs réflexions dans un bref rapport. Les deux activités étaient des activités de groupe.

Comme dans le cas des productions courtes, nous observons une amélioration des DS1, DS2, et DS3 (Fig. 39). Contrairement aux productions courtes, les trois valeurs sont plus basses, ce qui s'explique par le nombre de mots total plus élevé. En moyenne, le DS1 était de 5,31 % tandis que le DS2 était de 3,32 %. Le DS3 a augmenté en moyenne de 0,44 %. Comme nous l'avons constaté précédemment, les pourcentages des deux années reflètent les mêmes mouvements, ce qui confirme la fiabilité de nos observations.

Figure 39. Degrés de spécialisation des discours longs



Avant de clôturer cette section, nous proposons un dernier élément de réflexion sur le degré de spécialisation. Puisque le travail du Module 8 était comparable à la production d'un article scientifique en psychologie, nous avons voulu comparer le DS1 des productions de nos étudiants avec celui des articles scientifiques sur la même thématique. À cette fin, nous avons sélectionné cinq extraits d'articles scientifiques décrivant une expérimentation sur la mémoire de travail (voir Vol. II, section 7.2). La longueur moyenne des extraits était de 345 mots tandis que la longueur moyenne des productions des étudiants était de 377 mots. Le DS1 des extraits était estimé à 9,31 %, avec 4,33 % et 15,58 % dans chaque extrême. La moyenne du DS1 de nos étudiants était de 4,36 %, c'est-à-dire qu'elle correspondait à la moyenne basse du DS ordinaire des articles scientifiques en psychologie¹⁸⁸.

Pour résumer, dans cette section, nous avons étudié l'efficacité de l'enseignement-apprentissage d'une VSL fondé sur la DI. Le premier élément de l'analyse concernait la perception des étudiants concernant l'efficacité du cours. En moyenne, 90 % des étudiants ont répondu avoir amélioré leurs compétences langagières, 95 % des étudiants ont estimé avoir acquis de nouvelles connaissances linguistiques, et 65 % ont répondu qu'ils avaient appris des concepts techniques à travers les activités intentionnelles. Nous avons remarqué que le taux concernant les concepts techniques était plus bas et nous avons expliqué ce faible niveau de la manière suivante : la présence des exercices d'appariement, la réalisation des activités à domicile et la forme orale des activités influencent l'acquisition des concepts techniques, ou, en tout cas, la perception de ce processus. Enfin, 37 % des étudiants ont indiqué que les activités intentionnelles avaient favorisé leurs progrès en anglais.

Le deuxième point de l'analyse portait sur l'acquisition effective des connaissances par les apprenants. Premièrement, nous avons comparé les taux de réponses correctes aux questions portant sur les activités intentionnelles et sur les activités non-intentionnelles. Les résultats démontrent que 90 % des étudiants ont fourni des réponses correctes aux questions sur les activités intentionnelles tandis que 70 % des étudiants ont répondu correctement aux questions sur les activités non-intentionnelles. Deuxièmement, nous

¹⁸⁸ Nous avons également essayé d'évaluer le DS1 des textes popularisés sur la mémoire de travail. À notre étonnement, le DS1 moyen des trois extraits examinés était de 13,52 %, avec 6,41 % et 19,38 % à chaque extrême : ce taux est significativement plus élevé que celui des articles scientifiques. Bien qu'intéressant, ce phénomène n'est pas davantage mis en lumière dans la présente thèse.

avons examiné le degré de spécialisation des discours des étudiants. De manière générale, nous avons remarqué une augmentation du degré de spécialisation dans les productions des étudiants : le degré de spécialisation (DS1) a augmenté de 4,6 %¹⁸⁹. Afin d'éviter l'effet de récence¹⁹⁰, nous avons également calculé le degré de spécialisation en excluant le lexique spécialisé spécifique à chaque module (DS3) : le degré de spécialisation s'est accru de 1 %¹⁹¹. Enfin, nous avons mis en contraste les degrés de spécialisation des productions du Module 8 avec des extraits des articles scientifiques sur le même sujet : le DS1 moyen de nos étudiants était estimé à 4,36 % tandis que la valeur la plus basse du DS1 des experts était de 4,33 %.

Pour conclure, les résultats de nos analyses confirment notre H2 et permettent de répondre par l'affirmative à notre QR2 : l'enseignement d'une VSL fondé sur la DI rend le processus d'enseignement-apprentissage de ladite VSL plus efficace en termes d'acquisition des connaissances.

9.2.4. Autres éléments d'analyse

Dans cette dernière section, nous mettons en avant quelques facteurs qui peuvent intervenir dans le succès de l'implémentation d'un cours fondé sur la DI : les stratégies d'apprentissage, les facteurs administratifs et logistiques, l'utilisation de la technologie, les facteurs pédagogiques, et l'enseignant (Bertin *et al.* 2010 ; Dörnyei 2001 ; Gass & Selinker 2008 ; Harmer 2001).

9.2.4.1. Stratégies d'apprentissage

Il est généralement reconnu que les stratégies d'apprentissage entrent en interaction avec la motivation des apprenants et dépendent du contenu d'enseignement (Gardner & MacIntyre 1993 ; González Ardeo 2016 : 145 ; Pašalić 2013). Par conséquent, il nous semblait logique d'inclure cet élément dans notre réflexion.

¹⁸⁹ Le nombre représente la moyenne des deux années et comprend les taux des productions courtes et longues.

¹⁹⁰ L'effet de récence est défini comme « un phénomène de mémoire dans lequel les faits, les impressions ou les éléments les plus récemment présentés sont mieux appris ou mémorisés que les éléments présentés antérieurement » (APA Dictionary of Psychology, <https://dictionary.apa.org/recency-effect>).

¹⁹¹ Voir la note de bas de page précédente.

Les stratégies d'apprentissage sont définies comme « les actions spécifiques entreprises par l'apprenant pour faciliter l'apprentissage, pour le rendre plus rapide, plus amusant, plus autogéré, plus efficace, et plus transférable aux nouvelles situations » (Oxford 1990 ; González Ardeo 2016 : 144). À ce jour, la classification des stratégies d'apprentissage la plus complète est celle d'Oxford (Ellis 1994) : elle distingue deux catégories parmi ces stratégies, chacune comprenant trois sous-catégories : les stratégies directes (stratégies métacognitives, stratégies affectives, stratégies sociales) et les stratégies indirectes (stratégie de mémoire, stratégies cognitives, stratégies compensatoires).

Les stratégies métacognitives sont employées pour organiser, planifier, se centrer et s'évaluer en termes d'apprentissage. Les stratégies affectives aident à gérer les attitudes, les motivations, et les émotions. Les stratégies sociales concernent les interactions entre les apprenants (poser des questions, coopérer avec les autres, etc.). Les stratégies de mémoire facilitent l'entrée de nouvelles informations en mémoire et leur manipulation consécutive. Les stratégies cognitives lient les nouvelles informations à celles déjà existantes pour une meilleure analyse et un meilleur stockage. Les stratégies compensatoires incluent la capacité à deviner (Shah *et al.* 2013).

Afin de réaliser une analyse comparative des stratégies d'apprentissage de nos étudiants, nous avons sélectionné une question pour chaque type de stratégie¹⁹² :

Q1 : *I look for opportunities to read as much as possible in English* (métacognitives).

Q2 : *I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake* (affectives).

Q3 : *If I don't understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again* (sociales).

Q4 : *I think of relationships between what I already know and new things in English* (de mémoire).

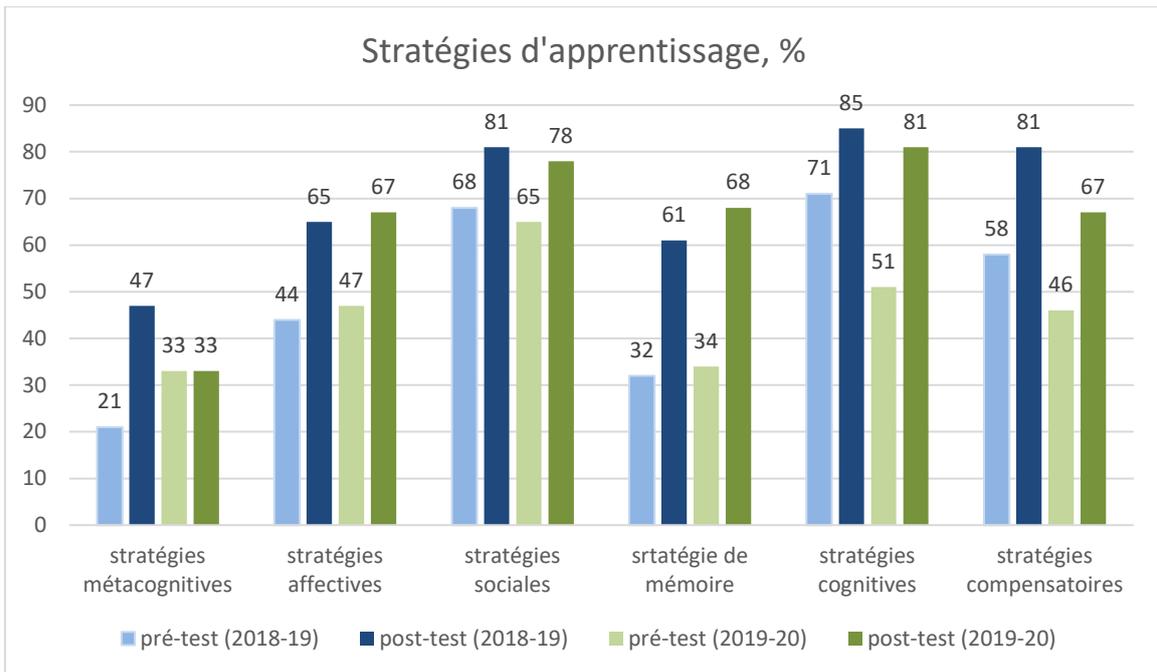
Q5 : *I try not to translate word for word* (cognitives).

Q6 : *I read English without looking up every new word* (compensatoires).

¹⁹² Toutes les questions proviennent de l'inventaire *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, élaboré par Oxford (1990).

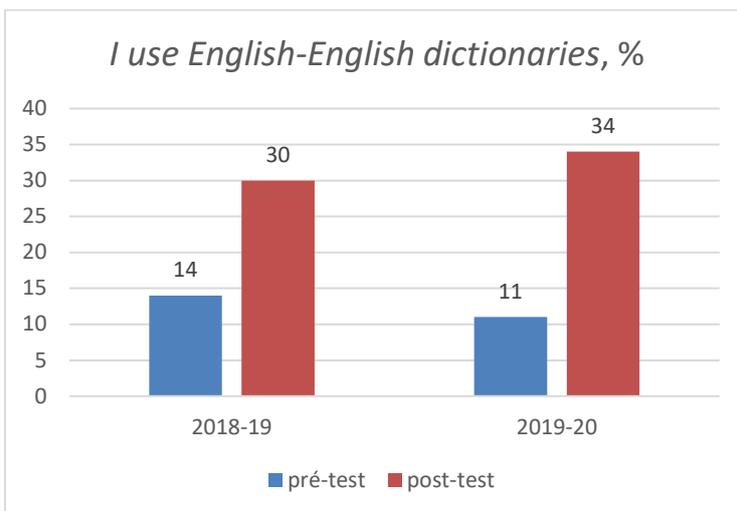
Les résultats du pré-questionnaire montrent que les stratégies sociales et cognitives étaient préférées par les étudiants avant le commencement du cours (Fig. 40). Cette tendance a été préservée après le cours, avec une seule exception : les étudiants de 2018-19 ont également exprimé une préférence pour les stratégies compensatoires. D'ailleurs, certains auteurs soulignent l'importance des stratégies sociales et cognitives pour l'efficacité de l'apprentissage (Brown *et al.* 1983 ; Slavin 1980). L'augmentation de l'utilisation des stratégies de mémoire a presque atteint 30 %. Près de 20 % d'étudiants supplémentaires ont signalé le recours aux stratégies compensatoires et affectives, ce qui représente un très bon indice pour la motivation des apprenants et leur capacité à apprendre : il a été constaté que les stratégies compensatoires sont souvent caractéristiques des étudiants plus aguerris et que les stratégies affectives aident les apprenants à se sentir plus à l'aise en langue étrangère (Griva & Tsakiridou 2005 ; Pašalić 2013). L'emploi des stratégies sociales s'est amélioré de 13 %. En ce qui concerne les stratégies cognitives, 14 % d'étudiants supplémentaires ont répondu qu'ils recourraient à ces stratégies en 2018-19 tandis que l'on a constaté une augmentation de 30 % en 2019-20. Nous supposons que ce pourcentage, pratiquement multiplié par deux, est dû au fait que beaucoup moins d'étudiants employaient cette stratégie avant le cours. Enfin, nous observons des résultats contradictoires quant aux stratégies métacognitives, qui sont également liées à l'efficacité de l'apprentissage (Brown *et al.* 1983) : une amélioration de 26 % a été constatée en 2018-19 et aucun changement ne s'est produit en 2019-20. Nous ne pouvons que supposer que cette stratégie joue un rôle plus important dans l'acquisition des connaissances et qu'elle influence ainsi l'efficacité de la DI, puisque nous avons remarqué dans la section précédente que les étudiants de 2019-20 avaient des résultats inférieurs à ceux de 2018-19.

Figure 40. Stratégies d'apprentissage



Enfin, nous avons estimé que l'utilisation de dictionnaires monolingues peut être associée aux stratégies cognitives. Selon les analyses des réponses du pré-questionnaire et du post-questionnaire, à la fin du cours, pratiquement deux fois plus d'étudiants ont reconnu utiliser des dictionnaires monolingues (Fig. 41). Ces résultats sont cohérents avec ceux qui concernent les stratégies cognitives que nous avons explicitées ci-dessus.

Figure 41. Utilisation de dictionnaires monolingues



9.2.4.2. Facteurs administratifs et logistiques

Le facteur lié à la logistique peut intervenir dans la motivation des apprenants et la capacité à travailler efficacement durant le cours. Par conséquent, nous avons proposé des questions sur la durée des cours¹⁹³, les horaires des cours, et la taille des classes :

Q1 : *Please write your positive/negative comments on the English course (your answer can be in French and has no influence whatsoever on your mark).*

Q2 : *The timetable of the English class made it more difficult for me to focus in class.*

Q3 : *The size of the class influenced my progress in English and my motivation to study.*

Les analyses ont révélé que 27 % des étudiants n'ont pas apprécié la durée des cours de trois heures. Près de 61 % des étudiants ont trouvé que les horaires du cours n'étaient pas optimaux ; 81 % des étudiants ont estimé que la taille de la classe avait influencé leur progrès en anglais et leur motivation à apprendre cette langue. Nous présumons que les effectifs trop chargés des classes ont impacté négativement l'apprentissage de l'anglais et la motivation à l'apprendre.

9.2.4.3. Utilisation de la technologie

Étant donné qu'aujourd'hui les étudiants emploient la technologie dans leur vie quotidienne, nous voulions étudier si le recours à la technologie dans la salle de cours représentait un facteur à prendre en compte. Les questions que nous avons incluses dans le post-questionnaire ont été adaptées à partir du questionnaire d'Aude Labetoulle (2017) :

Q1 : *The teacher used technologies in class.*

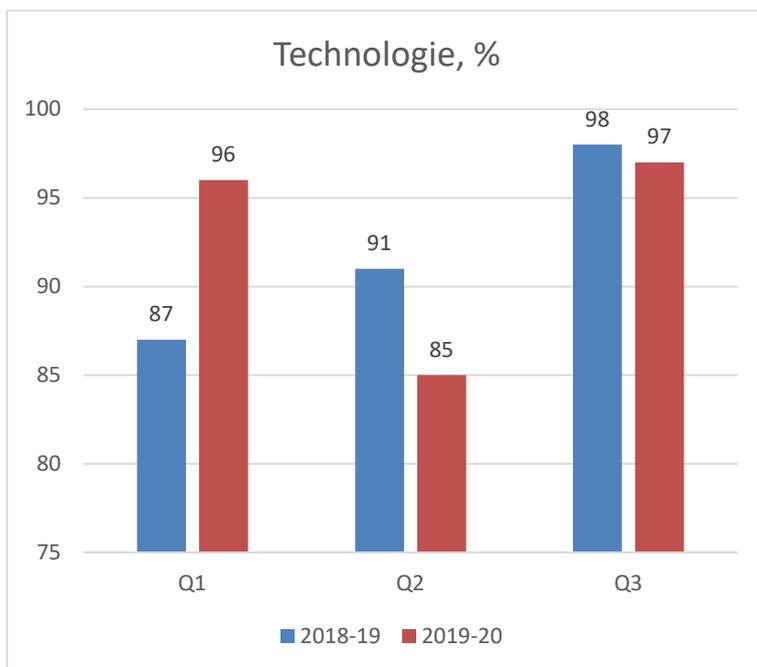
Q2 : *I used technologies in class.*

Q3 : *Using technologies is advantageous in a language class.*

¹⁹³ Nous n'avons pas inclus de question spécifique à cet élément. Néanmoins, l'analyse des réponses liées à la proposition d'écrire des commentaires positifs/négatifs sur le cours a révélé la présence de cet élément dans un nombre significatif de réponses.

Les réponses des étudiants indiquent qu'il est important d'utiliser la technologie en classe de langue (Fig. 42). Conformément à ce point de vue, les étudiants ainsi que l'enseignant ont recouru à la technologie en classe.

Figure 42. Utilisation de la technologie en cours de langue



9.2.4.4. Facteurs pédagogiques

Dans cette section, nous examinons deux éléments : l'appréciation du travail en groupe par les étudiants et l'utilité de recourir à un feedback correctif de manière régulière. Nous avons invité les étudiants à répondre à deux questions :

Q1 : *I prefer working in pairs/groups to working individually.*

Q2 : *Receiving feedback on a regular basis allowed me to improve my English skills.*

Près de 75 % des étudiants ont exprimé une préférence pour le travail en paire/en groupe, et 97 % des étudiants ont répondu qu'il était utile de recevoir un feedback régulièrement.

9.2.4.5. Enseignant

Le dernier élément que nous considérons dans cette section porte sur l'enseignant. Nous étudions ici d'abord le ressenti des étudiants par rapport à l'enseignant, notamment son soutien, ses caractéristiques personnelles et la langue parlée en cours. Ensuite, nous

offrons les évaluations des activités intentionnelles fournies par la deuxième enseignante, qui a dispensé le cours aux étudiants de licence au 2^e semestre en 2019-20.

Premièrement, nous avons demandé aux étudiants de répondre à deux questions :

Q1 : *I've felt supported by the teacher.*

Q2 : *I regret that [teacher's name] spoke only English in class.*

Nous avons constaté que 99% des étudiants ont ressenti le soutien de leur enseignant et 10 % des étudiants auraient voulu que l'enseignant parle français de temps en temps.

En outre, 28 %¹⁹⁴ des réponses à la question ouverte « *Please write your positive/negative comments on the English course (your answer can be in French and has no influence whatsoever on your mark)* » contenaient des remarques positives sur l'enseignant. Ces remarques nous ont permis de distinguer les qualités que les étudiants semblaient apprécier le plus chez leur enseignant : encourageant, capable d'instaurer une ambiance positive au sein du cours, respectueux, bienveillant, doué du sens de l'humour, de bonne humeur, d'un bon sens de la pédagogie, attentif, enthousiaste, etc. (pour plus de détails voir Vol. II, section 5.1.2).

Deuxièmement, nous examinons comment la deuxième enseignante, chargée du cours pour les étudiants en 1^{re} année de licence en 2019-20, a évalué son expérience d'enseignement du cours. L'enseignante n'avait jamais dispensé de cours d'ASP auparavant : elle était responsable des cours d'anglais pour les étudiants de langues et lettres modernes, en orientation germanique, à l'Université de Liège. Nous avons administré trois questionnaires Socrative¹⁹⁵ afin de savoir quelles activités étaient les plus difficiles à préparer et à enseigner et quelles activités étaient, selon elle, les plus intéressantes à enseigner.

Malheureusement, les résultats obtenus ne concernent que les cinq premiers modules : les cinq derniers ont été adaptés au contexte particulier provoqué par la pandémie. L'enseignante a estimé que quatre activités non-intentionnelles, deux activités

¹⁹⁴ En ce qui concerne les étudiants, 13 % des étudiants en 1^{re} année de licence en 2019-20 qui ont suivi le cours avec la deuxième enseignante ont produit des commentaires explicites sur le cours tandis qu'en 2018-19, pour la même population, le pourcentage de commentaire était de 36 %.

¹⁹⁵ Le premier questionnaire concernait les Modules 1, 2, et 3 ; le deuxième portait sur les Modules 4, 5, 6, et 7 ; et le dernier évaluait les Modules 8, 9, et 10.

intentionnelles préparatoires et une activité intentionnelle étaient intéressantes à enseigner (pour plus de détails, voir Vol. II, section 4). Parmi les activités les plus difficiles à préparer, l'enseignante a indiqué quatre activités non-intentionnelles et trois activités intentionnelles. Quant aux activités les plus difficiles à enseigner, l'enseignante n'a distingué que les activités intentionnelles. La préférence pour les activités non-intentionnelles, ainsi que la difficulté accrue à enseigner les activités intentionnelles, est clairement observable. Par ailleurs, en adaptant le cours à l'enseignement en distanciel, l'enseignante a choisi d'éliminer les activités intentionnelles ou de les rendre optionnelles. En outre, les commentaires libres de l'enseignante soulignent une certaine frustration par rapport à un manque d'activités centrées sur la langue.

Il découle de ce que nous venons de décrire une réflexion importante : l'attitude de l'enseignant ainsi que son expérience professionnelle influencent ses choix didactiques et pédagogiques. Nous présumons que les cours fondés sur la DI, bien qu'appréciés de manière globale, peuvent rencontrer une certaine réticence de la part des enseignants, souvent trop influencés par leurs formations purement linguistiques.

Résumé

Le chapitre 9 de la Partie III a été consacré à la description des mesures de recherche et à l'analyse des données issues de ces mesures.

Nous avons d'abord détaillé les étapes de la construction de nos questionnaires. Elles consistaient à définir le contenu des questionnaires, à créer des éléments pour le fonds de questions, à concevoir des échelles d'évaluation, à constituer la section des informations personnelles, à choisir le format pour les questionnaires, à élaborer les instructions, et à regrouper et organiser les éléments des questionnaires. Ensuite, nous avons tenté de déterminer si notre expérimentation et ses outils d'analyse étaient fiables et valides. Nous avons examiné la fiabilité des questionnaires à l'aide du coefficient alpha de Cronbach et de la validité de la recherche, composée de la validité des questionnaires, de la validité conceptuelle, de la validité interne et de la validité externe.

En deuxième lieu, nous avons procédé à l'interprétation des données issues de nos questionnaires de recherche. Premièrement, nous avons analysé le profil typique de nos étudiants : option/spécialisation des études, âge, genre sexuel, langue maternelle, pays de provenance, parcours et profil linguistique.

Deuxièmement, afin de répondre à la QR1 et de confirmer/infirmar la H1, nous avons entrepris un travail sur les données concernant la motivation des apprenants. Ici, nous avons examiné la motivation de façon explicite et implicite. L'analyse explicite consistait à comparer les taux de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque avant et après le cours, à établir quel type de motivation prédominait chez les étudiants avant et après le cours, et à savoir comment la motivation intrinsèque a évolué après le cours. L'analyse implicite portait sur les facteurs susceptibles de témoigner de la motivation, notamment : les attitudes des apprenants envers l'apprentissage de l'anglais en général et envers l'apprentissage de l'ASP, le niveau de satisfaction du cours, les attitudes envers l'évaluation du cours, les appréciations des modules en général et des activités intentionnelles/non-intentionnelles en particulier.

Troisièmement, à l'aide des données, nous avons engagé le travail qui visait à répondre à la QR2 et à confirmer/infirmar la H2 concernant l'efficacité des cours fondés sur la DI. Ici, nous avons d'abord examiné comment les étudiants avaient perçu leur apprentissage en termes d'acquisition des compétences langagières, des connaissances linguistiques, des concepts techniques, et des activités permettant un meilleur progrès en anglais. Ensuite, nous avons proposé d'analyser l'acquisition effective des connaissances. Cette évaluation s'est effectuée en deux étapes : la première consistait à comparer les réponses à des questions portant sur les contenus des activités intentionnelles et des activités non-intentionnelles, et la deuxième concernait l'étude du degré de spécialisation du discours produit par les apprenants et son évolution depuis le commencement du cours.

Enfin, nous avons cherché à savoir si d'autres éléments pouvaient indirectement influencer la motivation des étudiants et l'efficacité de leur apprentissage. Parmi divers facteurs, nous avons retenu les stratégies d'apprentissage, les facteurs administratifs et logistiques (les horaires et la durée des cours, les effectifs des classes), le recours à la technologie, les facteurs pédagogiques et l'enseignant.

Conclusions de la Partie III

Après avoir analysé les données issues de la réalisation de notre expérimentation, nous présentons ici nos conclusions.

Conclusion 1

L'étude du profil moyen des étudiants qui ont participé à l'expérimentation révèle les caractéristiques typiques des étudiants du secteur LANSAD. Tout d'abord, la langue maternelle est principalement le français. Ensuite, le nombre d'années d'études consacrées à l'anglais se situe majoritairement entre quatre et douze ans. En outre, à l'exception d'internet, de la télévision, et des voyages, les occasions de pratiquer l'anglais en dehors des classes de langue restent minimales. En ce qui concerne les ouvrages de référence, plus de la moitié des étudiants possèdent un dictionnaire bilingue, un peu moins de la moitié ont des manuels de grammaire, et un cinquième des étudiants recourent à un dictionnaire monolingue. Quant aux attitudes des étudiants par rapport à l'anglais et à son apprentissage, pratiquement tous expriment des attitudes positives envers l'anglais, et les trois quarts d'entre eux envers l'apprentissage de l'anglais. Enfin, les trois quarts des étudiants font preuve d'une attitude positive envers l'intentionnalité spécialisée ; en revanche, pratiquement aucun d'entre eux ne possède d'ouvrages de référence spécialisés.

Une caractéristique typique des étudiants en sciences humaines et sociales a été détectée : la majorité des étudiants, soit 85 %, sont du genre féminin. Trois traits spécifiques à notre cohorte ont été distingués. L'âge des participants était caractéristique des étudiants de 3^e année de licence et de 1^{re} année de master. Leur pays de provenance était principalement la Belgique : 65 % d'étudiants belges et 35 % d'étudiants français faisaient partie du cours. En outre, la spécialisation des apprenants de master était la « psychologie clinique » tandis que celle des étudiants de licence était la « psychologie générale ».

La description de notre échantillonnage nous permet de supposer que les résultats que nous décrivons ci-dessous, peuvent être généralisables aux étudiants LANSAD.

Conclusion 2

La deuxième catégorie des conclusions porte sur la relation entre la DI et la motivation des apprenants.

Conclusion 2.1

La DI intervient positivement dans la motivation intrinsèque des apprenants. Nous avons observé une croissance de 5 % de la motivation intrinsèque après que les étudiants ont suivi le cours.

Conclusion 2.2

La DI agit principalement sur la motivation intrinsèque de la connaissance. Après le cours, la motivation intrinsèque de la connaissance prédominait chez tous les étudiants.

Conclusion 2.3

La DI influence positivement la motivation extrinsèque des apprenants. Nous avons observé une augmentation de 7 % de la motivation extrinsèque de nos étudiants.

Conclusion 2.4

La DI opère davantage sur la motivation extrinsèque que sur la motivation intrinsèque.

Conclusion 2.5

La DI permet à la régulation identifiée, associée avec une meilleure qualité de la motivation extrinsèque, de maintenir sa position supérieure par rapport à la régulation externe.

Conclusion 2.6

La DI aide à combattre l'amotivation des apprenants. Nous avons observé une diminution de 3 % des étudiants amotivés à apprendre la langue anglaise.

Conclusion 2.7

Les mesures indirectes confirment le potentiel de la DI à agir sur la motivation des apprenants. Près de 98 % des étudiants ont exprimé leur satisfaction vis-à-vis du cours, de son contenu, des méthodes employées et des compétences visées par le cours ; 95 % ont manifesté leur accord concernant l'évaluation du cours ; 94 % ont apprécié la manière dont les cours avaient été dispensés ; 54 % ont écrit un avis positif spontané sur le cours concernant son contenu, la manière dont il était enseigné, son aspect original. Bien que ces pourcentages ne soient que des indicateurs implicites du rôle de la DI, ils nous apparaissent révélateurs de tendances générales.

Conclusion 2.8

La DI améliore les attitudes des apprenants envers l'apprentissage de la langue anglaise. Nous avons constaté que 19 % des étudiants supplémentaires avaient fait état d'attitudes positives envers l'apprentissage de l'anglais.

Conclusion 2.9

La DI améliore les attitudes des apprenants envers l'apprentissage d'une VSL. Dans notre cas, nous avons constaté une augmentation de 10 % en ce qui concerne les attitudes envers l'apprentissage d'une VSL.

Conclusion 2.10

Les activités intentionnelles sont davantage appréciées par les étudiants. 62 % des étudiants ont préféré les activités intentionnelles.

Conclusion 2.11

Pour que la DI apporte un maximum de bénéfices aux apprenants, trois conditions concernant la conception des activités intentionnelles doivent être respectées. Premièrement, les activités intentionnelles doivent être réalisées dans des limites temporelles suffisantes pour permettre aux apprenants de s'immerger dans l'univers intentionnel. Deuxièmement, le sujet doit sembler pertinent aux étudiants. Enfin, les activités intellectuellement stimulantes et peu techniques sont davantage appréciées par les étudiants.

Les résultats obtenus nous permettent de confirmer notre H1 et ainsi de répondre affirmativement à la QR1 : l'enseignement d'une VSL fondé sur la DI améliore la motivation à apprendre cette VSL chez les étudiants.

Conclusion 3

La troisième catégorie de conclusions envisage la relation entre la DI et l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des VSL.

Conclusion 3.1

La DI paraît efficace dans le développement des compétences langagières. Dans notre cas, 90 % des étudiants ont signalé avoir amélioré leurs compétences langagières.

Conclusion 3.2

La DI semble aider les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances linguistiques. Près de 95 % des étudiants ont témoigné avoir acquis de nouvelles connaissances linguistiques.

Conclusion 3.3

La DI ne donne pas aux apprenants l'impression qu'elle se révèle plus efficace pour l'acquisition des concepts techniques. Seuls 37 % des étudiants ont répondu que les activités intentionnelles leur ont permis d'acquérir des concepts techniques, les exercices non-intentionnels d'appariement étant souvent préférés.

Conclusion 3.4

La DI suscite un meilleur apprentissage. Lors de notre expérimentation, 90 % des étudiants ont répondu correctement aux questions portant sur le contenu des activités intentionnelles tandis que 70 % des étudiants ont fourni des réponses correctes aux questions portant sur le contenu des activités non-intentionnelles.

Conclusion 3.5

La DI entraîne une augmentation du degré de spécialisation du discours des apprenants. Selon nos résultats, le degré de spécialisation s'est accru de 4,6 %, lorsque tout le lexique spécialisé était pris en compte, et de 1 %, lorsque le lexique spécialisé spécifique à chaque module était exclu.

Conclusion 3.6

La DI permet aux étudiants d'atteindre un degré de spécialisation du discours comparable à celui des experts du domaine. Nous avons comparé le degré moyen de

spécialisation des descriptions des expérimentations sur la mémoire de travail réalisées par nos étudiants aux degrés de spécialisation d'articles scientifiques sur la mémoire de travail. Le degré moyen de spécialisation de nos étudiants était de 4,36 % ; le degré de spécialisation le plus faible parmi les extraits d'articles scientifiques analysés était de 4,33 %.

Les résultats obtenus nous permettent de confirmer notre H2 et ainsi de répondre affirmativement à la QR2 : l'enseignement d'une VSL fondé sur la DI rend le processus d'enseignement-apprentissage de la VSL plus efficace en ce qui concerne l'acquisition des connaissances.

Conclusion 4

La dernière catégorie des conclusions concerne l'interaction possible entre la motivation des apprenants et l'efficacité de l'enseignement-apprentissage d'une VSL avec d'autres facteurs.

Conclusion 4.1

La DI provoque des changements dans les stratégies d'apprentissage employées par les étudiants. L'expérimentation nous a permis de constater que les changements les plus drastiques concernaient les stratégies de mémoire, les stratégies compensatoires et les stratégies affectives : par rapport au pré-questionnaire, environ 25 % d'étudiants en plus ont admis recourir plus souvent à ces trois types de stratégies lors du post-questionnaire. Cependant, il importe de souligner qu'une augmentation dans l'emploi de toutes les stratégies, bien que moins marquante, a été également observée.

Conclusion 4.2

La DI semble encourager les étudiants à recourir moins souvent à leur langue maternelle quand ils travaillent en anglais et avec les sources en anglais. Deux fois plus d'étudiants utilisaient des dictionnaires monolingues après avoir suivi le cours.

Conclusion 4.3

La DI pourrait produire une meilleure motivation et un meilleur apprentissage chez les étudiants si les cours duraient moins de trois heures, si les horaires étaient plus avantageux, et si les effectifs des classes étaient moins nombreux.

Conclusion 4.4

La DI est compatible avec le recours à la technologie. Qui plus est, il est même conseillé d'employer la technologie en classe.

Conclusion 4.5

La DI s'associe bien avec la technique de travail en paire/en groupe.

Conclusion 4.6

L'efficacité de la DI peut être renforcée si l'enseignant fournit régulièrement un feedback correctif.

Conclusion 4.7

Le rôle de l'enseignant est essentiel pour la motivation des apprenants et pour l'efficacité de leur apprentissage. L'enseignant doit être encourageant, respectueux, bienveillant, positif, attentif, enthousiaste, posséder le sens d'humour, etc.

Conclusion 4.8

Les praticiens des LSP privilégient des activités non issues de la DI, et ceci est peu influencé par le niveau de difficulté de préparation d'une activité.

Conclusion 4.9

Les praticiens des LSP estiment que les activités issues de la DI sont plus difficiles à enseigner.

Bien que la DI motive davantage les étudiants et suscite un enseignement-apprentissage plus efficace, ses atouts dépendent également de facteurs comme les aspects administratifs et logistiques, la volonté et/ou la capacité à recourir à la technologie, le type de techniques de travail privilégiées par l'enseignant, et l'enseignant lui-même.

Conclusion générale

En conclusion, nous souhaitons revenir brièvement sur les principaux résultats de cette thèse et examiner comment notre recherche peut profiter au secteur LANSAD. Nous considérons également les limites de notre recherche et offrons quelques directions pour toute future recherche en didactique intentionnelle des langues de spécialité et en didactique des langues de spécialité de manière générale.

Principaux résultats

Dans ses grandes lignes, notre recherche consiste à intégrer le spécialisé dans la didactique des LSP. L'état de l'art mené dans la Partie I nous a montré que cette démarche n'avait pas encore été introduite dans l'expérience de la didactique des langues, mais qu'il s'agit sans doute d'une condition impérative pour construire une didactique proprement consacrée aux LSP.

Dans cette optique et afin de « faire progresser la constitution de ce champ disciplinaire singulier [la didactique des LSP] » (Sarré 2017 : 63), nous avons avancé la proposition didactique intentionnelle fondée sur la théorie intentionnelle des LSP (Van der Yeught 2016a ; 2017 ; 2019 ; à paraître). Cette théorie place le spécialisé, conceptualisé comme une forme d'intentionnalité, au cœur de sa démarche épistémologique. Par conséquent, elle permet de considérer le spécialisé en tant que caractéristique principale de la didactique intentionnelle des LSP. D'ailleurs, ce positionnement s'inscrit dans la description de la didactique des LSP proposée par Sarré et Whyte (2016) et dans les recherches sur les LSP en France où l'intérêt vers le spécialisé se porte depuis 2005 quand Petit (2005 ; 2010) a introduit cette notion pour la première fois sans donner pour autant une définition du spécialisé.

Puisque toute théorie, et celle sur la didactique des LSP incluse, vise à apporter des solutions tangibles à la société, proposer un fondement théorique à la didactique des VSL n'était intéressant que si l'entreprise pouvait répondre aux besoins du secteur LANSAD (Van der Yeught 2010). Il est souvent constaté qu'il existe une certaine « inadéquation des

concepts didactiques existants dès lors que l'on cherche à les appliquer au secteur LANSAD » (O'Connell & Chaplier 2019 : 23). Cette inadéquation résulte en une motivation faible des apprenants à apprendre une VSL et en attitudes peu favorables envers son apprentissage (Bartoli 1973, cité par Percebois 1997). La motivation faible et les attitudes quasi négatives envers des VSL diminuent l'efficacité du processus de leur enseignement-apprentissage.

C'est dans cette optique que nous avons voulu mesurer l'adéquation de notre proposition didactique à travers deux éléments indiqués ci-dessus : la motivation des apprenants et l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. À cette fin, nous avons formulé nos questions de recherche et nos hypothèses. Les QR1 et H1 portaient sur la relation entre la DI et la motivation des apprenants : nous souhaitions savoir si l'enseignement des VSL issu de la DI suscite une meilleure motivation chez les étudiants et nous avons émis l'hypothèse que l'enseignement d'une VSL fondé sur la DI améliore la motivation à apprendre cette VSL chez les étudiants. Quant aux QR2 et H2, elles concernaient l'effet de la DI sur l'acquisition de savoirs encyclopédiques par des apprenants : nous désirions examiner si l'enseignement des VSL issu de la DI conduit à de meilleurs résultats en termes d'acquisition de ce type de connaissances et notre hypothèse reposait sur l'idée que l'enseignement d'une VSL fondé sur la DI rend le processus d'enseignement-apprentissage de ladite VSL plus efficace en termes d'acquisition des connaissances.

Afin de répondre à nos questions de recherche et de tester nos hypothèses, nous avons d'abord procédé à l'élaboration de principes théoriques pour fonder scientifiquement la DI. Premièrement, nous avons décrit l'environnement dans lequel elle opère. Cet environnement consiste en cinq pôles : recherches et théories des LSP (pôle 1), disciplines connexes (pôle 2), prescriptions officielles (pôle 3), recommandations (pôle 4) et pratique d'enseignement-apprentissage (pôle 5). Ensuite, à partir des caractéristiques de la didactique des LSP (Sarré & Whyte 2016), nous avons articulé les caractéristiques de la DI des LSP et déterminé le spécialisé comme la caractéristique fondamentale qui précède et gouverne les caractéristiques absolues et variables de la discipline. Enfin, nous avons proposé la définition de la DI et souligné sa capacité d'agir positivement sur la motivation des apprenants.

Deuxièmement, nous avons avancé un schéma de conception de cours LSP, fondé sur les principes théoriques de la DI et nous avons précisé l'un des avantages majeurs du schéma – son caractère répliquable à d'autres VSL.

La troisième étape consistait à tester empiriquement notre proposition didactique. Dans cet objectif, en premier lieu, nous avons appliqué le schéma à la conception d'un cours d'anglais pour futurs psychologues et orthophonistes. En deuxième lieu, nous avons créé des outils d'analyse adaptés à notre recherche, c'est-à-dire les pré- et les post-questionnaires ainsi que les questionnaires hebdomadaires.

Les résultats de notre expérimentation, menée en 2018-19 et en 2019-20 sur les étudiants de 3^e année de licence et 1^{re} année de master en psychologie et en orthophonie à l'Université de Liège, ont permis de répondre affirmativement à nos questions de recherche et de confirmer nos hypothèses.

En ce qui concerne la motivation des apprenants, nous avons constaté une augmentation de la motivation extrinsèque et de la motivation intrinsèque ainsi qu'une diminution de l'amotivation ; nous avons également établi une amélioration considérable des attitudes envers le cours, l'apprentissage de l'anglais et l'apprentissage de l'anglais de spécialité en particulier ainsi que la satisfaction complète quant au contenu du cours, des méthodes d'enseignement, des compétences visées, et de l'évaluation. En outre, les étudiants ont exprimé une préférence marquée pour les activités intentionnelles. Le profil de nos étudiants nous permet de supposer que ces résultats sont généralisables à d'autres populations et à d'autres cours de LSP.

Au sujet de l'efficacité de la DI, les étudiants ont reconnu avoir développé leurs compétences langagières et avoir acquis des connaissances linguistiques. Les résultats des analyses de réponses sur le contenu de diverses activités et de travaux rédactionnels du cours ont révélé deux tendances. Premièrement, lorsqu'ils ont traité des questions issues d'activités intentionnelles, les étudiants ont produit des résultats supérieurs à ceux qu'ils ont obtenus en traitant des questions issues d'activités non-intentionnelles. Deuxièmement, une augmentation du degré de spécialisation du discours a été observée.

Par conséquent, la DI, et le spécialisé sur lequel elle s'appuie, apportent un bénéfice tout à fait significatif pour le secteur LANSAD : une évolution très positive de la motivation

à apprendre une VSL et dans les attitudes des étudiants envers cette VSL. Ce changement améliore l'efficacité de l'apprentissage de ladite VSL et permettrait de diminuer le taux d'absentéisme pendant les cours de langue dans l'enseignement supérieur et de contribuer davantage à la professionnalisation de futurs spécialistes.

Outre l'amélioration de la motivation et des attitudes des apprenants ainsi que de l'efficacité de ce type d'enseignement-apprentissage, notre recherche offre une réponse à la question récurrente concernant les connaissances disciplinaires que les enseignants des LPS doivent posséder. À notre sens, l'intégration du spécialisé dans les dispositifs didactiques selon la DI requiert au minimum la maîtrise de l'encyclopédie spécialisée. Comme la définition du terme le suggère, il ne s'agit pas d'avoir des connaissances disciplinaires en tant que telles, mais la capacité d'interpréter correctement des discours spécialisés. Il y a tout lieu de croire que maîtriser cette compétence apporte aux praticiens des LSP une crédibilité pédagogique précieuse aux yeux non seulement des étudiants, mais également des enseignants disciplinaires.

Ensuite, le travail de transposition didactique nécessaire pour la conception des cours de LSP implique une collaboration active entre les linguistes et les didacticiens. Tandis que les premiers développent des savoirs savants sur les VSL, les didacticiens les transposent en objets d'enseignement. Cette coopération professionnelle ne pourrait qu'avantager le secteur LANSAD.

Notre enquête a également dégagé quelques éléments susceptibles de contribuer à la réussite des cours de LSP, et probablement des cours de langue en général. D'abord, le travail étroit avec le personnel administratif et facultaire se révèle non-négligeable en ce qui concerne les décisions sur les horaires et les durées des cours. Nos analyses ont montré que des cours trop longs ou à des horaires tardifs accroissent la fatigue des apprenants et diminuent leur capacité à rester attentifs. Ensuite, les étudiants, même faibles en anglais, semblent apprécier les cours qui se donnent entièrement en langue étrangère. Un troisième élément qui semble attirer les étudiants est l'utilisation de la technologie en cours de langue. Ce dernier point est d'autant plus compréhensible compte tenu de la place croissante que la technologie prend dans la vie quotidienne des étudiants aujourd'hui. Enfin, un feedback correctif régulier de la part de l'enseignant est un facteur significatif pour améliorer les connaissances et les compétences des apprenants. Une

attention particulière portée à ces éléments pourrait renforcer les avantages de l'enseignement-apprentissage dans le secteur LANSAD.

Enfin, notre proposition ne rejette pas les pratiques pédagogiques déjà existantes. En revanche, elle procure un fondement théorique permettant une réalisation plus aisée des cours ainsi que de leur enseignement. De même, les résultats des enseignements portés par la DI devraient gagner en stabilité et en prédictibilité. Dans la mesure où les praticiens s'interrogent fréquemment sur l'efficacité des méthodes et sur leur capacité à générer de la motivation, il y a là matière à répondre à certaines de leurs questions. Toutefois, afin d'entrer en cohérence avec la DI, bon nombre de pratiques devraient être recalibrées pour que la langue cesse d'être une fin en soi et vienne se placer au service du spécialisé.

Comme toute recherche, la nôtre n'est pas exempte de limites et nous estimons important de les préciser dans les paragraphes qui suivent.

Limites de la recherche

Les limites de l'expérimentation menée dans le cadre de cette thèse se répartissent en quatre catégories majeures : les limites découlant de particularités administratives, les limites propres aux activités proposées lors des cours, les limites relatives aux questionnaires administrés et, enfin, les limites associées au contexte sanitaire qui a affecté l'année universitaire 2019-20.

Premièrement, l'expérimentation a été réalisée dans des conditions universitaires authentiques, c'est-à-dire que les horaires, les locaux, le nombre d'étudiants par groupe/classe et les modifications dans le contenu des cours ont été largement imposés par les instances administratives. Ces quatre éléments de l'influence administrative sur les cours ont sans doute pesé sur la fiabilité des résultats, mais d'une façon difficilement quantifiable et probablement marginale.

Deuxièmement, étant convaincue de l'efficacité de la DI, nous avons accordé plus d'importance aux activités issues de cette démarche. Cette option a raccourci certains exercices non-intentionnels, les rendant moins riches en contenu et, par conséquent, plus faciles à réaliser.

La troisième catégorie concerne les limites propres aux outils d'analyse de la recherche, c'est-à-dire aux divers questionnaires administrés.

Les questionnaires entraînent assez fréquemment des réponses superficielles, en particulier lorsqu'ils sont chronophages (Milne 1998 ; Munn & Drever 1990). Bernard Beins et Maureen McCarthy (2012) attirent l'attention des expérimentateurs sur le fait que, même si les participants n'ont pas l'intention d'apporter des réponses mensongères, ils tentent parfois de répondre de leur mieux sans se souvenir de ce qui s'est passé exactement. Le phénomène s'explique par la nature des stratégies employées par chacun afin de se rappeler l'expérience passée (Beins & McCarthy 2012).

Malgré la durée consacrée à la préparation des questionnaires à choix multiples, ce qui constitue, selon Pamela Munn et Eric Drever (1990), une limite en soi, leur structure est rigide et ne permet pas de collecter les données sur les émotions ressenties et/ou sur les changements comportementaux (Queirós, Daniel & Al Meida 2017). Une autre préoccupation suscitée par les questions à choix multiples est la notion de satisfaction (*satisficing*) selon laquelle le participant choisit la première réponse qui lui paraît satisfaisante, même si une réponse plus appropriée se trouve plus bas sur la liste (Beins & McCarthy 2012 : 264). De plus, les informations recueillies lors des tests décrivent les phénomènes sans développer d'explications (Munn & Drever 1990). En revanche, les questions ouvertes permettent de contourner la rigidité des questionnaires à choix multiple, mais génèrent davantage de données à traiter (Milne 1998).

Les questionnaires ont été administrés en langue anglaise. La version en français du pré-questionnaire était disponible, mais les questionnaires hebdomadaires et le post-questionnaire n'étaient proposés qu'en anglais. L'enseignant se tenait disponible pour répondre à toute question de compréhension sur les questions, mais il ne peut être exclu que, dans certains cas, les apprenants n'aient pas osé solliciter son aide, et se sont contentés d'interpréter les questions selon leurs capacités et leurs connaissances dans cette langue. Jean Turner (1993) caractérise cette limite comme l'une des plus problématiques dans le traitement des questionnaires de type Likert.

Il importe également de mentionner l'effet Hawthorne : quand les sujets d'une expérimentation savent qu'un programme d'enseignement est évalué, ils ont tendance à exercer un effort supérieur pour effectuer les activités et pour répondre aux questionnaires. Par conséquent, il est difficile de savoir si les résultats obtenus sont dus à l'effort supplémentaire consenti ou au programme expérimental lui-même (Whitmore Schanzenbach 2012).

La dernière catégorie de limites porte sur le caractère inédit des conditions pédagogiques imposée par la pandémie de Covid-19 qui s'est déclarée au printemps 2020 en Europe. Plus particulièrement, elle a impacté l'enseignement dispensé aux étudiants de licence au cours de la deuxième année de l'expérimentation. Compte tenu du travail collaboratif impliqué dans la réalisation des activités intentionnelles, leur enseignement a été négativement impacté. En outre, le taux de participation au post-questionnaire a été très faible : seuls 35 % des étudiants ont rempli le questionnaire. Finalement, notre enquête sur les attitudes des étudiants quant à l'enseignement assuré par le deuxième enseignant n'a produit que des résultats partiels : nous n'avons recueilli des informations complètes uniquement pour 50 % des modules.

L'intégrité scientifique nous conduit à identifier et à mentionner précisément ces limites. Néanmoins, des limites nombreuses et variées sont inhérentes à ce type de recherche expérimentale en conditions réelles et nous présumons qu'elles ne les invalident pas et que de nouvelles expérimentations méritent toujours d'être tentées. Nous avons consenti un effort soutenu pour réduire tous les biais potentiels dans cette recherche. Les limites mentionnées ci-dessus restent celles qui se trouvent en dehors de notre portée, et elles sont dues au caractère authentique du travail que nous présentons.

Perspectives d'avenir

Notre recherche constitue une première tentative d'implémentation pédagogique de la DI. Pour de futures recherches sur la DI des LSP, plusieurs pistes se présentent.

D'abord, afin de perfectionner la validation de nos résultats, il serait avantageux pour l'évolution de la DI de la tester sur des populations d'étudiants relevant de disciplines autres que celles des sciences sociales. En effet, la démarche gagnera à être éprouvée sur des publics LANSAD de profils différents.

Deuxièmement, il serait intéressant de tester la DI sur des VSL déjà explicitement décrites par les chercheurs. Pour rappel, dans le travail réalisé ici, nous avons conçu le cours d'ASP pour les VSA qui n'ont pas encore été méthodiquement décrites.

Ensuite, le concept du degré de spécialisation du discours, en tant que marqueur de l'efficacité du processus de l'enseignement-apprentissage, pourrait être examiné de

manière plus détaillée. Par exemple, les degrés de spécialisation du discours avant et après le cours pourraient être examinés en parallèle. Une autre possibilité consisterait à comparer les degrés de spécialisation du discours issus de l'enseignement-apprentissage intentionnel d'un côté, et de l'enseignement-apprentissage non-intentionnel de l'autre.

En outre, les tests de corrélation entre diverses variables, notamment la corrélation « r » de Pearson, présenteraient un bénéfice statistique pour le développement de la DI des LSP. Ce type d'analyse permettrait, par exemple, d'établir des relations directes entre le spécialisé et diverses variables telles que la motivation des apprenants, l'efficacité de l'enseignement-apprentissage, les stratégies pédagogiques particulières et les stratégies d'apprentissage employées par des apprenants, etc.

Enfin, l'étude approfondie des éléments relatifs à l'enseignant, tels que ses attitudes face à la VSL qu'il enseigne, sa formation, son expérience professionnelle, ses caractéristiques individuelles, ses connaissances de l'univers intentionnel et de l'encyclopédie spécialisée du domaine spécialisé que sert la VSL qu'il enseigne, etc., apporterait une meilleure compréhension de son rôle dans, et de son impact sur, le processus de l'enseignement-apprentissage des VSL.

Quoi qu'il en soit, nous espérons que la didactique intentionnelle des langues de spécialité suscitera l'intérêt de futurs chercheurs pour ses capacités à répondre aux enjeux considérables et urgents du secteur LANSAD, et que cette thèse sera utile à leurs travaux.

Références bibliographiques

« 22 juillet 2013 – 22 juillet 2014 : ce que change la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. L'université et la recherche en mouvement ». 2014. Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, consulté le 13/05/2020 <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid81469/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid81469/22-juillet-2013-22-juillet-2014-ce-que-change-la-loi-relative-a-l-enseignement-superieur-et-a-la-recherche.html>>.

« Dossier de création d'un groupe de travail 'Didactique et anglais de spécialité' du GERAS ». 2014. GERAS, consulté le 8/02/2021 <https://www.geras.fr/Files/GT/Dossier_creation_GTDidASP_final.pdf>.

A

ADLER, Helmut. 1934. « The European influence on American psychology: 1892 and 1942 ». *Annals of the New York Academy of Sciences* 727/1, 113–120.

AGUILAR, Marta & Carmen MUÑOZ. 2013. « The effect of proficiency on CLIL benefits in engineering students in Spain ». *International Journal of Applied Linguistics* 24, 1–18.

AIREY, John. 2016. « EAP, EMI or CLIL? » In HYLAND, K. & P. SHAW (eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge, 71–84.

AL SAEED, Neveen & Salma WALY. 2012. « Corpus for classrooms: Ideas for material design ». Communication présentée à la conférence « The 10th METU ELT Convention », Ankara, Turquie, 31 mai – 2 juin.

ALKHATEEB, Muna. NA. *Content-Based Instruction*. Consulté le 26/05/2020 <http://www.uobabylon.edu.iq/eprints/publication_12_28764_1861.pdf>.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 2010 [1952]. *Publication Manual of the American Psychological Association*. 6^e édition. Washington, DC : American Psychological Association.

ANDARAB, Solhi Mehdi & Ali RAHIMI. 2013. « Authenticity and teaching idioms ». *International Affairs and Global Strategy* 9. Consulté le 9/05/2020 <https://www.researchgate.net/profile/Ali-Rahimi-14/publication/274393566_Authenticity_and_Teaching_Idioms/links/55238d3c0cf29dcabb0f0371/Authenticity-and-Teaching-Idioms.pdf>.

ANTHONY, Edward M. 1963. « Approach, method and technique ». *English Language Teaching* 17, 63–67.

ANTHONY, Laurence. 2011. « Products, processes and practitioners: A critical look at the importance of specificity in ESP ». *Taiwan International ESP Journal* 3/2, 1–18.

ANTHONY, Laurence. 2018. *Introducing English for Specific Purposes*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

ANTHONY, Laurence. 2020. Re: CLIL vs CBI [échange personnel via e-mail].

ARDEO, Joseba M. González. 2016. « Learning motivation and strategies of ESP university students ». *Revista de lenguas para fines específicos* 22/1, 141–169.

ASTOLFI, Jean-Pierre, Éliane DAROT, Yvette GINSBURGER-VOGEL & Jacques TOUSSAINT. 2008. *Mots-clés de la didactique des sciences : repère, définitions, bibliographies*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

ASTOLFI, Jean-Pierre & Michel DEVELAY. 2016 [1989]. *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

AUDI, Robert. 1999. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. 2^e édition. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

AUSTIN, John. 1962. *How to Do Things with Words* [The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955]. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

B

BADEA, Simina. 2015. « Using corpora to enhance ESP teaching ». Communication présentée à la conférence « Literature, Discourse and Multicultural Dialogue », Tîrgu-Mureş, Mureş, Roumanie, 3-4 décembre.

BAILEY, Kathleen. 2003. « Speaking ». In NUNAN, D. (ed.), *Practical English Language Teaching*. New York, NY : McGraw-Hill, 47–67.

BAÏSSUS, Jean-Marie. 2008. « Le préGERAS ». *ASp* Numéro special, 7.

BARBER, Charles. 1962. « Some measurable characteristics of modern scientific prose ». In BARBER, C., F. BEHRE, U. OHLANDER, Y. OLSSON, S. STUBELIUS, J. SÖDERLIND & R. ZANDVOORT (eds.), *Contributions to English Syntax and Philology*. Acta Universitatis Gothoburgensis : Göteborg, 21–43.

BARBICHE, Jean-Paul. 1993. « La création d'un lexique interlangues, contraintes et libertés ». *ASp* 2, 395–401.

BEBOUT, Linda & Bradford ARTHUR. 1992. « Cross-cultural attitudes toward speech disorders ». *Journal of Speech & Hearing Research* 35/1, 45–52.

BECCHI, Egle & Marie-Madeleine COMPÈRE. 1994. « Le curriculum. D'un point de vue didactique à une perspective historique ». *Histoire de l'éducation* 61, 61–71.

BECKER, Howard. 1954. « Vitalizing sociological theory ». *American Sociological Review* 19, 377–388.

BECKETT, Gulbahar. 2006. « Project-based second and foreign language education: Theory, research and practice ». In BECKETT G.H & P.C. MILLER (eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. Information Age Publishing Inc. : Greenwich, CT. 3–19.

BEINS, Bernard & Maureen MCCARTHY. 2012. *Research Methods and Statistics*. New York, NY : Pearson Education, Inc.

BELCHER, Diane. 2013. « The future of ESP research: Resources for access and choice ». In PALTRIDGE, B. & S. STARFIELD, *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, Royaume-Uni : Wiley-Blackwell, 535–553.

BELMECHRI, Faïza & Kirsten HUMMEL. 1998. « Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City ». *Language Learning* 48/2, 219–244.

BENNETT, Gena. 2010. *Using Corpora in the Language Classroom: Classroom Corpus Linguistics for Teachers*. Michigan, MI : University of Michigan Press.

BERTIN, Jean-Claude. 2008. « Le mot du Président ». *ASp* Numéro spécial, 2–6.

BERTIN, Jean-Claude, Patrick GRAVÉ & Jean-Paul NARCY-COMBES. 2010. *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA : IGI Global.

BHATIA, Vijay. 2014 [2004]. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. Londres, Royaume-Uni : Bloomsbury.

BIROS, Camille. 2010. « Premiers éléments de définition d'un type émergent de FASP : l'*ecothriller* ». *ASp* 57, 67–85.

BLACKBURN, Simon. 1996. *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

BLAJ-WARD, Lia. 2017. *Language Learning and Use in English-Medium Higher Education*. Cham, Suisse : Palgrave Macmillan.

BLATTÈS, Marianne. 2018. *English-Medium Instruction in French Higher Education: Competing Ideologies, Policies and Practices*. Thèse de doctorat. Londres, Royaume-Uni : King's College London.

BOOTHE, Diane, Ross VAUGHN, Jann HILL & Herb HILL. 2011. « Innovative English language acquisition through problem-based learning ». Communication présentée à la conférence « International Conference. The Future of Education », Florence, Italie, 16 juin.

- BORDET, Geneviève. 2014. « Quand traduire, c'est décider : ce que l'interprétation des régularités statistiques du corpus peut apporter à la traduction spécialisée ». *ASp* 66, 103–119.
- BOULON, Joline. 2001. « Aspects de la mise en œuvre d'un projet de langue mené par l'apprenant : la place de la sensibilisation ». *ASp* 31-33, 123–132.
- BOULTON, Alex. 2000. « From oxidation to Paf the Dog: Mental images of student engineers in EFL vocabulary association and retention ». *ASp* 27-30, 33–47.
- BOULTON, Alex. 2010. « Consultation de corpus et styles d'apprentissage ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIX/1, 98–115.
- BOULTON, Alex. 2012. « Computer corpora in language learning: DST approaches to research ». *Mélanges CRAPEL* 33, 79–91.
- BOULTON, Alex. 2016. « Integrating corpus tools and techniques in ESP courses ». *ASp* 69, 113–137.
- BOYLE, Patrick & John BOWDEN. 1997. « Educational quality assurance in universities: An enhanced model ». *Assessment and Evaluation in Higher Education* 22/2, 111–121.
- BRINTON, Donna. 2003. « Content-based instruction ». In NUNAN, D. (ed.), *Practical English Language Teaching*. New York, NY : McGraw-Hill, 199–225.
- BROCK, Adrian. 2006. *Internationalizing the History of Psychology*. Londres, Royaume-Uni ; New York, NY : New York University Press.
- BROWN, Ann, John BRANSFORD, Roberta FERRARA & Joseph CAMPIONE. 1983. « Learning, remembering and understanding ». In MUSSEN, P. & J. H. FLAVELL (eds.), *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development*. Volume 3. New York, NY : Wiley, 77–166.
- BROWN, James. 2016. *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Oxon, Royaume-Uni : Routledge.
- BUCK, Jemma & Julie MCALLISTER. 2011. « Mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'université ». *Cahiers de l'APLIUT* XXX/1, 83–101.

BULA VILLALOBOS, Olmedo. 2013. « Content-based instruction: A relevant approach to language teaching ». *Innovaciones educativas* 20, 71–83.

C

CABRÉ, Teresa. 1998. *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam, Pays-Bas ; Philadelphia, PA : John Benjamins Publishing Company.

CABRÉ, Teresa. 2010. « Terminology and translation ». In GAMBIER, Y. & L. VAN DOORSLAER (eds.), *Handbook of Translation Studies*, Volume. 1. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins Publishing Company, 356–365.

CANDLIN, Christopher. 1987. « Towards task-based language learning ». In CANDLIN, C.N. & D. MURPHY (eds.), *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education*, Volume 7. Londres, Royaume-Uni : Prentice-Hall International Ltd. & Lancaster University, 23–46.

CARDWELL, Mike. 1996. *Dictionary of Psychology*. New York, NY : Routledge.

CARNET, Didier & Jean-Pierre CHARPY. 2017. « Discours de professionnels et discours pour professionnels : le travail collaboratif au service de l'enseignement de l'anglais médical ». *ASp* 71, 47–68.

CARTELLI, Antonio. 2008. *Encyclopedia of Information Communication Technology*. Hershey, PA : Information Science Reference.

CARTER, Ronald & David NUNAN. 2001. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

CARTER, Ronald & Michael MCCARTHY. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. New York, NY : Routledge.

CARTER-THOMAS, Shirley & Elizabeth ROWLEY-JOLIVET. 2001. « Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure ». *ASp* 31-33, 19–37.

CARTER-THOMAS, Shirley & Elizabeth ROWLEY-JOLIVET. 2003. « Analysing the scientific conference presentation (CP). A methodological overview of a multimodal genre ». *ASp* 39-40, 59–72.

CENTER FOR TEACHING AND LEARNING. 2001. « Problem-based learning ». *Stanford University Newsletter on Teaching* 11/1, 1–8.

CHAMBERS, Angela. 2007. « Language learning as discourse analysis: Implications for the LSP learning environment ». *ASp* 51-52, 35–51.

CHAPLIER, Claire. 2013. « Des cours de sciences en anglais à l'EMILE : état des lieux, réflexion et recommandations ». *Cahiers de l'APLIUT* XXXII/3, 57–79.

CHAPLIN, James. 1968. *Dictionary of Psychology*. New York, NY : Laurel Leaf.

CHAPON, Sandrine. 2011. « FASP juridique télévisuelle : gros plan sur les étudiants en droit et zoom arrière sur une approche pédagogique ». *Cahiers de l'APLIUT* XXX/2, 112–128.

CHARAUDEAU, Patrick & Dominique MAINGUENEAU (dir.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, France : Seuil.

CHARPY, Jean-Pierre. 2010. « FASP médicale et substrat professionnel : le miroir éclaté ». *ASp* 57, 49–65.

CHARPY, Jean-Pierre. 2011. « La FASP médicale comme outil pédagogique : authenticité des textes ou altération de l'authenticité ? » *Cahiers de l'APLIUT* XXX/2, 65–81.

CHARRET-DEL BOVE, Marion. 2010. « Apprendre à bien prononcer : l'exercice de plaidoirie en filière droit ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIX/3, 97–103.

CHATEAU, Anne. 2005. « La motivation, une question de mesure ? ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIV/2, 37–52.

CHEVALLARD, Yves. 1991. *Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Aubenas, France : La Pensée Sauvage.

CHUKWU, Uzoma. 1997. « Collocations in translation: Personal textbases to the rescue of dictionaries ». *ASp* 15-18, 105–115.

CHUNG, Teresa & Paul NATION. 2004. « Identifying technical vocabulary ». *System* 32, 251–263.

CLÉMENT, Guillaume & Guillaume THOMAS. 2016. « Langue de spécialité et contenu disciplinaire dans les cours d'anglais en faculté de droit : quelques réflexions sur nos pratiques ». *Cahiers de l'APLIUT* 35/1.

COHN, Zachary & Simone LEFOLII. 1993. *An Illustrated Dictionary of Information Technology*. Londres, Royaume-Uni : Penguin Books Ltd.

COLEMAN, James. 2006. « English-medium teaching in European higher education ». *Language Teaching* 39/1, 1–14.

COLMAN, Andrew M. 2001. *Dictionary of Psychology*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

COMMISSION FORMATIONS DE LA SAES. 28 janvier 2011. « Évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD ». Consulté le 6/01/2020 <https://saesfrance.org/arc/pdf/ASP-LANSAD-Didactique_de_l_anglais_DEFdoc.pdf>.

COOK, Vivian. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres, Royaume-Uni : Hodder Education, an Hachette UK Company.

COOKE, Ray. 1995. « High level discourse and low level readers: An unlikely marriage ». *ASp* 7-10, 217–230.

CORSINI, Raymond. 1999. *The Dictionary of Psychology*. Philadelphia, PA : Brunner/Mazel.

COULTHARD, Malcolm. 1985. *An Introduction to Discourse Analysis*. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Limited.

COXHEAD, Averil. 2013. « Vocabulary and ESP ». In PALTRIDGE, B. & S. STARFIELD, *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, Royaume-Uni : John Wiley & Sons, Inc.

CROSNIER, Elizabeth. 2008. « LEA/LANSAD : convergences/divergences ». *Cahiers de l'APLIUT* XXVII/1, 18–31.

CURADO FUENTES, Alejandro. 2006. « A corpus-based focus on ESP teaching ». *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English* 6/4, 25–42.

D

DE BEAUGRANDE, Robert. 1980. *Text, Discourse and Process: Towards a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Co.

DE CHARENTENAY, Rosalyn. 2001. « La fiction à substrat professionnel (FASP) : un(e) média(tion) pas comme les autres ». *ASp* 31-33, 203–213.

DECI, Edward & Richard RYAN. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY : Plenum Press.

DELAGNEAU, Jean-Marc. 2003. « Langues allemandes de spécialité : implications pédagogiques de la recherche au niveau du lexique et de la syntaxe ». *Cahiers de l'APLIUT* XXII/3, 9–26.

DELORME, Ludmilla. 2008. « Naissance de l'épogée géraldienne ». *ASp* Numéro special, 8-9.

DEMEUSE, Marc. 2013. « Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité ». In PARENT, F. & J. JOUQUAN (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 315–330.

DEMEUSE, Marc & Christiane STRAUVEN. 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

DEYRICH, Marie-Christine. 2001. « Quelles médiations pour une gestion efficace de la transposition didactique en anglais de spécialité ? » *ASp* 31-33, 143–152.

DEYRICH, Marie-Christine. 2005. « Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/apprentissage intégrant Internet ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIV/2, 74–85.

Di PARDO LÉON-HENRI, Dana & Bhawana JAIN. 2017. « Role play: A practical way to teach intercultural communication ». *Cahiers de l'APLIUT* 36/2.

DOLGACHEVA, Anna. 2007. *English for Psychologists*. Minsk, Biélorussie : BGU.

DÖRNYEI, Zoltán. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Limited.

DÖRNYEI, Zoltán. 2009. « The L2 motivational self-system ». In DÖRNYEI, Z. & E. USHIODA (eds.), *Motivation, Language Identity, and the L2 Self*. Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters, 9–42.

DÖRNYEI, Zoltán & Tatsuya TAGUCHI. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New York, NY : Routledge.

DRESSEN-HAMMOUDA, Dacia. 2006. « Un défi pour l'enseignement en langue de spécialité : concilier le texte et les besoins de 'multimodalité' ». *Cahiers de l'APLIUT XXV/3*, 60–73.

DUBOIS, Jean (dir.). 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, France : Larousse.

DUDLEY-EVANS, Tony & Maggie Jo ST JOHN. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

DUDOVITCH, Daryia & Ekaterina POSTNIKOVA. 2016. *Langue étrangère pour psychologues dans un espace éducationnel et professionnel*. Samara, Russie : Insoma-Press.

E

ECO, Umberto. 1986. *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington, IN : Indiana University Press.

ELLIS, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

ELLIS, Rod. 2000. « Task-based research and language pedagogy ». *Language Teaching Research* 4/3, 193–220.

ELLIS, Rod. NA. « The methodology of task-based teaching ». Consulté le 27/09/2017 <https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf>.

ETIKAN, Ilker, Sulaiman Abubakar MUSA & Rukayya Sunusi ALKASSIM. 2016. « Comparison of convenience sampling and purposive sampling ». *American Journal of Theoretical and Applied Statistics* 5/1, 1–4.

EYRING, Janet. 1989. *Teacher Experience and Student Responses in ESL Project Work Instruction: A Case Study* [Unpublished doctoral dissertation]. Los Angeles, LA : University of California.

F

FERRARESI, Adriano. 2019. « How specialized (or popularized)? Terminological density as a clue to text specialization in the domain of food safety ». *Lingue e linguaggi* 29, 17–39.

FERREIRA, Alcino. 2017. « Création d'un jeu de plateau pour faciliter la mémorisation du lexique spécifique de l'anglais maritime ». *Cahiers de l'APLIUT* 36/2, 1–16.

FISCHER, Johann. 2005. « Case studies in university language teaching and the CEF levels ». Helsinki, Finlande : University of Helsinki Language Centre Publications.

FISCHER, Johann, Ana Margarida ABRANTES, Etain CASEY, Elke GIGL, Marija LEŠNIK & René KRÄTSCHEL. 2006. « Language case studies: Developing teacher training modules for the use of case studies in language teaching at secondary and university level ». Strasbourg, France : European Centre for Modern Languages.

FLOWERDEW, John. 2011. « Reconciling contrasting approaches to genre analysis: The whole can equal more than the sum of the parts ». In BELCHER, D., A.M. JOHNS & B. PALTRIDGE (eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press, 119–144.

FLOWERDEW, John. 2013. *Discourse in English Language Education*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

FLOWERDEW, Lynne. 2006. « Texts, tools and contexts in corpus applications for writing ». Communication présentée à la 40^e convention annuelle du TESOL « Current Trends in Corpus Linguistics Research », Tampa, FL, 16 mars.

FLOWERDEW, Lynne. 2009. « Applying corpus linguistics to pedagogy: A critical evaluation ». *International Journal of Corpus Linguistics* 14/3, 393–417.

FRICK, Eric. 2017. *Information Technology Essentials: Basic Foundations for Information Technology Professionals*. Publié par l'auteur.

FROST, Dan. 2004. « 'Tu rêves !' : une séquence pédagogique conçue avec des tâches ». *Cahiers de l'APLIUT XXIII/1*, 122–139.

FUERTES-OLIVERA, Pedro. 2008. « Pedagogical application of specialized corpora in ESP teaching: The case of the UVaSTECorpus ». *Scripta Manent* 3/2, 68–81.

G

GALLOWAY, Nicola. 2017. « How effective is English as a medium of instruction (EMI)? » *British Council*.

GALLUZO-DAFFLON, Rosine. 2016. « Des modèles pour l'enseignement, l'apprentissage et la formation ? » *Modèles et didactiques* 45, 1–7.

GARDNER, Robert & Peter MACINTYRE. 1993. « A student's contribution to second language learning: Part II: affective factors ». *Language Teaching* 26/1, 1–11.

GARSON, David. 2013. *Validity & Reliability*. Asheboro, NC : Statistical Publishing Associates.

GASS, Susan & Larry SELINKER. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3^e édition. New York, NY : Routledge.

GAUTHIER, Laurent. 2014. « Des langues de spécialité à la communication spécialisée : un nouveau paradigme de recherche à l'intersection entre sciences du langage, info-com et sciences cognitives ? » *Études interdisciplinaires en Sciences Humaines* 1, 225–245.

GLEDHILL, Christopher. 1997. « Les collocations et la construction du savoir scientifique ». *ASp* 15-18, 85–104.

GLEDHILL, Christopher. 2011. « The 'lexicogrammar' approach to analyzing phraseology and collocation in ESP texts ». *ASp* 59, 5–23.

GLINER, Jeffrey, George MORGAN & Nancy LEECH. 2017. *Research Methods in Applied Settings: An Integrated Approach to Design and Analysis*. New York, NY : Routledge.

GOLLIN-KIES, Sandra, David HALL & Stephen MOORE. 2015. *Language for Specific Purposes*. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.

GONZÁLEZ RAMÍREZ, Carolina. 2015. « English for specific purposes: Brief history and definitions ». *Revista de lenguas modernas* 23, 379–386.

GOTTI, Maurizio. 2003. *Specialized Discourse. Linguistic Features and Changing Conventions*. Berne, Suisse : Peter Lang.

GRAÇA, Luciana & Luísa ÁLVARES PEREIRA. 2009. « Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion ». *Travail et formation en éducation* 3. Consulté le 15/01/2021 <<https://journals.openedition.org/tfe/839>>.

GRICE, Paul. 1975. « Logic and conversation ». In COLE, P. & J. MORGAN (eds.), *Syntax and Semantics, Volume 9: Pragmatics*. New York, NY : Academic Press, 41–58.

GRIFFEE, Dale. 2012. *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. Berkeley, CA : TESL-EJ Publications.

GRIVA, Eleni & Helen TSAKIRIDOU. 2005. « Strategies employed by students learning foreign languages for academic purposes ». *English for Specific Purposes World*, consulté 6/08/2019 <http://esp-world.info/Articles_12/strategies.htm>.

GROSSE, Christine Uber. 1988. « The case study approach to teaching business English ». *English for Specific Purposes* 7/2, 131–136.

H

HALLIDAY, Michael. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Londres, Royaume-Uni : Edward Arnold.

HALLIDAY, Michael & Ruqaiya HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Londres, Royaume-Uni : Longman.

HAMRIT, Jacqueline. 2010. « La FASP comme outil pédagogique en anglais spécialisé pour étudiants de psychologie ». *ILCEA [En ligne]* 12, consulté le 15/02/2021 <<https://journals.openedition.org/ilcea/498?lang=fr#quotation>>.

HARAMBOURE, Françoise. 1995. « La démarche de projet dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». *ASp* 7-10, 194–205.

HARDY, Mireille. 2005. « Éditorial ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIV/2, 9–10.

HARDY, Mireille & Shaeda ISANI. 2011. « Éditorial ». *Cahiers de l'APLIUT* XXX/2, 8–10.

HARMER, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. 3^e édition. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Limited.

HENDERSON, Alice. 2019. « Training for English-medium instruction in French higher education: Keeping pronunciation in focus ». *Cahiers de l'APLIUT* 38/2.

HENDERSON, Alice & Richard CAULDWELL. 2020. « Jungle Listening: A course in decoding English for psychology students ». *ASp* 77, 63–77.

HENRIKSEN, Birgit, Anne HOLMEN & Joyce KLING. 2019. *English-Medium Instruction in Multilingual and Multicultural Universities: Academics' Voices from the Northern European Context*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

HÉRAN, François. 2013. « L'anglais hors la loi ? Enquête sur les langues de recherche et d'enseignement en France ». *Population & sociétés* 6/501, 1–4.

HIRSH, David & Averil COXHEAD. 2009. « Ten ways of focusing on science-specific vocabulary in EAP classrooms ». *EA Journal* 25/1, 5–16.

HISMANOGLU, Murat & Sibel HISMANOGLU. 2011. « Task-based language teaching: What every EFL teacher should do ». *Procedia Social and Behavioural Sciences* 15, 46–52.

HOLDSWORTH, Paul. 2004. « EU policy on language learning and linguistic diversity as it relates to content and language integrated learning and higher education ». In Wilkinson, R., *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht, Pays-Bas : Universitaire Pers Maastricht, 20–28.

HOUSSAYE, Jean. 2015. *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

HUET, Joachim. 2017. « Fiche 'Enseignement Supérieur' Belgique ». Consulté le 15/02/2021

<https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/fiche_belgique_enseignement_superieur_-_avril_2017_cle0ed3e2.pdf>.

HURYNOVICH, Tatiana. 2016. « Case study method in teaching foreign languages ». Minsk, Biélorussie : Belarusian State Agrarian Technical University.

HUTCHINSON, Tom & Alan WATERS. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

HYLAND, Ken. 2007. « English for Specific Purposes: Some influences and impacts ». In CUMMINS, J. & C. DAVIDSON (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. New York, NY : Springer, 391–402.

HYMES, Dell. 1964. « Introduction: Toward ethnographies of communication ». *American Anthropologist* 66/6, 1–34.

HYON, Synny. 2018. *Introducing Genre and English for Specific Purposes* [édition Kindle]. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

I

ISANI, Shaeda. 1993. *La dissymétrie des savoirs disciplinaires et l'organisation de l'interaction dans l'enseignement des langues de spécialité*. Thèse de doctorat. Grenoble, France : Université Stendhal Grenoble III.

ISANI, Shaeda. 2006. « Revisiting cinematic FASP and English for legal purposes in a self-learning environment ». *Cahiers de l'APLIUT* XXV/1, 26–38.

ISANI, Shaeda. 2009. « Specialised fictional narrative and lay readership: Bridging the accessibility gap ». *ASp* 56, 45–65.

ISANI, Shaeda. 2010. « Dynamique spéculaire de la fiction à substrat professionnel et didactique des langues de spécialité ». *ASp* 58, 105–123.

ISANI, Shaeda. 2011. « Developing professional cultural competence through the multi-layered cultural substrata of FASP: English for legal purposes and M.R. Hall's *The Coroner* ». *Cahiers de l'APLIUT* XXX/2, 29–45.

J

JOHNSON, Sharon & Avril ANDREWS. 2005. « Advertainment: Collaborative, intercultural project in advertising ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIV/2, 86–98.

JONNAERT, Philippe. 2011. « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 56, 135–145.

JOVIC, Ljiljana. 2008. « Les conditions d'émergence d'une discipline scientifique et professionnelle ». *Recherche en soins infirmiers* 2/93, 68–71.

K

K.-THAPLIYAL, Carmenne. 2014. « Educational appropriation of the blog-tool in project-based learning ». *Cahiers de l'APLIUT* XXXIII/2, 170–191.

KAJAN, Ejub. 2002. *Information Technology Encyclopedia and Acronyms*. Berlin, Allemagne : Springer.

KAZERONI, Abdel. 1995. « Task-based language teaching ». *ASp* 7-10, 113–132.

KERRIDGE, David & Alain LIEURY. 1991. *English for Psychologists*. Paris, France : Dunod.

KOVALENKO, Piotr. 2000. *L'anglais pour psychologues*. Rostov-sur-le-Don, Russie : Phenix.

KRAJCIK, Joseph & Phyllis BLUMENFELD. « Project-based learning ». In SAWYER, R.K. (ed.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press, 317–333.

KREMER, Jean-Marc & Emmanuelle LEDERLÉ. 2012. *L'orthophonie en France*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

KRIEGER, Daniel. 2005. « Corpus linguistics: What it is and how it can be applied to teaching ». *The Internet TESL Journal* 9/3. Consulté le 6/04/2020 <<http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html>>.

L

LABAREE, David. 2010. « How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education ». Consulté le 18/06/2021 <https://edu301s2011.files.wordpress.com/2011/03/how_dewey_lost.pdf>.

LABETOULLE, Aude. 2017. « Dynamic and complex system approach to needs analysis, course development and evaluation of LANSOD courses in a French musicology undergraduate programme ». In SARRÉ, C. & S. WHYTE (eds.), *New Developments in ESP Teaching and Learning Research*. Voillans, France : Research-publishing.net, 31–50. Consulté le 10/08/2018 <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657477/document>>.

LABETOULLE, Aude. 2019. *Étude de la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour la conception, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif en anglais*. Thèse de doctorat. Lille, France : Université Charles de Gaulle – Lille III.

LACOURARIE, Chantal. 2008. « L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité ? ». *Cahier de l'APLIUT XXVII/3*, 8–17.

LAFFONT, Hélène. 2005. *Contribution à la caractérisation de l'anglais pour l'ingénieur*. Thèse de doctorat. Bordeaux, France : Université Bordeaux Segalen.

LALANCETTE, Rosalie. 2014. *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique*. [En ligne]. Québec, Canada : Livres en ligne du CRIRES, consulté le 19/10/2017 <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/etude_de_cas_strategie.pdf>.

LAM, Agnes. 2001. « Bilingualism ». In CARTER, R. & D. NUNAN (eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press, 93–100.

LANDURE, Corinne & Alex BOULTON. 2010. « Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues ». *ASp* 57, 11–30.

LARSEN-FREEMAN, Diane & Marti ANDERSON. 2011. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3^e édition. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane & Michael LONG. 2014. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York, NY : Routledge.

LARSSON, Jon. 2001. « Problem-based learning: A possible approach to language education? ». Consulté le 28/10/2017 <<https://www.nada.kth.se/~jla/docs/PBL.pdf>>.

« L'espace européen d'enseignement supérieur se précise ». 2000. Ministère de l'Éducation Nationale.

LEARY, David. 1990. *Metaphors in the History of Psychology*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

LECERCLE, Jean-Jacques. 1990. *The Violence of Language*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.

LECERCLE, Jean-Jacques. 1999. *Interpretation as Pragmatics*. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.

LEECH, Geoffrey. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londres, Royaume-Uni ; New York, NY : Longman.

LENS, Willy, Maria Paula PAIXÃO & Dora HERRERA. 2009. « Instrumental motivation is extrinsic motivation: So what??? » *Psychologica* 50, 21–40.

LEPLAT, Jacques & Jean-Michel Hoc. 1983. « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive* 3/1, 49–63.

LERAT, Pierre. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

LI, Xixing, Weina CUI & Fuzhen ZHANG. 2020. « Who was the first doctor to report the COVID-19 outbreak in Wuhan, China? » *The Journal of Nuclear Medicine* 61/6, 782–783.

LIGHTBOWN, Patsy. 2017. *Focus on Content-Based Language Teaching*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

LONG, Michael & Graham CROOKES. 1992. « Three approaches to task-based syllabus design ». *TESOL Quarterly* 26/1, 27–56.

LONGLEY, Dennis & Michael SHAIN. 1988. *Dictionary of Information Technology*. New York, NY : Palgrave Macmillan.

LUTRAND-PEZANT, Brigitte. 2012. « Les articles scientifiques en langue anglaise. Utilisation et appropriation du contenu par les étudiants de quatrième année d'orthophonie ». In CAUSA, M., M. DERIVRY & B. LUTRAND-PEZANT (dir.), *Les langues dans l'enseignement supérieur : quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris, France : Riveneuve éditions, 119–135.

LYU, Evgueniya. 2020. « L'étude de cas au service de l'enseignement de l'anglais pour psychologues et orthophonistes ». *ASp* 77, 78–99.

M

MACIONIS, John & Ken PLUMMER. 2008. *Sociology: A Global Introduction*. 4^e édition. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Limited.

MAKEIEFF, Nathalie, Céline JALLIFFIER-MERLON & Karen ZOUAOUI. 2019. *Studying Psychology in English: A Practical Guide*. Malakoff, France : Dunod.

MALLER, Julius. 1934. « Forty years of psychology: A statistical analysis of American and European publications, 1894-1933 ». *The Psychological Bulletin* 31/8, 533–559.

- MAMAKOU, Irene. 2009. « Project-based instruction for ESP in higher education ». In DE CÁSSIA VEIGA MARRIOTT, R. & P. LUPION TORRES (eds.), *Handbook of Research on e-Learning Methodologies for Language Acquisition*. Londres, Royaume-Uni : IGI Global, 456–479.
- MANGIANTE, Jean-Marc. 2002. « Place et rôle du lexique spécialisé dans les discours de français commercial et économique ». *Cahiers de l'APLIUT XXI/4*, 27–39.
- MANIEZ, François. 2002. « Un modèle d'extraction des collocations en langue de spécialité ». *ASp 35-36*, 35–47.
- MARIN, Maria Jose & Maria DEL CAMINO REA. 2014. « Researching legal terminology: A corpus-based proposal for the analysis of subtechnical legal terms ». *ASp 66*, 61–82.
- MARSH, David. 2002. *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä, Finlande : University of Jyväskylä.
- MARSH, David & Jenni LAITINEN. 2004. « Discussion brief ». Consulté le 11/02/2021 <<http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm>>.
- MARTIN, Jacky. 1996. « Les enjeux du discours scientifique : la stratégie de véridiction ». *ASp 11-14*, 13–31.
- MARTIN, Olivier. 2000. *Sociologie des sciences*. Paris, France : Nathan Université.
- MARTINAND, Jean-Louis. 1986. *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne, Suisse ; New York, NY : Peter Lang.
- MARTINOVIĆ, Anna & Ivan POLJAKOVIĆ. 2010. « Attitudes toward ESP among university students ». *Fluminensia 22/2*, 145–161.
- MASSE, Laurence, Wendy PULLIN, Edward HUGHES & Rébecca SHANKLAND. 2018. *Anglais pour psychologies*. Paris, France : Dunod.
- MASTER, Peter. 2005. « Research in English for specific purposes ». In HINKEL, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 99–116.
- MATHEWS-AYDINLI, Julie. 2007. « Problem-based learning and adult English language learners ». *CAELA Brief*, 1–8.

MATSUMOTO, David. 2009. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

MATTIOLI, Marie-Annick & Guillaume ROBIN. 2013. « Retour sur diverses expériences d'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) dans un IUT ». *Cahiers de l'APLIUT XXXII/3*, 114–122.

MATSUZAKI CARREIRA, Junko. 2005. « New framework of intrinsic/extrinsic and integrative/instrumental motivation in second language acquisition ». *The Keiai Journal of International Studies* 16, 39–64.

MAURY, Cristelle. 2012. « L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires ». *Cahiers de l'APLIUT XXXI/2*, 26–43.

MCALLISTER, Julie & Sophie BELAN. 2014. « L'anglais de spécialité en LEA à la croisée des domaines : étude de l'acquisition du lexique spécialisé ». *ASp* 66, 41–59.

MCCARTHY, Michael. 2000 [1991]. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

MCCARTHY, Michael & Ronald CARTER. 1995. « Spoken grammar: What is it and how can we teach it? ». *ELT Journal* 49/3, 207–218.

MCENERY, Tony & Richard XIAO. 2010. « What corpora can offer in language teaching and learning ». In HINKEL, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II*. Londres, Royaume-Uni ; New York, NY : Routledge, 364–380.

MÉMET, Monique. 1995. « Content-based instruction in Electrical Engineering: Collecting, organising, and utilising data ». *ASp* 7-10, 407–420.

MÉMET, Monique. 2003. « 'L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue' : Vrai ou faux ? Étude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle ». *ASp* 39-40, 131–142.

MÉTRAL, Jean-François. 2020. « Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences ». *Recherches en didactique des sciences et des technologies* 21, 135–162.

MEUNIER, Fanny. 2011. « Corpus linguistics and second/foreign language learning: Exploring multiple paths ». *Revista brasileira de linguística aplicada* 11/2, 459–477.

MILNE, John. 1998. « Questionnaires ». In HARVEY, J. (ed.), *Evaluation Cookbook*. Édimbourg, Royaume-Uni : LTDI, Institute for Computer Based Learning, 50–54.

MORRIS, David. 1990. *A Dictionary of Speech Therapy*. Philadelphia, PA : Whurr Publishers Ltd.

MORRIS, David. 2005 [1988]. *Dictionary of Communication Disorders*. 4^e édition. Philadelphia, PA : Whurr Publishers Ltd.

MUFWENE, Salikoko S. 2010. « Globalization, global English, and world English(es): Myths and facts ». In COUPLAND, N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*. Chichester, Royaume-Uni : Blackwell Publishing Ltd., 31–55.

MULLER, Theron. 2015. « Project-based learning in the Japanese medical ESP curriculum: Examining implementation of video projects in the university classroom ». *The Journal of Liberal Arts and Sciences* 43, 1–13.

MUNN, Pamela & Eric DREVER. 1990. *Using Questionnaires in Small-Scale Research. A Teachers' Guide*. Édimbourg, Royaume-Uni : MacDonald Lindsay Pindar, Plc.

MUÑOZ, Carmen. 2002. « CLIL – AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) ». In MARSH, D. (ed.), *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends, and Foresight Potential*. Jyväskylä, Finlande : University of Jyväskylä, 33–37.

MYNARD, Jo. 2007. « A blog as a tool for reflection for English language learners ». *Asian ESL Journal* 24, 1–6.

N

NACISCIONE, Anita. 2010. *Stylistic Use of Phraseological Units in Discourse*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins Publishing Company.

NAPOLI, Jocelyne & Jocelyne SOURISSEAU. 2013. « L'EMILE est-il appliqué dans l'enseignement supérieur ? » *Cahiers de l'APLIUT* XXXII/3, 123-143.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. 2003. « Être tuteur, de la théorie à une pratique... ». *ASp* 41-42, 21-34.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. 2006. « Deux mondes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues ». *Cahiers de l'APLIUT* XXV/2, 77-87.

NARCY-COMBES, Jean-Paul. 2010. « Communications scientifiques orales en anglais : un exemple d'entraînement ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIX/3, 22-35.

NATION, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

NAVICKIENĖ, Violeta, Dalia KAVALIAUSKIENĖ & Sigita PEVCEVIČIŪTĖ. 2015. « Aspects of ESP learning motivation in tertiary education ». *TILTAI* 2, 97-108.

NESI, Hilary. 2013. « ESP and corpus studies ». In PALTRIDGE, B. & S. STARFIELD (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, Royaume-Uni : Wiley-Blackwell, 407-427.

NICOLOSI, Lucille, Elizabeth HARRYMAN & Janet KRESHECK. 2003 [1996]. *Terminology of Communication Disorders: Speech-Language-Hearing*. 5^e édition. Philadelphia, PA : Lippincott Williams & Wilkins.

NOELS, Kimberly A. 2003. « Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory ». *Language Learning* 53, 33-63.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan, Barbara FREDRICKSON, Geoff LOFTUS & Willem WAGENAAR. 2009. *Atkinson and Hilgard's Introduction to Psychology*. 15^e édition. Andover, Royaume-Uni : Cengage Learning EMEA.

NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

O

O'CONNELL, Anne-Marie. 2011. « Approche pédagogique de la FASP : *Erin Brockovich* et la 'class action' aux États-Unis ». *Cahiers de l'APLIUT* XXX/2, 129–137.

O'CONNELL, Anne-Marie & Claire CHAPLIER. 2019. « Pourquoi cet ouvrage ? Quels en sont les enjeux ». In CHAPLIER, C. & A.-M. O'CONNELL (dir.), *Épistémologie à usage didactique : langues de spécialité (secteur LANSAD)*. Paris, France : L'Harmattan, 21–35.

O'NEILL, John. 1987. « The Development of Speech-Language Pathology and Audiology in the United States ». In OYER, H. (ed.), *Administration of Programs in Speech-Language Pathology and Audiology*. Boston, MA : Allyn and Bacon, consulté le 5/01/2021 <<https://www.mnsu.edu/comdis/kuster2/basics/oneill.htm>>.

OGUNDARE, Adetutu. 2012. « Multicultural Stuttering and Treatment: A Cross-Cultural Analysis ». [Research Papers. Paper 301]. Consulté le 25/08/2019 <https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1369&context=gs_rp>.

OTHMAN, Normala & Mohamed SHAH. 2013. « Problem-based learning in the English language classroom ». *English Language Teaching* 6/3, 125–134.

OXFORD, Rebecca. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, NY : Newbury House.

P

PAGANDER, Lisa & Jason READ. 2014. « Is problem-based learning (PBL) an effective teaching method? ». Consulté le 28/10/2017 <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:726932/FULLTEXT01.pdf>>.

PALTRIDGE, Brian. 2012. *Discourse Analysis: An Introduction*. 2^e édition. Londres, Royaume-Uni : Bloomsbury Academic.

PALTRIDGE, Brian & Sue STARFIELD. 2013. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, Royaume-Uni : Wiley-Blackwell.

PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, Salomi, Elis KAKOULLI KONSTANTINOOU & Christina Nicole GIANNIKAS. 2019. *ESP Teaching and Teacher Education: Current Theories and Practices*. Voillans, France : Research-publishing.net.

PAŠALIĆ, Magda. 2013. « Language learning strategies and progress in EFL of students of economics and business ». *ESP Today* 1/1, 127–138.

PAUN, Emil. 2006. « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire ». *Carrefours de l'éducation* 2/22, 3–13.

PEACHEY, Nik. NA. « Content-based instruction ». *British Council*. Consulté le 26/05/2020 <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-based-instruction>>.

PÉCHOU, Anne. 2005. « Aider à comprendre une conférence. Le cas du droit des contrats pour étayer la motivation ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIV/2, 99–111.

PERCEBOIS, Jacqueline. 1997. « L'enseignement de l'anglais économique dans l'enseignement supérieur ». *ASp* 15-18, 565–582.

PERRIN, Michel. 2008. « La décennie de toutes les convergences. » *ASp* Numéro spécial, 16–20.

PETIT, Michel. 1999. « La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité ». *ASp* 23-26, 57–81.

PETIT, Michel. 2005. « La notion de style spécialisé et les divers types de 'spécialisé ». In HOKROVA, Z. *et al.* (dir.), *Sborník Príspevku Z Konferencie PROFILINGUA 2005* (Actes de la Conférence Profilingua 2005), Pilsen, République tchèque : Zapadoceska univerzita, 140–144.

PETIT, Michel. 2010. « Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité ». *E-rea*. Consulté le 25/09/2019 <<http://erea.revues.org/1400>> le 25 septembre 2019>.

PETITJEAN, André. 1998. « La transposition didactique en français ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* 97-98, 7–34.

PHILIPPE, Jonathan. 2004. « La transposition didactique en question : pratiques et traduction ». *Revue française de pédagogie* 149, 29–36.

PIC, Elsa & Grégory FURMANIAK. 2012. « De la langue spécialisée à la langue vulgarisée : approche grammaticale ». *ASp* 61, 39–54.

PINYANA, Àngels & Sarah KHAN. 2007. « Integrating content and language: The students' perspective ». In WILKINSON, R. & V. ZEGERS (eds.), *Integrating Content and Language: Researching Content and Language Integration in Higher Education*. Nimègue, Pays-Bas : Uitgeverij Valkhof Pers, 179–189.

POPPER, Karl. 1978. *Three Worlds: The Tanner Lecture on Human Values*. University of Michigan. Consulté le 18/08/2017 <<https://tannerlectures.utah.edu/documents/a-to-z/p/popper80.pdf>>.

POPPER, Karl. 1994. *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford, Royaume-Uni : The Clarendon Press.

PRINCE, Peter. 2006. « L'apprentissage des mots : présentation d'un dispositif basé sur le jugement sémantique ». *Cahiers de l'APLIUT* XXV/2, 112–128.

PRINCE, Peter. 2011. « Le centre de langues : le rêve et la réalisation ». *Cahiers de l'APLIUT* XXX/1, 60–71.

PUREN, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris, France : Nathan-CLE International.

PUREN, Christian. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIII/1, 10–26.

PUREN, Christian. 2011. « La 'méthode', outil de base de l'analyse didactique ». In BLANCHET, P. & P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines, 283–306.

Q

QU, Renxiong. 2014. « The implementation of task-based language teaching approach in vocational college English in China ». Communication présentée à la conférence « 2nd

international conference on education technology and information system », Jinan, Chine, 26 avril – 27 avril.

QUEIRÓS, André, Faria DANIEL & Fernando AL MEIDA. 2017. « Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods ». *European Journal of Education Studies* 3/9, 369–386.

R

RAHMAN, Fazalur, Nabi BUX JUMANI, Ghulam DASTGEER, Saeed UL HASAN CHISHTI & Shaheen Ashraf TAHIRKHELI. 2011. « Problem-based learning in English language classes at secondary level ». *International Journal of Academic Research* 3/1, 932–939.

RANJIT, Kumar. 2005. *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Londres, Royaume-Uni : Sage Publications.

RASINGER, Sebastian. 2010. « Quantitative methods: Concepts, frameworks and issues ». In LITOSSELITI, L. (ed.), *Research Methods in Linguistics*. Londres, Royaume-Uni : Continuum International Publishing Group, 49–68.

RAULT, Didier. 2014. « Observation de pratiques didactiques en LEA ». *Cahiers de l'APLIUT* XXXIII/1, 109–122.

RAYNAL, Françoise & Alain RIEUNIER. 2014. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. 10^e édition [édition Kindle]. ESF Sciences Humaines.

REBER, Arthur. 1985. *The Penguin Dictionary of Psychology*. New York, NY : Viking.

RECHDANE, Maya & Rima MAWAD. 2014. « Chapitres supplémentaire 2016-2017 : étude de cas », In HOYEK, S., R. MAWAD & N. MOGHAIZEL-NASR (dir.), *Manuel de pédagogie universitaire*. Beyrouth, Liban : Université Saint-Joseph, 1–7.

RENUKA, DEVI. 2014. « The role of listening in language acquisition; the challenges and strategies in teaching listening ». *International Journal of Education and Information Studies* 4/1, 59–63.

RESCHE, Catherine. 2013. « Discours spécialisés et terminologie ». Consulté le 18/05/2021 < <http://celta.paris-sorbonne.fr/labod5/>>.

RESCHE, Catherine. 2013. *Economic Terms and Beyond: Capitalising on the Wealth of Notions*. Berne, Suisse : Peter Lang, Linguistic Insights 176.

REUTER, Yves, Cora COHEN-AZRIA, Bertrand DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE & Dominique LAHANIER-REUTER. 2010. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 2^e édition. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

REYNOLDS, Alexandra. 2019. « Constructing lecturers' language identities through EMI training ». *Cahiers de l'APLIUT* 38/2.

RICHARDS, Jack, John PLATT & Heidi WEBER. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London, Royaume-Uni : Longman.

RICHARDS, Jack & Richard SCHMIDT. 2010. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4^e édition. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Ltd.

RICHARDS, Jack & Theodore RODGERS. 1999. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

RICHARDS, Jack & Theodore RODGERS. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2^e édition. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

ROUSSEL, Stéphanie. 2019. « Apprendre un contenu disciplinaire en langue étrangère : enjeux politiques, théoriques et pratiques pour l'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur ». *Cahiers de l'APLIUT* 38/2.

RUANE, Mary. 2003. « Language centres in higher education: facing the challenge ». *ASp* 41-42, 5-20.

RYAN, Richard, James CONNELL & Edward DECI. 1985. « A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education », In AMES, C. & R. AMES (eds.), *Research on Motivation and Education: The Classroom Milieu*. Volume 2. Orlando, FL : Academic Press, 13-51.

S

SARRÉ, Cédric. 2017. « La didactique des langues de spécialité : un champ disciplinaire singulier ». *Les langues modernes* 3, 53–65.

SARRÉ, Cédric & Shona WHYTE. 2016. « Research in ESP teaching and learning in French higher education: Developing the construct of ESP didactics ». *ASp* 69, 139–164.

SAUGSTAD, Per. 2018. *A History of Modern Psychology*. Cambridge, Royaume-Uni ; New York, NY : Cambridge University Press.

SCHAFER, Jack. 2018. « Look for illustrators to see the truth ». Consulté le 21/12/2020 <<https://www.psychologytoday.com/us/blog/let-their-words-do-the-talking/201802/look-illustrators-see-the-truth>>.

SCHIEFFELIN, Bambi & Elinor OCHS. 1986. *Language Socialization across Cultures*. New York, NY : Cambridge University Press.

SCHLEMMINGER, Gerald. 1995. « L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique ». *Spirale. Revue de recherche en éducation* 16, 147–168.

SCHNEUWLY, Bernard. 2000. « Les outils de l'enseignant. Un essai didactique ». *Repères* 22, 19–38.

SCHUG, Daniel & Gwen LE COR. 2017. « Towards a dynamic approach to analysing student motivation in ESP courses ». In SARRÉ, C. & S. WHYTE (eds.), *New Developments in ESP Teaching and Learning Research*. Voillans, France : Research-publishing.net, 73–91. Consulté le 10/08/2018 <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657477/document>>.

SEARLE, John. 1969. *Speech Acts*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

SEARLE, John. 1983. *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

SEARLE, John. 1995. *The Construction of Social Reality*. Londres, Royaume-Uni : Allen Lane Penguin.

SEARLE, John. 2004. *Mind: A Brief Introduction*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

SEARLE, John. 2010. *Making the Social World*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

SELINKER, Larry, Lackstrom John. & Louis Trimble. 1973. « Technical rhetorical principles and grammatical choice ». *TESOL Quarterly* 7/2, 127–136.

SERBANESCU-LESTRADE, Karin. 2007. *La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne*. Thèse de doctorat. Paris, France : Université de Nanterre – Paris X.

SHAH, Mohamed, Ismail YUSOF, Esa ZALEHA & Muhamad AINON. 2013. « Language learning strategies of English for Specific Purposes students at a public university in Malaysia ». *English Language Teaching* 6/1, 153–161.

SHAW, Philip. 2013. « Adjusting practices to aims in integrated language learning and disciplinary learning ». *Cahiers de l'APLIUT* XXXII/3, 15–29.

SHOLAMY, Elana. 2013. « A critical perspective on the use of English as a medium of instruction at universities ». In DOIZ, A., D. LASAGABASTER & J. SIERRA (eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters, 196–213.

SHORT, Jane. 2010. *English for Psychology*. Reading, Royaume-Uni : Garnet Publishing Ltd.

SINCLAIR, John. 1996. « PEAGLES: Preliminary recommendations on corpus typology. EAG-TCWG-CTYP/P ». Consulté le 12/06/2020 <<http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpustyp/corpustyp.html>>.

SINCLAIR, John. 2004. « Corpus and text – basic principles ». In WYNNE, M. (ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Consulté le 6/04/2020 <http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf>.

SINGH, Sadanand. 1999. *Illustrated Dictionary of Speech-Language Pathology*. San Diego, CA : Singular Publishing Group Inc.

SIMONS, Germain. 2012. « Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité ». In BECKERS, J., J. CRINON & G. SIMONS (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. Consulté le 2/10/2017 <<https://www.cairn.info/approche-par-competences-et-reduction-des-inegalit--9782804168711-page-103.htm>>.

SIONIS, Claude. 1994. « La notion de programme et de modèle d'enseignement en langue de spécialité ». *ASp* 5-6, 97–110.

SLAVIN, Robert. 1980. « Cooperative learning ». *Review of Educational Research* 50/2, 315–342.

SLOANE, Eugene. 1944. « Rationalization ». *The Journal of Philosophy* 41/1, 12–21.

SMITH, Kari. 2004. « Studying in an additional language – What is gained, what is lost, and what is assessed? » In WILKINSON, R. (ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht, Pays-Bas : Universitaire Pers Maastricht, 78–97.

STARFIELD, Sue. 2013. « Critical perspectives on ESP ». In PALTRIDGE, B. & S. STARFIELD (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, Royaume-Uni : John Wiley & Sons, Inc., 461–480.

STARK, Jessica. 2020. *A contribution to the characterisation of English for diplomacy: Language, discourse and culture in the British Foreign and Commonwealth Office and the U.S. Department of State*. Thèse de doctorat. Aix-en-Provence, France : Aix-Marseille Université.

STOLLER, Fredricka. 2006. « Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts ». In BECKETT G.H & P.C. MILLER (eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. Greenwich, CT : Information Age Publishing Inc., 19–41.

STOLLER, Fredricka & William GRABE. 1997. « A Six-T's approach to content-based Instruction ». In SNOW, M. A. & D. M. BRINTON (eds.), *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains, NY : Longman, 78–94.

SUTHERLAND, Stuart. 1991. *Macmillan Dictionary of Psychology*. Londres, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.

SWALES, John. 1981. *Aspects of Article Introductions*. *Aston ESP Research Reports No. 1*. Birmingham, Royaume-Uni : Language Studies Unit, The University of Aston.

SWALES, John. 1984. « ESP comes of age? – 21 years after ‘Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose’ ». *LSP Newsletter* 7/2, 9–20.

SWALES, John. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

SWALES, John & Christine FEAK. 2000. *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press.

SWALES, John & Christine FEAK. 2004. *Commentary for Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. 2^e édition. Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press.

SWALES, John & Christine FEAK. 2012. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. 3^e édition. Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press.

T

TAILLEFFER, Gail. 2004. « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications ». *ASp* 45-46, 111–126.

TAILLEFER, Gail. 2013. « CLIL in higher education: The (perfect ?) crossroads of ESP and didactic reflection. » *ASp* 63, 31–53.

TANO, Marcelo. 2016. « L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines ». *Cahiers de l'APLIUT* 35/1, 1-16.

TARASOVA, Tatyana, Svetlana SAVINA & Irina BARISHNIKOVA. 2003. *Anglais pour orthophonistes*. Moscou, Russie : MGPU.

TARDIEU, Claire. 2014a. *Notions-Clés pour la Didactique de l'Anglais*. Paris, France : Presses Sorbonne Nouvelle.

TARDIEU, Claire. 2014b. « Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France ». *Cahiers de l'APLIUT* XXXIII/2, 12-33.

TARDY, Christine. 2011. « ESP and multi-method approaches to genre analysis ». In BELCHER, D., A. JOHNS & B. PALTRIDGE (eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press, 145-173.

TARONE, Elaine, Sharon DWYER, Susan GILLETTE & Vincent ICKES. 1981. « On the use of the passive in two astrophysics journal papers ». *The ESP Journal* 1/2, 123-140.

TATSUKI, Donna. 2006. « What is authenticity? » Communication présentée à la 5^e conférence annuelle du JALT PanSIG « Authentic communication », Shizuoka, Japon, 13-14 mai.

TERRIER, Linda. 2016. « Éditorial ». *Cahiers de l'APLIUT* 35/1.

TERRIER, Linda & Christine VAILLANT SIRDEY. 2011. « L'acquisition raisonnée d'un laboratoire multimédia de langues : de la théorie à la pratique ». *Cahiers de l'APLIUT* XXX/1, 42-59.

THOMAS, David. 1993. « The case study as a means of motivation in the acquisition of technical vocabulary ». *ASp* 2, 273-283.

THOMAS, David. 2003. « Case studies for ELT: A source of motivation ». *Cahiers de l'APLIUT* XXII/2, 59-73.

THOMAS, John. 2000. A review of research on project-based learning. Consulté le 10/11/2017

<[http://www.bie.org/object/document/a review of research on project based learning](http://www.bie.org/object/document/a_review_of_research_on_project_based_learning)>.

TIRELLI-TARDIEU, Françoise. 1990. *De l'anglais pour les psychologues*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

TOMA, Antoine. 1996. « Pour un didacticiel multimédia de langues : positionnements technologique et méthodologique, mise en œuvre d'activités métalinguistiques d'apprentissage ». *ASp* 11-14, 363–388.

TORREGROSA Benavent, Gabriela & Sonsoles SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA. 2011. « Use of authentic materials in the ESP classroom ». *Encuentro* 20, 89–94.

TOURÉ-TILLERY, Maferima & Ayelet FISHBACH. 2014. « How to measure motivation: A guide for the experimental social psychologist ». *Social and Personality Psychology Compass* 8/7, 328–341.

TREGER, Anna & Bronisław TREGER. NA. *English for Psychology* [page web]. Consulté le 2/02/2021 < <https://www.englishforpsychology.eu/>>.

TURNER, Jean. 1993. « Another researcher comments ». *TESOL Quarterly* 27/4, 736–739.

V

VAN DER YEUGHT, Michel. 2004. « Le substrat professionnel dans *Wall Street*, le film d'Oliver Stone ». *ASp* 45-46, 21–42.

VAN DER YEUGHT, Michel. 2010. « Éditorial ». *ASp* 57, 1–10.

VAN DER YEUGHT, Michel. 2012. *L'Anglais de la bourse et de la finance : description et recherche*. Paris, France : Éditions Ophrys.

VAN DER YEUGHT, Michel. 2014. « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations ». *Cahiers de l'APLIUT* XXXIII, 11–32.

VAN DER YEUGHT, Michel. 2016a. « A proposal to establish epistemological foundations for the study of specialised languages ». *ASp* 69, 41–63.

VAN DER YEUGHT, Michel. 2016b. « Protocole de description des langues de spécialité ». *Cahiers de l'APLIUT* 35/1, consulté le 2/05/2019 <<https://journals.openedition.org/apliut/5549>>.

VAN DER YEUGHT, Michel. 2017. « L'étude de cas en anglais financier et ses fondements théoriques ». *Les langues modernes* 3, 21–31.

VAN DER YEUGHT Michel. 2018a. « Charting the diachronic dimension of specialised languages: Epistemological challenges and pedagogical relevance ». In MONNIER, N. (ed.), *Languages for Specific Purposes in History*. Newcastle-upon-Tyne, Royaume-Uni : Cambridge Scholars Publishing, 1–15.

VAN DER YEUGHT, Michel. 2018b. « Studying the diachronic dimension of specialised languages through an intentional approach to their social ontology ». *Textes et contextes [En ligne]* 13/2, consulté le 14/09/2019. <<http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=2329>>.

VAN DER YEUGHT Michel. 2019. « Une épistémologie et une théorie des langues de spécialité au service de solutions pour le secteur LANSAD ». In CHAPLIER, C. & A.-M. O'CONNELL (dir.), *Épistémologie à usage didactique : langues de spécialité (secteur LANSAD)*. Paris, France : L'Harmattan, 53–95.

VAN DER YEUGHT Michel. à paraître, « The intentional approach to the theorization of specialized languages: an introduction ». In LE COR, G. & M. COUTHERUT (dir.), *Diversité et spécificité des ancrages théoriques en anglais de spécialité*. Berne, Suisse : Peter Lang.

VAN DIJK, Teun. 1972. *Some Aspects of Text Grammars*. La Haye, Pays-Bas : Mouton.

VAN LIER, Leo. 2006. « Foreword ». In BECKETT, G.H & P.C. MILLER (eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. Greenwich, CT : Information Age Publishing Inc., xi–3.

VAN NAERSEN, Margaret. 2011. « Checking out the 'Nutritional Information' of FASP Food ». *Cahiers de l'APLIUT* XXX/2, 11–28.

VANDENBOS, Gary. 2006. *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC : American Psychological Association.

VERRET, Michel. 1975. *Le temps des études*. Paris, France : Librairie Honoré Champion.

VIDALENC, Jean-Louis. 1998. « Enseignement du lexique et de la syntaxe ». *ASp* 19-22, 247–260.

W

WALES, Katie. 2001 [1990]. *A Dictionary of Stylistics*. 2^e édition. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Ltd.

WANINGE, Frea. 2015. « Motivation, emotion, and cognition: Attractor states in the classroom ». In DÖRNYEI, Z., P. MACINTYRE & A. HENRI (eds.), *Motivation Dynamics in Language Learning*. Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters, 195–213.

WEISSER, Marc. 2010. « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! » *Questions vives* 4/13, 291–303.

WHITMORE SCHANZENBACH, Diane. 2012. « Limitations of experiments in education research ». *Education Finance and Policy* 7/2, 219–232.

WHYTE, Shona. 2013. « Teaching ESP: A task-based framework for French graduate courses ». *ASp* 63, 5–30.

WHYTE, Shona. 2016. « Who are the specialists? Teaching and learning specialised language in French educational contexts ». *Cahiers de l'APLIUT* 35/1.

WIDDOWSON, Henry. 1991. « The description and prescription of language ». In ALATIS, J. (ed.), *Georgetown University Round Table in Language and Linguistics*. Washington, DC : Georgetown University, 11–25.

WIDDOWSON, Henry. 1998. « Context, community and authentic language ». *TESOL Quarterly* 32/4, 705–716.

WIDDOWSON, Henry. 2002. « Corpora and language teaching tomorrow ». Communication plénière présentée à la 5^e conférence « Teaching and Language Corpora Conference », Bertinoro, Italie, 29 juillet.

WIELANDER, Elisabeth. 2014. « Something to talk about: Integrating content and language in UK undergraduate education ». Communication présentée à la conférence National Modern Foreign Languages Conference « Innovative language teaching at university: Enhancing student performance », Université de Leeds, Leeds, Royaume-Uni.

WILLIAMS, Christopher. 2014. « The future of ESP studies: building on success, exploring new paths, avoiding pitfalls ». *ASp* 66, 137–150.

WILLIAMS, Geoffrey. 2003. « From meaning to words and back: Corpus linguistics and specialised lexicography ». *ASp* 39-40, 91–106.

WILLIS, Jane. 1996. « A flexible framework for task-based learning ». In WILLIS, J. & D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford, Royaume-Uni : Macmillan Heinemann English Language Teaching, 52–63.

WIMOLMAS, Ratanawalee. NA. « A survey study of motivation in English language learning of first year undergraduate students at Sirindhorn International Institute of Technology (SIIT), Thammasat University ». 904–915. Consulté le 2/10/2019 <<http://litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/proceeding/904.pdf>>.

WOLFF, Dieter. 2003. « Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? » *ASp* 41-42, 35–46.

WOODROW, Lindy. 2018. *Course Design in English for Specific Purposes*. New York, NY : Routledge.

WOZNIAK, Séverine. 2011. *Contribution à la caractérisation de l'anglais de l'alpinisme par l'étude du domaine spécialisé des guides de haute montagne états-uniens*. Thèse de doctorat. Bordeaux, France : Université Bordeaux Segalen.

WU, Lin-Fang. 2014. « Motivating college students' learning English for specific purposes courses through corpus building ». *English Language Teaching* 7/6, 120–127.

WYNNE, Martin. NA. *Corpus linguistics for language learning and teaching* [PowerPoint]. Consulté le 17/11/2017 <https://ota.ox.ac.uk/documents/2016_CCL_Education.pdf>.

X

XIONG, Lingyan & Jing CHEN. 2012. « Pros and cons of corpus in lexical teaching of English for specific purposes ». *IPCSIT* 50, 201–206.

Y

YANG, Wenhsien. 2016. « ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? » *ESP Today* 4/1, 43–68.

YOST, Jeffrey & William ASPRAY. 2017. *Making IT Work: A History of the Computer Services Industry*. Cambridge, MA : The MIT Press.

Z

ZAKOYAN, Lilit & Natalia MIKHEEVA. 2018. *Anglais pour psychologues*. Moscou, Russie : Knorus.

ZOUROU, Katerina & Giulia TORRESIN. 2019. *CATAPULT. Situational Survey: LSP Teachers' Needs for Skills and Training*. CATAPULT Consortium.

réseau, 141

LANSAD, 2, 63, 66, 69, 79, 105, 108, 131, 135, 207

lexique spécialisé, 24, 202, 209, 231, 238, 255, 310

degré de technicité, 24

McDonaldisation de l'éducation, 82

pédagogie. voir *didactique*

spécialisé, 5, **152–58**

caractéristiques, 156–58

dans la didactique des LSP, 186

définition, 154–56

spécialisé collectif, 159

spécialisé dans l'approche ESP, 21

spécialisé dans l'ECL, 78

spécialisé dans l'EDA (EMI), 93

spécialisé dans l'EMILE (CLIL), 86

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par études de cas, 122

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par la FASP, 65

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par le lexique, 30

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par les corpus, 38

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par les discours, 50

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par les genres, 58

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par problèmes, 109

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par projets, 114

spécialisé dans l'enseignement-apprentissage par tâches, 103

techniques d'enseignement

jeu de plateau, 30

jeu de rôle, 50, 77

nouvelle technologie, 37, 58, 76, 113

simulation, 65

tâches, 56

théorie des trois mondes de Popper, 146–49

théories

apprentissage par action, 105

bilinguisme, 90

constructivisme, 81, 111, 116

interactionnisme, 80, 98

linguistique systémique fonctionnelle, 52

pragmatique, 43

socio-constructivisme, 99, 116

terminologie, 24

théorie des corpus, 33

théorie socioculturelle, 98

théories des quatre mondes de Leech, 146–49

transposition didactique

transposition didactique en LSP, 201–4

transposition didactique externe, 197–99, 197–99

transposition didactique interne, 199–200

triangle pédagogique, 170

Index des noms propres

A

Airey, J., 71, 88
Anthony, L., 3, 18, 33, 46, 73
Astolfi, J.-P., 196, 197, 198, 199

B

Badea, S., 33
Barber, C., 27, 33
Becket, G., 113
Belan, S., 24
Belcher, D., 3
Bennett, G., 33
Bertin, J.-C., 2, 179, 191
Bhatia, V., 3, 43, 53
Biros, C., 61
Blattès, M., 89
Blumenfeld, P., 111
Bordet, G., 33
Boulon, J., 113
Boulton, A., 26
Brinton, D., 72
Brown, J., 20
Buck, J., 102

C

Cabré, T., 24
Carnet, D., 49
Carter, R., 45
Chambers, A., 42
Chaplier, C., 20, 84, 135
Charpy, J.-P., 49, 60
Chevallard, Y., 197
Chung, T., 26

Cooke, R., 49
Coxhead, A., 23

D

Darot, É., 196
De Charentenay, R., 61
Delagneau, J.-M., 23
Develay, M., 198, 199
Deyrich, M.-C., 201
Di Pardo Léon-Henri, D., 77
Dressen-Hammouda, D., 58
Dudley-Evans, T., 2, 46, 136

E

Eco, U., 163

F

Feak, C., 57
Ferreira, A., 30
Fischer, J., 116
Flowerdew, J., 33, 53
Flowerdew, L., 35
Frost, D., 100
Fuertes-Olivera, P., 34
Furmaniak, G., 38

G

Galloway, N., 89
Ginsburger-Vogel, Y., 196
Gledhill, C., 29, 46
Gollin-Kies, S., 35, 42, 52
Grabe, W., 75
Gravé, P., 191

H

Harmer, J., 172
Henderson, A., 88
Hirsh, D., 23
Holdsworth, P., 81
Houssaye, J., 170
Hurynovich, T., 117
Hutchinson, T., 18, 136
Hyland, K., 35
Hyon, S., 55

I

Isani, S., 60, 135, 170

J

Jain, B., 77

K

K.-Thapliyal, C., 112
Khan, S., 81
Krajcik, J., 111

L

Labetoulle, A., 179, 191
Laffont, H., 194
Lalancette, R., 116
Larsen-Freeman, D., 175
Larsson, J., 105
Leech, G., **146–49**, 194
Lerat, P., 24
Lightbown, P., 72
Lyu, E., 122

M

Marsh, D., 81
Martin, J., 42
McAllister, J., 24, 102
McCarthy, M., 42, 45
McEnery, T., 33
Mémet, M., 73, 76
Muller, T., 114

N

Naciscione, A., 46, 47
Napoli, J., 80
Narcy-Combes, J.-P., 100, 191
Nation, P., 24, 26

O

O'Connell, A.-M., 20, 60, 135
Othman, N., 105

P

Pagander, L., 105
Paltridge, B., 18, 52
Paun, E., 197
Péchou, A., 74, 77
Percebois, J., 192
Perrin, M., 2
Petit, M., 5, 60, 154, 159
Petitjean, A., 197
Philippe, J., 197
Pic, E., 38
Pinyana, A., 81
Popper, K., **146–49**, 194
Puren, C., 100, 173, 175

R

Raynal, F., 174
Read, J., 105
Resche, C., 24, 42
Reuter, Y., 170
Reynolds, A., 88
Richards, J., 72
Rienier, A., 174
Rodgers, T., 72
Roussel, S., 88

S

Sarré, C., 3, 135, 169, 179, 185
Schleminger, G., 201
Searle, J., 5, 137, **138–45**, 153
Shah, M., 105

Shaw, P., 83
Sourisseau, J., 80
St John, M., 2, 46, 136
Starfield, S., 18
Stoller, F., 75, 111
Swales, J., 43, 53, 57, 149

T

Taillefer, G., 80
Tano, M., 105
Tardieu, C., 170, 173
Tardy, C., 52
Terrier, L., 201
Thomas, D., 116, 121
Thomas, J., 111
Toma, A., 201
Toussaint, J., 196

V

Vaillant Sirdey, C., 201
Van der Yeught, M., 2, 121, 135, 150,
152-67, 183, 185, 193, 195, 201, 204
van Lier, L., 111
Van Naerssen, M., 73
Vidalenc, J.-L., 33

W

Waters, A., 18, 136
Whyte, S., 135, 169, 179, 185
Wielander, E., 80
Woodrow, L., 18, 24, 46, 52, 73, 98

X

Xiao, R., 33

Table des matières

AFFIDAVIT	i
LISTE DE PUBLICATIONS ET PARTICIPATION AUX CONFÉRENCES	iii
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	vi
INFORMATIONS TYPOGRAPHIQUES	vii
REMERCIEMENTS	ix
LISTE DES SIGLES	xi
TABLE DES ILLUSTRATIONS	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xv
SOMMAIRE	xvii
INTRODUCTION	1
PARTIE I ÉTAT DE L'ART : LES OFFRES ACTUELLES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LSP ET LEUR RAPPORT AVEC LE SPÉCIALISÉ	15
CHAPITRE 1 L'APPROCHE ESP	18
CHAPITRE 2 APPROCHES LINGUISTIQUES ET DISCURSIVES	23
2.1. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par le lexique</i>	23
2.2. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par les corpus</i>	33
2.3. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par les discours</i>	42
2.4. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par les genres</i>	52
2.5. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par la FASP</i>	60
<i>Résumé et conclusions</i>	67
CHAPITRE 3 APPROCHES PAR LE CONTENU DISCIPLINAIRE	71
3.1. <i>Enseignement à contenu intégré</i>	72
3.2. <i>Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE/CLIL)</i>	80
3.3. <i>Enseignement disciplinaire en anglais</i>	88
<i>Résumé et conclusions</i>	95
CHAPITRE 4 APPROCHES ACTIONNELLES	98
4.1. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par tâches</i>	98
4.2. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par problèmes</i>	105
4.3. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par projets</i>	111
4.4. <i>Enseignement-apprentissage des LSP par études de cas</i>	116
<i>Résumé et conclusions</i>	124
CONCLUSIONS DE LA PARTIE I.....	127
PARTIE II DIDACTIQUE INTENTIONNELLE DES LSP : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE	133
CHAPITRE 5 THÉORISER L'ÉTUDE DES LANGUES DE SPÉCIALITÉ	138
5.1. <i>L'intentionnalité en philosophie et les propositions de John Searle</i>	138
5.1.1. Intentionnalité individuelle, conscience, états intentionnels et forme aspectuelle	138
5.1.2. Organisation des états intentionnels	140
5.1.3. Intentionnalité collective, imposition de fonctions et création de faits institutionnels.....	141
5.1.4. Le rôle de la langue dans la création de la réalité sociale	143
<i>Résumé</i>	144
5.2. <i>De l'intentionnalité searlienne à l'intentionnalité spécialisée</i>	146

5.2.1.	Les « Trois Mondes » de Popper et la différence entre savoirs subjectifs et objectifs	146
5.2.2.	Connaissances circonstancielles et universelles en LSP	149
5.2.3.	La théorie intentionnelle des LSP	152
5.2.3.1.	Spécialités d'abord, VSL ensuite	152
5.2.3.2.	Spécialité, se spécialiser et spécialisé.....	154
5.2.3.3.	Du spécialisé individuel au spécialisé collectif.....	159
5.2.3.4.	Comment les communautés spécialisées génèrent les VSL.....	159
5.2.3.5.	La langue comme moyen permettant aux communautés spécialisées de construire leurs domaines spécialisés.....	161
5.2.3.6.	Les LSP et la notion d'encyclopédie spécialisée	163
	<i>Résumé</i>	166
CHAPITRE 6	CONSTRUIRE ET METTRE EN ŒUVRE UNE APPROCHE INTENTIONNELLE DE LA DIDACTIQUE DES LSP	168
6.1.	<i>Enjeux terminologiques</i>	168
6.1.1.	Distinguer <i>didactique</i> et <i>pédagogie</i>	169
6.1.2.	Méthodes, approches, techniques et autres termes opératoires en didactique	172
6.2.	<i>Élaborer une didactique intentionnelle des LSP et préciser ses spécificités</i>	179
6.2.1.	La didactique des LSP et son environnement scientifique, institutionnel et national : les cinq pôles	181
6.2.2.	Caractéristiques de la didactique des LSP et de la didactique intentionnelle des LSP.....	185
6.2.3.	Définition de la didactique intentionnelle des LSP.....	187
6.2.4.	Influence de la didactique intentionnelle des LSP sur la motivation des apprenants.....	189
CHAPITRE 7	CONCEPTION D'UN COURS EN LSP	191
7.1.	<i>Phase de détermination d'un contexte universitaire</i>	191
7.2.	<i>Phase de définition d'une VSL à enseigner</i>	193
7.3.	<i>Phases didactique et pédagogique</i>	196
7.4.	<i>Mise en accord de l'enseignement-apprentissage des VSL existant avec la didactique intentionnelle des LSP</i>	207
	<i>Résumé des chapitres 6 et 7</i>	210
CONCLUSIONS DE LA PARTIE II	214
PARTIE III	MISE EN ŒUVRE EXPÉRIMENTALE DE LA DIDACTIQUE INTENTIONNELLE DES LSP.....	221
CHAPITRE 8	MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : CADRE EXPÉRIMENTAL.....	223
8.1.	<i>Questions de recherche et hypothèses</i>	223
8.2.	<i>Conception du cours</i>	225
8.2.1.	Phase de détermination du contexte universitaire	226
8.2.2.	Phase de définition des VSL à enseigner	234
8.2.3.	Phases didactique et pédagogique.....	243
	<i>Résumé</i>	258
CHAPITRE 9	EXPÉRIMENTATION.....	260
9.1.	<i>Outils d'analyse</i>	260
9.1.1.	Élaboration des questionnaires	261
9.1.2.	Fiabilité et validité de la recherche.....	265
9.1.3.	Collecte des données	270
9.2.	<i>Résultats de l'expérimentation</i>	270
9.2.1.	Échantillonnage	271
9.2.2.	Motivation	284
9.2.3.	Efficacité	299
9.2.4.	Autres éléments d'analyse	315
9.2.4.1.	Stratégies d'apprentissage	315
9.2.4.2.	Facteurs administratifs et logistiques	319
9.2.4.3.	Utilisation de la technologie.....	319

9.2.4.4. Facteurs pédagogiques.....	320
9.2.4.5. Enseignant.....	320
Résumé.....	322
CONCLUSIONS DE LA PARTIE III.....	324
CONCLUSION GÉNÉRALE	331
PRINCIPAUX RÉSULTATS.....	331
LIMITES DE LA RECHERCHE.....	335
PERSPECTIVES D'AVENIR.....	337
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	339
INDEX DES NOTIONS	377
INDEX DES NOMS PROPRES.....	379
TABLE DES MATIÈRES	382

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 12 novembre 2021 par

Evgueniya Lyu

Titre de la thèse : Introduction à l'approche intentionnelle de l'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité : de la théorie à la pratique

Thesis title: An introduction to the intentional approach to the teaching-learning of English for Specific Purposes: From theory to practice

Discipline

Études anglophones

École doctorale

ED 354 – Langues, Lettres et Arts

Laboratoire/Partenaires de recherche

Laboratoire d'Études et de Recherche
sur le Monde Anglophone (LERMA UR
853)

Composition du jury

Catherine RESCHE Rapporteur

PR Université Paris II

Panthéon Assas

Cédric SARRÉ Examineur

MCF INSPE Paris

Michel VAN DER YEUGHT Directeur de thèse

PR Aix-Marseille Université

Nathalie VANFASSE Examineur

PR Aix-Marseille Université

Séverine WOZNIAK Rapporteur

PR Université Lyon 2

VOLUME II

Table des matières

Table des matières	1
1. Questionnaires	7
1.1. Pré- et post-questionnaires.....	7
1.2. Post-questionnaires hebdomadaires.....	32
1.2.1. Module 1.....	32
1.2.2. Module 2.....	35
1.2.3. Module 3.....	37
1.2.4. Module 4.....	39
1.2.5. Module 5.....	42
1.2.6. Module 6.....	44
1.2.7. Module 7.....	46
1.2.8. Module 8.....	48
1.2.9. Module 9.....	50
1.2.10. Module 10.....	52
1.2.11. Module 11.....	54
1.3. Fiabilité et validité des questionnaires.....	57
2. Contenu d'enseignement	59
2.1. Module 1	60
2.1.1. Module	60
2.1.2. Matériel supplémentaire	65
2.2. Module 2	75
2.2.1. Module.....	75
2.2.2. Matériel supplémentaire	80
2.3. Module 3.....	112

2.3.1.	Module.....	112
2.3.2.	Matériel supplémentaire.....	121
2.4.	Module 4.....	131
2.4.1.	Module.....	131
2.5.	Module 5.....	139
2.5.1.	Module.....	139
2.5.2.	Matériel supplémentaire.....	148
2.6.	Module 6.....	163
2.6.1.	Module.....	163
2.6.2.	Matériel supplémentaire.....	169
2.7.	Module 7.....	186
2.7.1.	Module.....	186
2.7.2.	Matériel supplémentaire.....	197
2.8.	Module 8.....	204
2.8.1.	Module.....	204
2.8.2.	Matériel supplémentaire.....	212
2.9.	Module 9.....	216
2.9.1.	Module.....	216
2.9.2.	Matériel supplémentaire.....	224
2.10.	Module 10.....	234
2.10.1.	Module	234
2.11.	Module 11.....	245
2.11.1.	Module	245
2.11.2.	Matériel supplémentaire	254
2.12.	Modules pour les orthophonistes	271
2.12.1.	Module 1 et son matériel supplémentaire.....	271
2.12.2.	Module 2	275

2.12.3.	Module 9	282
2.13.	Curriculum disciplinaire du cours (2019-20).....	294
2.13.1.	Curriculum disciplinaire pour les étudiants en psychologie.....	294
2.13.2.	Curriculum disciplinaire pour les étudiants en orthophonie	300
3.	Exemples des réponses/travaux	303
3.1.	Module 1	303
3.2.	Module 2	304
3.3.	Module 3	307
3.4.	Module 4	309
3.5.	Module 5	311
3.6.	Module 6	313
3.7.	Module 7	314
3.8.	Module 8	315
3.9.	Module 9	318
4.10	Module 10	320
4.11.	Module 11	324
4.12.	Exemples des réponses des étudiants en orthophonie	327
4.	Avis de l'enseignant.....	335
4.1.	Retour sur l'enseignement des modules	335
4.2.	Commentaires libres sur le cours	337
5.	Commentaires des apprenants	339
5.1.	Commentaires issus des post-questionnaires.....	339
5.1.1.	Commentaires concernant le cours.....	339
5.1.2.	Commentaires concernant l'ambiance du cours et l'enseignant.....	349
5.2.	Commentaires spontanés.....	354
6.	Ressources d'enseignement-apprentissage de l'anglais pour psychologues et orthophonistes	357

6.1.	<i>De l'anglais pour les psychologues</i> (Tirelli-Tardieu 1990)	357
6.2.	<i>English for Psychologists</i> (Kerridge & Lieury 1991)	359
6.3.	<i>L'anglais pour psychologues</i> (Kovalenko 2000)	362
6.4.	<i>English for Psychologists</i> (Dolgacheva 2007)	366
6.5.	<i>English for Psychology</i> (Short 2010).....	372
6.6.	<i>Langue étrangère pour psychologues dans un espace éducationnel et professionnel</i> (Dudovitch & Postnikova 2016)	380
6.7.	<i>Anglais pour psychologues</i> (Masse, Pullin, Hughes & Shankland 2018)	385
6.8.	<i>Anglais pour psychologues</i> (Zakoyan & Mikheeva 2018)	389
6.9.	<i>Studying Psychology in English: A Practical Guide</i> (Makeïeff, Jalliffier-Merlon & Zouaoui 2019)	393
6.10.	<i>English for Psychology</i> (https://www.englishforpsychology.eu/) (Treger & Treger NA)	400
6.11.	<i>Anglais pour les orthophonistes</i> (Tarasova, Savina & Barishnikova 2003)	403
7.	Varia	405
7.1.	Enseignement par les genres	405
7.2.	Degré de spécialisation des articles scientifiques.....	409
	Références bibliographiques	419
	Références des questionnaires	419
	Références des pré- et post-questionnaires.....	419
	Références des questionnaires hebdomadaires.....	421
	Références des ressources pédagogiques.....	422
	Ressources générales, spécialisées popularisées, sans auteur ou issues des organisations à profit.....	422
	Ressources vidéos	427
	Ressources des documents officiels.....	428
	Références spécialisées scientifiques	430

Références des ressources d'enseignement-apprentissage de l'anglais pour psychologues et orthophonistes..... 434

1. Questionnaires

1.1. Pré- et post-questionnaires

La majorité des questions reprises dans les pré- et post-questionnaires ont été proposées sous le format de l'échelle de Likert. Les réponses possibles étaient comme suit :

strongly disagree	disagree	slightly disagree	slightly agree	agree	strongly agree
never	almost never	sometimes	often	almost always	always

Le tableau ci-dessous regroupe les pré-questionnaires et les post-questionnaires administrés durant les deux années de la réalisation de l'expérimentation.

	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)
Q1	In what country did you go to secondary school?	In what country did you go to secondary school?	How old are you? (write only the number, e.g. 22)	In what country did you go to secondary school?	In what country did you go to secondary school?	How old are you? (write only the number, e.g. 22)
Q2	What is your mother tongue? ¹	What is your mother tongue?	If you studied at the University of Liege last year, who was your English teacher? Skip the question if you come from France.	What is your mother tongue?	What is your mother tongue?	If you studied at the University of Liege last year, who was your English teacher? Skip the question if you come from France.
Q3	How long have you been studying English?	How long have you been studying English?	Which option have you chosen to study this year? (e.g. clinical psychology) (you can write the answer in French)	How long have you been studying English?	How long have you been studying English?	Which option have you chosen to study this year? (e.g. clinical psychology) (you can write the answer in French)
Q4	Do you practice English outside the classroom?	Do you practice English outside the classroom?	Which module(s) was (were) the most relevant to your studies? (several answers are possible)	Do you practice English outside the classroom?	Do you practice English outside the classroom?	Which module(s) was (were) the most relevant to your studies? (several answers are possible)

¹ Les éléments en orange sont adaptés à partir du questionnaire de Josiane Hay (2005 : Annexe 1).

	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)
Q5	I have a French-English/English-French dictionary	I have a French-English/English-French dictionary	Which module(s) did you like the most? (several answers are possible)	I have a French-English/English-French dictionary	I have a French-English/English-French dictionary	Which module(s) did you like the most? (several answers are possible)
Q6	I have an English grammar book.	I have an English grammar book.	The course has lived up to my expectations. (Le cours a rencontré mes attentes).	I have an English grammar book.	I have an English grammar book.	The course has lived up to my expectations. (Le cours a rencontré mes attentes).
Q7	I have an English dictionary of psychology	I have an English dictionary of psychology	I've improved my speaking skills.	I have an English dictionary of psychology	I have an English dictionary of psychology	I've improved my speaking skills.
Q8	I have an English encyclopaedia of psychology	I have an English encyclopaedia of psychology	I've improved my reading skills.	I have an English encyclopaedia of psychology	I have an English encyclopaedia of psychology	I've improved my reading skills.
Q9	I look forward to going to English classes this year. ²	I look forward to going to English classes this year.	I've improved my writing skills.	I look forward to going to English classes this year.	I look forward to going to English classes this year.	I've improved my writing skills.
Q10	When I watch a British or American film, I choose to watch it in English.	When I watch a British or American film, I choose to watch it in English.	I've improved my listening skills.	When I watch a British or American film, I choose to watch it in English.	When I watch a British or American film, I choose to watch it in English.	I've improved my listening skills.

² L'élément Q9 (en vert d'eau) provient de Zoltán Dörnyei et Tatsuya Taguchi (2010 : 139-143).

	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)
Q11	I read books in English.	I read books in English.	I was always satisfied with my English courses at university (1st year, 2nd year, 3rd year).	I read books in English.	I read books in English.	I was always satisfied with my English courses at university (1st year, 2nd year, 3rd year).
Q12	I watch online videos in English.	I watch online videos in English.	The teaching methods used by Ms Lyu were adequate. ³	I watch online videos in English.	I watch online videos in English.	The teaching methods used by Ms Lyu were adequate.
Q13	I use English-English dictionaries.	I use English-English dictionaries.	I've felt supported by the teacher (Ms Lyu).	I use English-English dictionaries.	I use English-English dictionaries.	I've felt supported by the teacher (Ms Lyu).
Q14	I surf websites in English.	I surf websites in English.	Which activities enabled you to progress the most?	I surf websites in English.	I surf websites in English.	Which activities enabled you to progress the most?
Q15	I read newspapers and journals in English.	I read newspapers and journals in English.	Which activities were the least (the antonym of most) useful to you?	I read newspapers and journals in English.	I read newspapers and journals in English.	Which activities were the least (the antonym of most) useful to you?
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

³ Les éléments en vert clair ont été adaptés à partir du questionnaire d'Aude Labetoulle (2017 : Questionnaire)

Q16 ⁴	I think of relationships between what I already know and new things I learn in English. ⁵	I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	I prefer working in pairs/groups to working individually.	I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	I prefer working in pairs/groups to working individually.
Q17	I use new English words in a sentence so I can remember them.	I use new English words in a sentence so I can remember them.	I regret that Ms Lyu spoke only English in class.	I use new English words in a sentence so I can remember them.	I use new English words in a sentence so I can remember them.	I regret that Ms Lyu spoke only English in class.
Q18	I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.		The content of the classes was ... (several answers are possible)	I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.		The content of the classes was ... (several answers are possible)
Q19	I use flashcards to remember new English words.		I'm satisfied with the content of the classes.	I use flashcards to remember new English words.		I'm satisfied with the content of the classes.
Q20	I review English lessons.	I review English lessons.	The classes were most focused on ... (several answers are possible)	I review English lessons.	I review English lessons.	The classes were most focused on ... (several answers are possible)
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

⁴ Tous les éléments sur les stratégies d'apprentissage ont été adaptés à partir de l'Inventaire de Rebecca Oxford (1990 : 283-288).

⁵ Les éléments en gris concernent les stratégies de mémoire.

Q21	I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.		I'm satisfied with the skills the classes were focused on.	I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.		I'm satisfied with the skills the classes were focused on.
Q22	I say or write new English words several times. ⁶		The teacher (Ms Lyu) used technologies (computers, the Internet, projectors, mobile phones, etc.) in class.	I say or write new English words several times.		The teacher (Ms Lyu) used technologies (computers, the Internet, projectors, mobile phones, etc.) in class.
Q23	I try to talk like native English speakers.		I have used technologies (computer, the Internet, mobile phone, etc.) in class.	I try to talk like native English speakers.		I have used technologies (computer, the Internet, mobile phone, etc.) in class.
Q24	I read for pleasure in English.	I read for pleasure in English.	Using technologies is advantageous in a language class.	I read for pleasure in English.	I read for pleasure in English.	Using technologies is advantageous in a language class.
Q25	I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.	I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.	I feel more comfortable to write e-mails in English now.	I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.	I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.	I feel more comfortable to write e-mails in English now.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

⁶ Les éléments en rose concernent les stratégies cognitives.

Q26	I try to find patterns in English.		Receiving feedback on a regular basis allowed me to improve my English skills.	I try to find patterns in English.		Receiving feedback on a regular basis allowed me to improve my English skills.
Q27	I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.	I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.	The size of the class has influenced my progress in English and my motivation to study.	I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.	I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.	The size of the class has influenced my progress in English and my motivation to study.
Q28	I make summaries of information that I hear or read in English.	I make summaries of information that I hear or read in English.	The timetable of the English class made it more difficult for me to focus in class.	I make summaries of information that I hear or read in English.	I make summaries of information that I hear or read in English.	The timetable of the English class made it more difficult for me to focus in class.
Q29	I try not to translate word for word.	I try not to translate word for word.	I use English-English dictionaries.	I try not to translate word for word.	I try not to translate word for word.	I use English-English dictionaries.
Q30	To understand unfamiliar English words, I make guesses. ⁷	To understand unfamiliar English words, I make guesses.	By answering "YES", I acknowledge that the objectives of the course were purely linguistic and that the materials were not used to teach psychology, but the language of psychology.	To understand unfamiliar English words, I make guesses.	To understand unfamiliar English words, I make guesses.	By answering "YES", I acknowledge that the objectives of the course were purely linguistic and that the materials were not used to teach psychology, but the language of psychology.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

⁷ Les éléments en orange pâle concernent les stratégies compensatoires.

Q31	When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	Please write your positive/negative comments on the English course (your answer can be in French and has no influence whatsoever on your mark).	When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	Please write your positive/negative comments on the English course (your answer can be in French and has no influence whatsoever on your mark).
Q32	I make up new words if I don't know the right ones in English.	I make up new words if I do not know the right ones in English.	If the Socrative tests had been anonymous, I would have given different answers to some questions.	I make up new words if I don't know the right ones in English.	I make up new words if I do not know the right ones in English.	If the Socrative tests had been anonymous, I would have given different answers to some questions.
Q33	I read English without looking up every new word.	I read English without looking up every new word.	I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	I read English without looking up every new word.	I read English without looking up every new word.	I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
Q34	I try to guess what the other person will say next in English.		I use new English words in a sentence so I can remember them.	I try to guess what the other person will say next in English.		I use new English words in a sentence so I can remember them.
Q35	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	I review English lessons.	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	I review English lessons.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

Q36	I notice my English mistakes and use that information to help me do better. ⁸	I notice my English mistakes and use that information to help me do better.	I read for pleasure in English.	I notice my English mistakes and use that information to help me do better.	I notice my English mistakes and use that information to help me do better.	I read for pleasure in English.
Q37	I pay attention when someone is speaking in English.	I pay attention when someone is speaking in English.	I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.	I pay attention when someone is speaking in English.	I pay attention when someone is speaking in English.	I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
Q38	I look for people I can talk to in English.	I look for people I can talk to in English.	I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.	I look for people I can talk to in English.	I look for people I can talk to in English.	I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
Q39	I look for opportunities to read as much as possible in English.	I look for opportunities to read as much as possible in English.	I make summaries of information that I hear or read in English.	I look for opportunities to read as much as possible in English.	I look for opportunities to read as much as possible in English.	I make summaries of information that I hear or read in English.
Q40	I have clear goals for improving my English skills.		I try not to translate word for word.	I have clear goals for improving my English skills.		I try not to translate word for word.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

⁸ Les éléments en vert pomme concernent les stratégies métacognitives.

Q41	I try to relax when I feel afraid of using English ⁹	I try to relax whenever I feel afraid of using English	To understand unfamiliar English words, I make guesses.	I try to relax when I feel afraid of using English	I try to relax whenever I feel afraid of using English	To understand unfamiliar English words, I make guesses.
Q42	I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.	I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.	When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.	I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.	When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
Q43	If I don't understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again. ¹⁰	If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.	I make up new words if I don't know the right ones in English.	If I don't understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.	If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.	I make up new words if I don't know the right ones in English.
Q44	I ask English speakers to correct me when I talk.		I read English without looking up every new word in a dictionary.	I ask English speakers to correct me when I talk.		I read English without looking up every new word in a dictionary.
Q45	I practice English with other students.	I practice English with other students.	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	I practice English with other students.	I practice English with other students.	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

⁹ Les éléments en bleu clair concernent les stratégies affectives.

¹⁰ Les éléments en lilas concernent les stratégies sociales.

Q46	I ask for help from English speakers.		I notice my English mistakes and use that information to help me do better.	I ask for help from English speakers.		I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
Q47	I try to learn about the culture of English speakers.	I try to learn about the culture of English speakers.	I pay attention when someone is speaking in English.	I try to learn about the culture of English speakers.	I try to learn about the culture of English speakers.	I pay attention when someone is speaking in English.
Q48	I study English because close friends of mine think it is important. ¹¹¹²		I look for people I can talk to in English.	I study English because close friends of mine think it is important.		I look for people I can talk to in English.
Q49	My family put a lot of pressure on me to study English.		I look for opportunities to read as much as possible in English.	My family put a lot of pressure on me to study English.		I look for opportunities to read as much as possible in English.
Q50	Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	I try to relax when I feel afraid of using English.	Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	I try to relax when I feel afraid of using English.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

¹¹ Les éléments en mauve concernent la motivation extrinsèque.

¹² Les éléments Q48-Q53 (en mauve) proviennent de Dörnyei et Taguchi (2010 : 139-143).

Q51	Studying English is important because with a high level of English proficiency I will be able to make a lot of money.	Studying English is important because with a high level of English proficiency I will be able to make a lot of money.	I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.	Studying English is important because with a high level of English proficiency I will be able to make a lot of money.	Studying English is important because with a high level of English proficiency I will be able to make a lot of money.	I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
Q52	The things I want to do in the future require me to use English.	The things I want to do in the future require me to use English.	If I don't understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.	The things I want to do in the future require me to use English.	The things I want to do in the future require me to use English.	If I don't understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
Q53	I have to learn English because without passing the English course I cannot graduate.	I have to learn English because without passing the English course I cannot graduate.	I practice English with other students.	I have to learn English because without passing the English course I cannot graduate.	I have to learn English because without passing the English course I cannot graduate.	I practice English with other students.
Q54	I am interested in reading only English textbooks for my university study, but not other English texts, e.g., newspapers, magazines. ¹³	I am interested in reading only English textbooks for my university study, but not other English texts, e.g., newspapers, magazines.	I try to learn about the culture of English speakers.	I am interested in reading only English textbooks for my university study, but not other English texts, e.g., newspapers, magazines.	I am interested in reading only English textbooks for my university study, but not other English texts, e.g., newspapers, magazines.	I try to learn about the culture of English speakers.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

¹³ Les éléments Q54, Q55, Q59 et Q60 (mauve) proviennent de Ratanawalee Wimolmas (2013 : 910-912).

Q55	Studying English enables me to understand English books, movies, pop music, etc.	Studying English enables me to understand English books, movies, pop music, etc.	Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	Studying English enables me to understand English books, movies, pop music, etc.	Studying English enables me to understand English books, movies, pop music, etc.	Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.
Q56	Knowledge of English is important for my field of studies. ¹⁴	Knowledge of English is important for my field of studies.	Studying English is important because with a high level of English proficiency I will be able to make a lot of money.	Knowledge of English is important for my field of studies.	Knowledge of English is important for my field of studies.	Studying English is important because with a high level of English proficiency I will be able to make a lot of money.
Q57	I learn English for the satisfied feeling I get in finding out new things. ^{15 16}	I learn English for the satisfied feeling I get in finding out new things.	The things I want to do in the future require me to use English.	I learn English for the satisfied feeling I get in finding out new things.	I learn English for the satisfied feeling I get in finding out new things.	The things I want to do in the future require me to use English.
Q58	I learn English because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the second language community and their way of life.	I learn English because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the second language community and their way of life.	I have to learn English because without passing the English course I can't graduate.	I learn English because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the second language community and their way of life.	I learn English because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the second language community and their way of life.	I have to learn English because without passing the English course I can't graduate.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

¹⁴ Les éléments Q56 (mauve) et Q61 (mauve) proviennent d'Anna Martinović et Ivan Poljaković (2010 : 152).

¹⁵ Les éléments sur la motivation intrinsèque Q57-Q63 (bleu, brun et rouge) ont été adaptés à partir du questionnaire de Kimberly Noels (2003 : 62-63).

¹⁶ Les éléments en bleu concernent la motivation intrinsèque de la connaissance.

Q59	I learn English for the pleasure I experience when surpassing myself in my second language studies. ¹⁷	I learn English for the pleasure I experience when surpassing myself in my second language studies.	I am interested in reading only English textbooks for my university study, but not other English texts, e.g. newspapers, magazines.	I learn English for the pleasure I experience when surpassing myself in my second language studies.	I learn English for the pleasure I experience when surpassing myself in my second language studies.	I am interested in reading only English textbooks for my university study, but not other English texts, e.g. newspapers, magazines.
Q60	I learn English for the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in the second language.	I learn English for the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in the second language.	Studying English enables me to understand English books, movies, pop music, etc.	I learn English for the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in the second language.	I learn English for the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in the second language.	Studying English enables me to understand English books, movies, pop music, etc.
Q61	I learn English for the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in the second language.	I learn English for the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in the second language.	Knowledge of English is important for my field of studies.	I learn English for the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in the second language.	I learn English for the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in the second language.	Knowledge of English is important for my field of studies.
Q62	I learn English for the "high" I feel when hearing foreign languages spoken. ¹⁸	I learn English for the "high" I feel when hearing foreign languages spoken.	I learn English for the satisfied feeling I get in finding out new things.	I learn English for the "high" I feel when hearing foreign languages spoken.	I learn English for the "high" I feel when hearing foreign languages spoken.	I learn English for the satisfied feeling I get in finding out new things.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

¹⁷ Les éléments en brun concernant la motivation intrinsèque de l'accomplissement.

¹⁸ Les éléments en rouge concernant la motivation intrinsèque de la stimulation.

Q63	I learn English for the pleasure I get from hearing the second language spoken by native second language speakers.		I learn English because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the second language community and their way of life.	I learn English for the pleasure I get from hearing the second language spoken by native second language speakers.		I learn English because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the second language community and their way of life.
Q64	I feel excited when hearing English spoken. ¹⁹²⁰		I learn English for the pleasure I experience when surpassing myself in my second language studies.	I feel excited when hearing English spoken.		I learn English for the pleasure I experience when surpassing myself in my second language studies.
Q65	I find the difference between French vocabulary and English vocabulary interesting.	I find the difference between French vocabulary and English vocabulary interesting.	I learn English for the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in the second language.	I find the difference between French vocabulary and English vocabulary interesting.	I find the difference between French vocabulary and English vocabulary interesting.	I learn English for the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in the second language.
Q66	I like the rhythm of English.	I like the rhythm of English.	I learn English for the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in the second language.	I like the rhythm of English.	I like the rhythm of English.	I learn English for the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in the second language.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

¹⁹ Les éléments en brun clair concernent l'attitude envers l'anglais et son apprentissage.

²⁰ Les éléments Q64-Q66 (en brun clair) proviennent de Dörnyei et Taguchi (2010 : 139-143).

Q67	I cannot come to see why I study a second language, and frankly, I don't give a damn. ²¹	I cannot come to see why I study a second language, and frankly, I don't give a damn.	I learn English for the "high" I feel when hearing foreign languages spoken.	I cannot come to see why I study a second language, and frankly, I don't give a damn.	I cannot come to see why I study a second language, and frankly, I don't give a damn.	I learn English for the "high" I feel when hearing foreign languages spoken.
Q68	I think time passes faster while studying English. ²²	I think time passes faster while studying English.	I learn English for the pleasure I get from hearing the second language spoken by native second language speakers.	I think time passes faster while studying English.	I think time passes faster while studying English.	I learn English for the pleasure I get from hearing the second language spoken by native second language speakers.
Q69	I like the music of English-speaking countries.	I like the music of English-speaking countries.	I feel excited when hearing English spoken.	I like the music of English-speaking countries.	I like the music of English-speaking countries.	I feel excited when hearing English spoken.
Q70	I like English films.	I like English films.	I find the difference between French vocabulary and English vocabulary interesting.	I like English films.	I like English films.	I find the difference between French vocabulary and English vocabulary interesting.
Q71	I like TV programmes made in English-speaking countries.	I like TV programmes made in English-speaking countries.	I like the rhythm of English.	I like TV programmes made in English-speaking countries.	I like TV programmes made in English-speaking countries.	I like the rhythm of English.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

²¹ L'élément en bleu turquoise concerne l'amotivation et provient de Noels (2003 : 62-63).

²² Les éléments Q68-Q75 (en brun clair) ont été adaptés à partir du questionnaire de Dörnyei et Taguchi (2010 : 139-148).

Q72	I like to travel to English-speaking countries.	I like to travel to English-speaking countries.	I can't come to see why I study a second language, and frankly, I don't give a damn.	I like to travel to English-speaking countries.	I like to travel to English-speaking countries.	I can't come to see why I study a second language, and frankly, I don't give a damn.
Q73	I like the people who live in English-speaking countries.	I like the people who live in English-speaking countries.	I think time passes faster while studying English.	I like the people who live in English-speaking countries.	I like the people who live in English-speaking countries.	I think time passes faster while studying English.
Q74	I think that there is a danger that Belgian people may forget the importance of Belgian culture, as a result of internationalisation.	I think that there is a danger that Belgian people may forget the importance of Belgian culture, as a result of internationalisation.	If I have a choice between a job that requires English and a job that doesn't, I'll choose the one where I won't need English. ²³	I think that there is a danger that Belgian people may forget the importance of Belgian culture, as a result of internationalisation.	I think that there is a danger that Belgian people may forget the importance of Belgian culture, as a result of internationalisation.	If I have a choice between a job that requires English and a job that doesn't, I'll choose the one where I won't need English.
Q75	It is hard to bear the behaviour of people from other cultures.	It is hard to bear the behaviour of people from other cultures.	The course evaluation method seems fair enough. ^{24 25}	It is hard to bear the behaviour of people from other cultures.	It is hard to bear the behaviour of people from other cultures.	The course evaluation method seems fair enough.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

²³ Les éléments Q74 et Q79 proviennent de Hay (2005 : Annexe 1)

²⁴ Les éléments en bordeaux concernent l'attitude envers le cours d'anglais.

²⁵ Les éléments Q75 et Q80 (en bordeaux) ont été adaptés à partir du questionnaire de Martinović et Poljaković (2010 : 152).

Q76	Studying English helps me to be an open-minded, and sociable person like English speaking people. ²⁶	Studying English helps me to be an open-minded, and sociable person like English speaking people.	I give in to the various distractions present in the classroom during a lesson (example: my cell phone, my friends, work for other classes, eating, etc.). ²⁷	Studying English helps me to be an open-minded, and sociable person like English speaking people.	Studying English helps me to be an open-minded, and sociable person like English speaking people.	I give in to the various distractions present in the classroom during a lesson (example: my cell phone, my friends, work for other classes, eating, etc.).
Q77	When I started studying English, I fell in love with this language. ²⁸	When I started studying English, I fell in love with this language.	I get nervous and confused when I am speaking in my English class. ²⁹	When I started studying English, I fell in love with this language.	When I started studying English, I fell in love with this language.	I get nervous and confused when I am speaking in my English class.
Q78	When I started studying English at this university, I started loving English even more.	When I started studying English at this university, I started loving English even more.	I would feel uneasy speaking English with a native speaker.	When I started studying English at this university, I started loving English even more.	When I started studying English at this university, I started loving English even more.	I would feel uneasy speaking English with a native speaker.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)
Q79	If I have a choice between a job that requires English and a job that does not, I'll	If I have a choice between a job that requires English and a job that does not, I'll	I am very afraid of sounding stupid in English because of the mistakes I make.	If I have a choice between a job that requires English and a job	If I have a choice between a job that requires English and a job	I am very afraid of sounding stupid in English because of the mistakes I make.

²⁶ L'élément Q76 (en brun clair) provient de Wimolmas (2013 : 910-912).

²⁷ Les éléments Q76 et Q81 (bleu clair) ont été adaptés à partir du questionnaire de Daniel Schug et Gwen Le Cor (2017 : Appendix 1).

²⁸ Les éléments Q77 (en brun clair) et Q78 (en bordeaux) sont adaptés à partir du questionnaire de Hay (2005 : Annexe 1).

²⁹ Les éléments Q77-Q79 et Q82-Q84 (en fuchsia) proviennent de Dörnyei et Taguchi (2010 : 147).

	choose the one where I won't need English.	choose the one where I won't need English.		that does not, I'll choose the one where I won't need English.	that does not, I'll choose the one where I won't need English.	
Q80	I like the course evaluation method.	I like the course evaluation method.	I believe that studying English for psychology is more useful for me than studying general English. ³⁰	I like the course evaluation method.	I like the course evaluation method.	I believe that studying English for psychology is more useful for me than studying general English.
Q81	I give in to the various distractions present in the classroom during a lesson (example: my cell phone, my friends, work for other classes, etc.).	I give in to the various distractions present in the classroom during a lesson (example: my cell phone, my friends, work for other classes, etc.).	I like studying English for psychology.	I give in to the various distractions present in the classroom during a lesson (example: my cell phone, my friends, work for other classes, etc.).	I give in to the various distractions present in the classroom during a lesson (example: my cell phone, my friends, work for other classes, etc.).	I like studying English for psychology.
Q82	I get nervous and confused when I am speaking in my English class.	I get nervous and confused when I am speaking in my English class.	English for psychology is useful only for those who will do research later on.	I get nervous and confused when I am speaking in my English class.	I get nervous and confused when I am speaking in my English class.	English for psychology is useful only for those who will do research later on.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)
Q83	I would feel uneasy speaking English with a native speaker.	I would feel uneasy speaking English with a native speaker.	I like ESP (English for specific purposes) courses because it is the main language of science, technology and academia.	I would feel uneasy speaking English with a native speaker.	I would feel uneasy speaking English with a native speaker.	I like ESP (English for specific purposes) courses because it is the main language of science, technology and academia.

³⁰ Les éléments sans couleur concernent l'attitude envers l'ASP.

Q84	I am very afraid of sounding stupid in English because of the mistakes I make.	I am very afraid of sounding stupid in English because of the mistakes I make.	English for psychology will help me get a better job.	I am very afraid of sounding stupid in English because of the mistakes I make.	I am very afraid of sounding stupid in English because of the mistakes I make.	English for psychology will help me get a better job.
Q85	I believe that studying English for psychology is more useful for me than studying general English. ³¹	I believe that studying English for psychology is more useful for me than studying general English.	English for psychology helps me access more psychology literature.	I believe that studying English for psychology is more useful for me than studying general English.	I believe that studying English for psychology/speech therapy is more useful for me than studying general English.	English for psychology helps me access more psychology literature.
Q86	I like studying English for psychology.	I like studying English for psychology.	I think studying English is a good way to communicate with English-speaking students who also study psychology. ³²	I like studying English for psychology.	I like studying English for psychology/speech therapy.	I think studying English is a good way to communicate with English-speaking students who also study psychology.
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)
Q87	English for psychology is useful only for those who will do research later on.	English for psychology is useful only for those who will do research later on.	I think studying English is a good way to join the English-speaking community of psychologists.	English for psychology is useful only for those who will do research later on.	English for psychology/speech therapy is useful only for those who will do research later on.	I think studying English is a good way to join the English-speaking community of psychologists.

³¹ Les éléments en bleu gris concernent l'attitude envers l'ESP.

³² Les éléments en bleu foncé concernent l'intentionnalité spécialisée.

Q88	I like ESP (English for specific purposes) courses because it is the main language of science, technology and academia. ³³	I like ESP (English for specific purposes) courses because it is the main language of science, technology and academia.	I think studying English is a good way to access specialised knowledge published in that language.	I like ESP (English for specific purposes) courses because it is the main language of science, technology and academia.	I like ESP (English for specific purposes) courses because it is the main language of science, technology and academia.	I think studying English is a good way to access specialised knowledge published in that language.
Q89	English for psychology will help me get a better job.	English for psychology will help me get a better job.	I think studying English is a good way to access technical concepts especially used by English-speaking psychologists.	English for psychology will help me get a better job.	English for psychology/speech therapy will help me get a better job.	I think studying English is a good way to access technical concepts especially used by English-speaking psychologists.
Q90	English for psychology helps me access more psychology literature.	English for psychology helps me access more psychology literature.		English for psychology helps me access more psychology literature.	English for psychology/speech therapy helps me access more psychology literature.	
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)
Q91	I consider myself to be a future psychologist.	I consider myself to be a future psychologist.		I consider myself to be a future psychologist.	I consider myself to be a future psychologist/speech therapist.	

³³ Les éléments Q88, Q83, Q90 et Q85 (bleu gris) proviennent d'Ardeo González (2016 : 50-52), après avoir subi une légère modification.

Q92	I intend to build my career in the field of psychology.	I intend to build my career in the field of psychology.		I intend to build my career in the field of psychology.	I intend to build my career in the field of psychology/speech therapy.	
Q93	I intend to build my career in the field of psychology abroad.	I intend to build my career in the field of psychology abroad.		I intend to build my career in the field of psychology abroad.	I intend to build my career in the field of psychology/speech therapy abroad.	
Q94	I tend to view the world from a psychological point of view.	I tend to view the world from a psychological point of view.		I tend to view the world from a psychological point of view.	I tend to view the world from the point of view of a psychologist/speech therapist.	
Q95	I am mainly interested in psychological issues.	I am mainly interested in psychological issues.		I am mainly interested in psychological issues.	I am mainly interested in issues related to psychology/speech therapy.	
Q96	I think studying English is a good way to communicate with English-speaking students who also study psychology.	I think studying English is a good way to communicate with English-speaking students who also study psychology.		I think studying English is a good way to communicate with English-speaking students who also study psychology.	I think studying English is a good way to communicate with English-speaking students who also study psychology/speech therapy.	
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

Q97	I think studying English is a good way to join the English-speaking community of psychologists.	I think studying English is a good way to join the English-speaking community of psychologists.		I think studying English is a good way to join the English-speaking community of psychologists.	I think studying English is a good way to join the English-speaking community of psychologists/speech therapists.	
Q98	I think studying English is a good way to access specialised knowledge published in that language.	I think studying English is a good way to access specialised knowledge published in that language.		I think studying English is a good way to access specialised knowledge published in that language.	I think studying English is a good way to access specialised knowledge published in that language.	
Q99	I think studying English is a good way to access technical concepts especially used by English-speaking psychologists.	I think studying English is a good way to access technical concepts especially used by English-speaking psychologists.		I think studying English is a good way to access technical concepts especially used by English-speaking psychologists.	I think studying English is a good way to access technical concepts especially used by English-speaking psychologists/speech therapists.	
Q100	Why have you chosen to study English and not another language this year?	Why have you chosen to study English and not another language this year?				
	pré-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (M, 2019-2020)	post-questionnaire (M, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2018-2019)	pré-questionnaire (L, 2019-2020)	post-questionnaire (L, 2018-2019)

Q101	What are your expectations from this course? ³⁴	What are your expectations from this course?		What are your expectations from this course?	What are your expectations from this course?	
Q102		I need to study English ...			I need to study English ...	
Q103		A future psychologist needs English ... (several answers are possible)			A future psychologist/speech therapist needs English ... (several answers are possible)	
Q104		You, as a future psychologist/speech therapist, need English ... (several answers are possible)			You, as a future psychologist/speech therapist, need English ... (several answers are possible)	

³⁴ Les éléments Q101-Q104 (en bleu clair) concernent les besoins des apprenants.

1.2. Post-questionnaires hebdomadaires

Tous les post-questionnaires hebdomadaires ont été administrés à la fin du cours, c'est-à-dire immédiatement après l'enseignement du Module concerné.

1.2.1. Module 1

2018-2019	2019-2020 (psychologie)	2019-2020 (orthophonie)
Q1. I like the way Module 1 has been taught.		
Q2. Students and the teacher have had good communication.		
Q3. The module has been very motivating.		
Q4. It is important that only English has been used during the lesson.		
Q5. I've enjoyed the discussions we have had in class today.		
Q6. I have been distracted during this class (chatting with my friends, checking my social networks, etc.).		
Q7. I've felt very anxious to speak English in class.		
Q8. I liked the atmosphere of this class.		
Q9. The class was too long.		
Q10. I felt bored during this class.		
Q11. I've learnt new information from Module 1.		

Q12. I've learnt cultural differences that exist on the job market for psychologists in the USA and Belgium.		
Q13. I acquired skills necessary for a job interview.		
Q14. The information and skills I've learnt in Module 1 will be useful for my future career.		
Q15. I know all the items of the vocabulary list now.	I translated all unknown words in this Module.	
Q16. Which activity did you like the most? ³⁵		
Q17. Which activity do you think allowed you to learn the most useful information about the job market for American psychologists?	Which activity do you think allowed you to learn the most useful information about the job market for English-speaking speech therapists?	
Q18. I haven't liked Activity 1, Activity 2, etc.		
Q19. Whose job is to work with the elderly to help them adjust to retirement or improve their memory? (question à choix multiple)		
Q20. 'Advertising psychologist' is the synonym of 'media psychologist'. (YES – NO)		
Q21. What does a physiological psychologist do? (question ouverte)		Speech pathology assistants can create treatment plans for patients. (YES – NO)
Q22. A victim advocate does the same job as a criminal psychologist. (YES – NO)		Speech-language pathologists and speech and language therapists have significantly different jobs. (YES – NO)

³⁵ Les questions concernant les activités se présentaient toujours sous forme de questions à choix multiples (par exemple, Activity 1, Activity 2, Activity 3, etc.).

Q23. Hierarchically speaking, an associate's degree is higher than a bachelor's degree. (YES – NO)		CCC stands for ... a. Certification of Clinical Competence. b. Certificate of Clinical Competence. c. Certificate for Clinical Competence. d. Clinical Competence Certificate.
Q24. What is the difference between a trial consultant, a legal psychologist and a criminal psychologist? (shrewd – thrifty)		Who treats allergies and sinuses? a. otorhinolaryngologist b. Ear-Nose-Throat specialist c. ENT specialist d. all of the above
Q25. An operational psychologist helps people to improve their operational skills. (YES – NO)		Vocal therapists work only with singers and actors. (YES – NO)
Q26. What does a parole officer do? (question ouverte)		
Q27. Can an all-rounder be multitasking? (YES – NO)		
Q28. Is a shy person more likely to be a people person? (YES – NO)		
Q29. A plucky person is very cautious. (YES – NO)		
Q30. Which characteristic is more important for a psychologist? (shrewd – thrifty)		Which characteristic is more important for a speech therapist? (empathetic – thrifty)
Q31. Write a synonym of <i>plucky</i> . (question ouverte)		
Q32. <i>Internship</i> and <i>fellowship</i> are synonyms. (YES – NO)		

1.2.2. Module 2

2018-2019	2019-2020 (psychologie)	2019-2020 (orthophonie)
Q1. I like the way Module 2 has been taught.		
Q2. I liked the atmosphere of this class.		
Q3. The class was too long.		
Q4. I have been distracted during this class (chatting with my friends, checking my social networks, etc.).		
Q5. I've enjoyed the discussions we had in class today.		
Q6. I've learnt new information from Module 2.		
Q7. I've acquired skills necessary to deliver a presentation.		
Q8. I understand better how Belgium, the UK and the US approach the issue of mental health in the workplace.		
Q9. The information and skills I've learnt in Module 1 will be useful for my future career.	Which activity do you think allowed you to learn the most useful information about the issues related to well-being in the workplace?	
Q10. My favourite activity today has been ...		
Q11. I hated Activity 1, Activity 2, etc.		
Q12. I loved Activity 1, Activity 2, etc.		

Q13. What is the difference between <i>presenteeism</i> and <i>leaveism</i> ? (question ouverte)		
Q14. CIPD stands for ... a. Current Institution of Public Development. b. Common Instance of Private Department. c. Chartered Institute of Personnel and Development. d. Cooperation of Instences of Private Development.	Spot the odd one out: a. remote working b. sick leave c. home working d. teleworking	
Q15. Welfare can be a synonym of well-being. (YES – NO)		
Q16. Give an example of a coping technique that can be used by an employee to cope with work-related stress. (question ouverte)	Which can be an example of a coping technique that can be used by an employee to deal with work-related stress? a. always-on culture b. discussion with a line manager c. presenteeism d. mindfulness e. leaveism	
Q17. A phased return to work means that a person who has been off long-term sick from work returns to his/her full duties and hours at work gradually. (YES – NO)		
Q18. Always-on culture refers to ... (question ouverte)		
Q19. A line manager has the same duties as the safety manager. (YES – NO)		
Q20. A fit note is given by an employer to attest his/her employee's absence of fitness to work. (YES – NO)		
Q21. Bereavement results from depression. (YES – NO)		
Q22. What is true about bullying? a. Bullies are usually men. b. Bullies at work are more likely to be hierarchically inferior to their victims. c. Bullying occurs through social media more frequently nowadays. Bullying is the same as harassment.		

1.2.3. Module 3

2018-2019	2019-2020
Q1. I like the way Module 3 has been taught.	
Q2. I learnt new information from this Module.	
Q3. The information I learnt from this Module will be useful for me in the future.	
Q4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.	
Q5. When I read the text, I first skimmed it and then read it more carefully.	
Q6. When I came across new words, <ul style="list-style-type: none"> a. I looked them up in an English-English dictionary. b. I used Google translate. c. I tried to find their meanings by dividing them into parts I understand. d. I tried to guess what they meant. 	
Q7. I noticed my English mistakes and used that information to help me do better.	
Q8. When I felt nervous to speak English, I tried to relax.	
Q9. I liked practicing English with other students.	
Q10. I did the activities because <ul style="list-style-type: none"> a. if I didn't do them, I might have a lower mark at the exam. b. other students were doing them. c. the teacher told us so. d. I wanted to acquire new skills and knowledge. 	
Q11. Which activity was the most interesting?	
Q12. Which activity taught you most in terms of technical concepts?	
Q13. I didn't notice the time pass when I was doing ...	

Q14. Based on Activities 1 and 2, describe what depression is and what symptoms are associated with it (don't use your notes). (question ouverte)

Q15. Read the patient's story:

I reckon I was a pretty normal kid. I had ups and downs, but generally I was OK. When I was 23, I was working in a dead-end job and one day my boyfriend of two years walked out on me. No explanation, just up and left. I was devastated. For the week after that I barely got out of bed, I just couldn't find the energy or the motivation to get up or do anything. Luckily, I had some good friends who looked after me and got me back on my feet. I left my job, joined the army, and things really looked up for a while. But after I got back from the Middle East about six months ago, I started feeling horribly depressed. I don't even know why – the deployment wasn't difficult. I wasn't really in danger and I didn't see anything too awful or upsetting, but the adjustment coming home was harder than I expected. I just felt worse and worse, and all the things I used to enjoy seemed stupid and pointless. I couldn't be bothered doing anything, not even eating. I didn't have any energy, but I couldn't sleep either. I managed to talk the Doc on the base into giving me a few weeks off sick, but that didn't do any good. I just stayed in bed and cried. Once I even thought about killing myself, but then I thought about what it would do to Mum and Dad.

Adapted from: <https://medium.com/@arushiejain/case-study-on-depression-38e1d9107022>

Which type of depression do you think the person suffers from? What treatment(s) would you recommend? (question ouverte)

Q16. Which sentence respects the APA rules?

- a. Can depression be cured?
- b. Researchers have been trying to answer one very important question - Can depression be cured?
- c. Trying to find a treatment for depression, researchers looked into depressed people's brains.
- d. The first drug used to help depressed people was efficient but some side-effects were observed.
- e. Different antidepressants have been tried to help depressed patients: SSRIs, SNRIs and TCAs.

	enough not to stutter, the issue will be solved. (True – False)
<p>Q16. Depressed people ...</p> <ol style="list-style-type: none"> have elevated levels of cortisol. always have healthy thyroids. have a bigger frontal lobe. have a bigger hippocampus. 	<p>In some cultures, it is believed that the cleft ...</p> <ol style="list-style-type: none"> occurs when a child looks at a camel. is a result of a curse. appears if a pregnant woman takes antidepressants. occurs when a child disobeys his/her parents.
Q17. Which differences between the DSM and the ICD can you mention? (question ouverte)	
<p>Q18. Read the patient's story:</p> <p><i>I come from an Indian background. For a very long time, I've been hiding my mental illness from family and friends. I feel it is a sign of weakness; I don't want anyone to know that I am weak and that I cannot handle what life throws at me. I also feel that my family and friends have succumbed to the age-old culture of keeping mental illness a secret. This is very common among the South Asian community. I think that mental health problems are not to be talked about publicly. I feel the stigma, I fear people gossiping behind my back and then there is the reputation of the family at stake. The only thing I want to do is close the bedroom blinds and curl up under the cover in the dark. I avoid any sort of social activities considered "normal" for a 25-year-old. As I continue to hide my mental health problems, I've become very distant from my best friends and my relationships suffer. I feel so alone and that I am bringing everyone around me down with me. By pretending to be "fine", it feels like a vicious circle that I cannot get out of for so long.</i></p> <p>Adapted from: https://www.time-to-change.org.uk/blog/why-i-talk-openly-about-mental-health-south-asian-community</p> <p>What does the person suffer from? What would you suggest the person should do? What treatment(s) would you recommend? Take into consideration the person's cultural background. (question ouverte)</p>	<p><i>Many cultural stereotypes are still being used to explain language and speech disorders. In Kenya, various communities attribute the cleft lip and/or palate to phenomena found in their immediate environment or to curses. For instance, the Borana, Redile, and Samburu associate the camel with the cleft (Operation Smile, Meru Mission, April, 2007). The camel's nostril is split and the common belief amongst these communities is that a cleft occurs when a pregnant woman looks at a camel giving birth. The Ameru assign the cleft to curses for a social wrong doing, such as disobeying parents (Operation Smile, Meru Mission, April, 2007). During the Kisumu Mission (November, 2006), the Luo and Kisii also indicated that the cleft was brought about by curses. In the Nyeri Mission (August, 2007), the Agikuyu indicated that it was brought about by family planning methods such as the pill and the coil. Such beliefs could discourage individuals with clefts in these communities from seeking professional advice.</i></p> <p>Adapted from: http://dsq-sds.org/article/view/986/1175</p> <p>If your client belonged to one of these cultures, what would you do? (question ouverte)³⁶</p>

³⁶ Do you think it's important to take a person's cultural belonging into consideration?

	<p>Q19. Which sentence respects the APA rules?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. The teacher asked the students to read the text about depression that was posted on eCampus. b. The teacher asked the students to read the text about depression which was posted on eCampus. c. The teacher asked the students to read the text about depression, which was posted on eCampus. d. all of the answers
	<p>Which sentence respects the APA rules?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. While some countries use the DSM, others apply the ICD. b. Whereas some countries use the DSM, others apply the ICD. c. Since depression is stigmatised in some countries, it's important to take into account the patient's origin before deciding how to treat him or her.

En 2018-19, la question était formulée comme suit :

Read the following sentence:

The Agikuyu associate stammering with playing with chameleons in early childhood while others associate the disorder with laughing at another who stammers.

Adapted from: <https://dsq-sds.org/article/view/986/1175>

What could you recommend to a stuttering child and his/her parents in such cases? (question ouverte)

1.2.5. Module 5

- Q1. I like the way Module 5 has been taught.
- Q2. I learnt new information (language-wise) from this Module.
- Q3. The information (language-wise) I learnt from this Module will be useful for me in the future.
- Q4. I made summaries of information that I heard or read (Module 5) in English
- Q5. When I read the text, I first skimmed it and then read it more carefully.
- Q6. When I speak and don't know the word in English
- I use gestures.
 - I paraphrase.
 - I'm stuck.
 - I invent the word.
 - I ask for help.
- Q7. I pay attention when someone is speaking in English.
- Q8. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
- Q9. I often review English lessons.
- Q10. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
- Q11. I feel satisfied when I learn new language information in English.
- Q12. I feel pleased when I surpass myself in English studies.
- Q13. This class was very useful and practical (Thinking about your professional / personal / academic needs)
- Q14. English for psychology allows me to understand better how professional communities in English speaking countries operate.
- Q15. It is easier to speak English when I discuss psychology-related topics.
- Q16. Which activity was the most interesting?
- Q17. Which activity taught you most in terms of technical concepts?
- Q18. I was very distracted (social media, chatting with friends, etc.) when I was doing ...
- Q19. Which acronym means "being in a romantic relationship without sharing the same house"?
- LTA

- b. LAT
- c. TLA
- d. TAL
- e. ALT

Q20. *Marriage* is the same as *wedding*. (True – False)

Q21. What is the difference between *polygyny* and *polyandry*? (question ouverte)

Q22. What is the synonym of *to cheat*? (question ouverte)

Q23. Read the following letter:

After ten months, my affair really is over for good, but I don't expect my wife, Stephanie, to believe me. Neither do I blame her for continuing to be suspicious that I'm still in contact with my former lover. But I told Stephanie I wouldn't see or contact Kate again - the woman I was having an affair with - and I've kept to my word. My wife and family are what matter now. One piece of advice in particular leapt out at me: 'Once the trust is gone, it's too late to save your marriage.' I can only hope this isn't true. There isn't a single moment I haven't been haunted by guilt since that first night, back in March, when I saw my mobile phone - which had text messages from Kate on it - in my wife's hand, and realised that she'd found out I had deceived her. I know I'm totally to blame for Stephanie's unhappiness, and I hate myself for it. My wife didn't deserve to be treated like this. In all our 17 years together, she has shown me nothing but love and loyalty, as well as being a wonderful mother to our sons. I don't know if she can ever forgive me for what I've done, but I'm determined to try to make it up to her. I've realised what's important in my life, and I am terrified of losing her and the children. But I'm not a serial philanderer. I have never been unfaithful to Stephanie before, and if she's willing to give me a second chance I'd never be so stupid as to betray her again. I don't want my family to split up, or our two boys - who are seven and four - to have to suffer the distress of their parents divorcing. After she discovered our affair, Stephanie kept asking me what I found attractive in Kate. I didn't want to talk about it at first as I thought it would only make things worse, and there is nothing more excruciating than being forced to describe to your wife what you found particularly attractive about another woman. I admit I was selfish, egotistical and flattered by another woman's interest in me, the way she listened to me, and appeared to admire me. I realise this makes me sound incredibly immature, and like a lot of men, I probably am. I know I've done wrong, but I am desperate to make a fresh start. What more I can do to convince my wife that I love her, and I won't let her down again?

Adapted from: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-1060714/How-I-convince-wife-I-love-cheat-again.html>

If you were this man's therapist, what would you do or say? What therapy would you recommend? What could explain that he cheated on the person he loves? (questions ouvertes)

1.2.6. Module 6

- Q1. I like the way Module 6 has been taught.
- Q2. I learnt new information (language-wise) from this Module.
- Q3. The information (language-wise) I learnt from this Module will be useful for me in the future.
- Q4. I made summaries of information that I heard or read (Module 5) in English
- Q5. When I read the text, I first skimmed it and then read it more carefully.
- Q6. When I speak and don't know the word in English
- I use gestures.
 - I paraphrase.
 - I'm stuck.
 - I invent the word.
 - I ask for help.
- Q7. I pay attention when someone is speaking in English.
- Q8. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
- Q9. I often review English lessons.
- Q10. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
- Q11. I feel satisfied when I learn new language information in English.
- Q12. I feel pleased when I surpass myself in English studies.
- Q13. This class was very useful and practical (Thinking about your professional / personal / academic needs)
- Q14. English for psychology allows me to understand better how professional communities in English speaking countries operate.
- Q15. It is easier to speak English when I discuss psychology-related topics.
- Q16. Which activity was the most interesting?
- Q17. Which activity taught you most in terms of technical concepts?
- Q18. I was very distracted (social media, chatting with friends, etc.) when I was doing ...
- Q19. This type of agnosia refers to the difficulty recognising the shape and size of objects.
- apperceptive agnosia

- b. visual object agnosia
- c. prosopagnosia
- d. amorphognosia

Q20. The type of agnosia in which a person cannot recognise weight or texture of objects.

- a. ahylognosia
- b. integrative agnosia
- c. optic aphasia
- d. sensory amusia

Q21. The type of agnosia in which a person recognises different elements of an object, but cannot recognise the object itself. (question ouverte)

Q22. Look at the picture and try to guess the person's age. Provide arguments to back up your answer. (question ouverte)



1.2.7. Module 7

2018-2019	2019-2020
Q1. I like the way Module 7 has been taught.	
Q2. I learnt new information (language-wise) from this Module.	
Q3. The information (language-wise) I learnt from this Module will be useful for me in the future.	
Q4. Which activity was the most interesting?	
Q5. Which activity taught you most in terms of technical concepts?	
Q6. I was very distracted (social media, chatting with friends, etc.) when I was doing ...	
Q7. Which sentence respects the APA rules? <ul style="list-style-type: none"> a. The teacher asked the students to read the text about eyewitness memory that was posted on eCampus. b. The teacher asked the students to read the text about eyewitness memory which was posted on eCampus. c. The teacher asked the students to read the text about eyewitness memory, which was posted on eCampus. d. all of the answers 	
Q8. Which sentence respects the APA rules? <ul style="list-style-type: none"> a. While some countries use the unis testis rule, others apply the fleeting glance rule. b. Whereas some countries use the unis testis rule, others apply the fleeting glance rule. c. Since suggestive questioning can influence a person's memory, some American states prohibit testimonies if the police used this form of questioning. d. Since our all our memories are reconstructed, we cannot rely solely on eyewitness testimony. 	

Q9. The unis testis rule consists in ...

- a. the idea that one testimony is enough.
- b. the idea that one testimony is never enough.
- c. the idea the judge will base his/her decision on one testimony.
- d. the idea that eyewitness memory is fallible.

Q10. In the dark, people can only see objects that are ...

- a. 45cm or closer.
- b. 9m or closer
- c. 4m or closer
- d. 2m or closer.

Q11. What do you think made Thompson-Cannino identify Ronald Cotton as her rapist? (question ouverte)

One night in 1984, a stranger broke into Jennifer Thompson-Cannino's apartment and raped her. After the assault, Thompson-Cannino, then a 22-year-old college student, helped police sketch artists create a composite picture of her attacker. Later, in a photo lineup, she identified Ronald Cotton — a 22-year-old man who looked strikingly like her sketch and had previous run-ins with the law. Then, she picked Cotton from a live lineup. Cotton was convicted of rape and sentenced to life in prison.

A decade later, DNA testing revealed that Cotton was not a match to semen samples from Thompson-Cannino's assailant. But the samples did match the DNA of another convict, Bobby Poole — who, it turned out, had told a fellow inmate he had committed the crime.

In the years since Cotton was exonerated, he and Thompson-Cannino co-authored the 2010 bestselling book "Picking Cotton" about their experience, and have campaigned together to reform eyewitness identification procedures."

Adapted from: <https://www.apa.org/monitor/2016/02/mistaken-identity.aspx>

Q12. What kind of questioning is used in this example? (write down one word) (question ouverte)

Interviewer: Why don't you show me what Kelly did with the big wooden spoon.

Interviewer: Can you think of a way somebody might have used this to hurt little girls?

Child: (indicates the tummy)

Interviewer: Where else do you think a little girl could have gotten hurt with a wooden spoon?

Child: The belly button.

Interviewer: Where else do you think a little girl might get hit with a wooden spoon? How do you think Kelly used this fork to hurt little girls?

Child: Belly button.

Interviewer: Where else? (finally after many more persistent questions)

Child: Bottom.

Adapted from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4409058/>

Howe, Mark & Lauren Knott. 2015. « The fallibility of memory in judicial processes: Lessons from the past and their modern consequences ». *Memory* 23/5, 633–656.

1.2.8. Module 8

2018-2019 (psychologie)	2019-2020 (psychologie)	2018-2019 (orthophonie)
Q1. I like the way Module 8 has been taught.		
Q2. I learnt new information (language-wise) from this Module.		
Q3. The information (language-wise) I learnt from this Module will be useful for me in the future.		
Q4. Which activity was the most interesting?		
Q5. Which activity taught you most in terms of technical concepts?		
Q6. I didn't notice the time pass when I was doing ...		
Q7. I've come to class today because <ul style="list-style-type: none"> a. the 70% attendance rate is required. b. I like going to English classes. c. both A & B. 		
Q8. Which type of memory refers to future actions? (write one word) (question ouverte)		Which term is used to refer to unintended substitution of one word for another? (write one word) (question ouverte)
Q9. Which type of memory could explain playing the piano? (write one word) (question ouverte)		Describe the characteristics of Wernicke's aphasia. (question ouverte)
Q10. Which type of memory involves conscious recollection? <ul style="list-style-type: none"> a. non-declarative b. implicit c. declarative 	Which type of memory involves conscious recollection? <ul style="list-style-type: none"> a. retrospective b. echoic c. explicit 	Which type of aphasia is not caused by a stroke or brain injury, but refers to a form of dementia? <ul style="list-style-type: none"> a. progressive primary aphasia b. primal progressing aphasia c. APP d. primary progressive aphasia

		<p>Q11. Read the following description and answer the questions after it:</p> <p><i>Cliff was a highly educated scientist who wanted to return to work as soon as possible. He'd sustained a head injury after losing consciousness and falling. He periodically became very discouraged by the difficulty of learning to read and write at a high-level again. Like many people with aphasia, he had high expectations of himself and his progress.</i></p> <p><i>Problems:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Fluent speech but severe word-finding problems</i>- <i>Little reading or writing—this needed to be very strong for his profession</i>- <i>No awareness when he wasn't being clear</i> <p><i>Assessment: He "talked around" the missing words, gave long-winded responses that never answered the question. He didn't know when he was substituting words while speaking. When more than one speaker was present, he had a difficult time following conversation. Initially, the listener could follow his speech 64% of the time. Cliff needed help 50% of the time to say the desired word and to spell it with 80% accuracy. He could process approximately one piece of information at a time.</i></p> <p>Adapted from: https://theaphasiacenter.com/aphasia-case-studies/anomic-aphasia/</p> <p>Which type of aphasia does Cliff suffer from? What treatment would you recommend to Cliff? Why? (questions ouvertes)</p>
--	--	--

1.2.9. Module 9

2018-2020	2019-2020 (orthophonie)
Q1. I like the way Module 9 has been taught.	
Q2. I learnt new information (language-wise) from this Module.	
Q3. Which activity was the most interesting?	
Q4. The least interesting activity was ...	
Q5. Which activity taught you most in terms of technical concepts?	
Q6. I didn't notice the time pass when I was doing	
Q7. The most difficult activity today has been ...	
Q8. I've come to class today because (choose the most relevant) <ul style="list-style-type: none"> a. the 70% attendance rate is required. b. I like going to English classes. 	I've come to class today because (choose the most relevant) <ul style="list-style-type: none"> a. there is a Socratic test at the end. b. I like going to English classes.
Q9. Which type of memory was intact in Henry Molaison? <ul style="list-style-type: none"> a. declarative b. semantic c. autobiographical d. procedural e. none 	Which type of aphasia is not caused by a stroke or brain injury, but refers to a form of dementia? <ul style="list-style-type: none"> a. progressively primary aphasia b. aphasia progressing primarily c. progressive primary aphasia d. primary progressive aphasia
Q10. Fugues states are quite rare and can last for several months. (True – False)	Which term is used to refer to unintended substitution of one word for another? (write one word) (question ouverte)

	Q11. Describe the characteristics of Wernicke's aphasia. (question ouverte)
	<p>Q12. Read the following description and answer the questions after it:</p> <p><i>Cliff was a highly educated scientist who wanted to return to work as soon as possible. He'd sustained a head injury after losing consciousness and falling. He periodically became very discouraged by the difficulty of learning to read and write at a high-level again. Like many people with aphasia, he had high expectations of himself and his progress.</i></p> <p><i>Problems:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fluent speech but severe word-finding problems</i> - <i>Little reading or writing—this needed to be very strong for his profession</i> - <i>No awareness when he wasn't being clear</i> <p><i>Assessment: He "talked around" the missing words, gave long-winded responses that never answered the question. He didn't know when he was substituting words while speaking. When more than one speaker was present, he had a difficult time following conversation. Initially, the listener could follow his speech 64% of the time. Cliff needed help 50% of the time to say the desired word and to spell it with 80% accuracy. He could process approximately one piece of information at a time.</i></p> <p>Adapted from: https://theaphasiacenter.com/aphasia-case-studies/anomic-aphasia/</p> <p>Which type of aphasia does Cliff suffer from? What treatment would you recommend to Cliff? Why? (questions ouvertes)</p>

1.2.10. Module 10

2018-2019	2019-2020
Q1. I like the way Module 10 has been taught.	
Q2. I learnt new information (language-wise) from this Module.	
Q3. I think that I've wasted my time today by coming to the English class.	
Q4. When I came across an unknown word, I ... <ul style="list-style-type: none"> a. tried to guess its meaning. b. used Google Translate. c. used an English-English dictionary. d. tried to split the word into meaningful parts. e. asked somebody to explain its meaning. 	
Q5. Which activity was the most interesting?	
Q6. The least interesting activity was ...	
Q7. I didn't notice the time pass when I was doing ...	
Q8. The most difficult activity today has been ...	
Q9. I've come to class today because (choose the most relevant) ... <ul style="list-style-type: none"> a. the 70% attendance rate is required. b. I like going to English classes. 	I've come to class today because (choose the most relevant) ... <ul style="list-style-type: none"> a. there is a Socrative test at the end. b. I like going to English classes.

Q10. Which neurotransmitter(s) might be linked to stuttering?

- a. dopamine and serotonin
- b. serotonin
- c. norepinephrine
- d. dopamine

Q11. Which sentence respects the APA rules?

- a. A speech therapist can help his stuttering clients.
- b. Speech therapists can help their stuttering clients.
- c. A cameraman was invited to a wedding.
- d. Stuttering men could go to a speech therapist.
- e. none of them

Q12. Which medication had worse secondary effects?

- a. risperidone
- b. olanzapine
- c. haldol
- d. all of them
- e. none of them

Q13. Which sentence respects the APA rules?

- a. Can stuttering be cured?
- b. Researchers have trying to answer one very important question – Can stuttering be cured?
- c. Trying to find a cure for stuttering, researcher looked into stutterers' brains.
- d. The first drug used to help stutterers was efficient but some side-effects were observed.
- e. Different drugs have been tried to help stutterers: haldol, olanzapine and risperidone.

1.2.11. Module 11

2018-2019	2019-2020
Q1. I like the way Module 11 has been taught.	
Q2. I learnt new information (language-wise) from this Module.	
Q3. I think that I've wasted (FR: <i>perdu</i>) my time today by coming to the English class.	
Q4. Which activity was the most interesting?	
Q5. The least interesting activity was ...	
Q6. I didn't notice the time pass when I was doing ...	
Q7. The most difficult activity today has been...	
Q8. I've come to class today because (choose the most relevant) ... a. the 70% attendance rate is required. b. I like going to English classes.	I've come to class today because (choose the most relevant) ... a. there is a Socratic test. b. I like going to English classes.
Q9. The purpose of Subproject 54 was ... a. to test the nature vs nurture theory. b. to test people's tolerance to the stress of humiliation. c. to erase the subject's brain to get them ready for programming. d. to make subjects associate bad sensations with what needed to be cured.	

<p>Q10. Wendell Johnson believed that ...</p> <ul style="list-style-type: none">a. stuttering was innate.b. stuttering was due to physiological causes.c. stuttering had genetical and biological causes.d. all of the abovee. none of the above	<p>Which is/are true about aversion therapy?</p> <ul style="list-style-type: none">a. The essence of the therapy consists in showing naked pictures to patients.b. The therapy involves the use of electricity.c. The therapy is used to treat homosexuality.d. The therapy is very efficient to cure homosexuality.e. all of the abovef. none of the above
	<p>Q11. Dr Money believed that the way a person was brought up outweighed any biological predisposition. (True – False)</p>

1.3. Fiabilité et validité des questionnaires

Le coefficient alpha de Cronbach permet d'assurer la cohérence interne entre les éléments d'un questionnaire (Dörnyei & Taguchi 2010 : 93 ; Cronk 2017 : 201). Typiquement, le coefficient alpha de Cronbach varie entre 0 et 1. Selon Dörnyei et Taguchi (2010 : 95), la valeur optimale d'un coefficient alpha de Cronbach se situe entre 0,6 et 1 et elle dépend inévitablement du nombre de questions analysées.

La formule suivante est appliquée afin de calculer le coefficient alpha de Cronbach :

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

Dans cette formule, k représente le nombre de questions, V_i se réfère à la variance de la question et V_t est la variance du score total. Le tableau ci-dessous montre le coefficient alpha de Cronbach qui a été obtenu pour chaque groupe de questions à l'aide de l'Excel (Microsoft) :

Groupe de questions	Coefficient alpha de Cronbach
Profil général (pré-test : Q5-Q15)	0,81
Stratégies de mémoire (pré-test : Q16-Q21)	0,62
Stratégies cognitives (pré-test : Q22-Q29)	0,66
Stratégies compensatoires (pré-test : Q30-Q35)	0,49
Stratégies métacognitives (pré-test : Q36-Q40)	0,69
Stratégies affectives (pré-test : Q41-Q42)	0,75
Stratégies sociales (pré-test : Q43-Q47)	0,71
Motivation extrinsèque (pré-test : Q48-Q56)	0,69
Motivation intrinsèque (pré-test : Q57-Q63)	0,91
Attitude générale envers l'anglais (pré-test : Q64-Q66, Q68-Q77, Q79)	0,78

Usage des technologies (post-test : Q22-Q24)	<i>0,64</i>
Appréciations du cours/acquisition des compétences (pré-test : Q80 ; post-test : Q6-10, Q12, Q13, Q19, Q21, Q25, Q26, Q75)	<i>0,81</i>
Attitudes envers l'anglais de spécialité (pré-test : Q85-Q90)	<i>0,63³⁷</i>
Intentionnalité spécialisée (pré-test : Q91-Q100)	<i>0,73</i>

³⁷ Le calcul sur les données obtenues en 2018-19 a produit le coefficient alpha de Cronbach de 0,26. L'élimination de la Q87 augmente le coefficient de 0,29 (le coefficient alpha de Cronbach est de 0,55). Nous avons recalculé le coefficient alpha de Cronbach sur base de réponses obtenues en 2019-20 : le coefficient s'élève à 0,56 avec la Q87 intégrée dans le calcul et à 0,63 sans la Q87.

2. Contenu d'enseignement

Module	Sujet
1	Occupational Psychology
2	Mental Health at Work
3	Depression and Its Treatments
4	Depression and Culture/Speech and Language Disorder (Cultural Perspective)
5	The Psychology Behind Love and Romance
6	Age Estimation and Agnosia
7	Memory and Eyewitness Testimony
8	Memory and Working Memory
9	Memory and Disorders/Aphasia
10	Stuttering and Other Speech Disorders
11	Stuttering and Ethical Principles in Psychology

2.1. Module 1

2.1.1. Module

Topic: Occupational Psychology

Activity 1: Jobs in Psychology³⁸

Instructions:

Match the following jobs with their descriptions³⁹:

Job	Description
Criminal psychologists	A. work with attorneys to construct juries that are fair and balanced, may consult with the city's decision-makers to offer both legal counsel as well as offer insight into the psychological concerns related to the issue at hand.
Geropsychologists	B. analyse the thoughts and behaviours of consumers to better understand what types of products and services they would purchase.
Legal psychologists	C. evaluate the thoughts and behaviours of criminal offenders, determine the ability of the accused to stand trial, or provide expert testimony during a trial regarding the defendant's mental state during the commission of the crime.

³⁸ Adapted from: www.psychologyschoolguide.net

³⁹ Cet exercice est adapté aux étudiants en orthophonie en 2019-20 :

Job	Description
Speech-language pathologists	A. a term used in the UK to describe specialists who assess, diagnose, and treat people with communication disorders.
Vocal therapists	B. assess, diagnose, treat, and help to prevent communication and swallowing disorders in patients (the term is used by the ASHA).
Speech and language therapists	C. treat hearing and balance, swallowing and speech, breathing and sleep issues, allergies and sinuses, head and neck cancer, skin disorders, even facial plastic surgery.
ENT specialists	D. work with patients to help them recover from vocal damage and to make positive lifestyle and/or vocal behavior changes.
Audiologists	E. can perform many tasks delegated by speech pathologists, such as assisting in hearing screenings and checking equipment. They are also permitted to follow documented treatment plans created by licensed pathologists and to informally document a patient's performance.
Speech pathology assistants	F. are licensed hearing health care professionals who specialize in the diagnosis and treatment of hearing loss and balance disorders in adults and children.

Physiological psychologists	D. assist their consultees in preparing a strong case, for example, developing a questionnaire that helps identify which potential jurors would be most sympathetic to their client's case. They might help a prosecutor to create a slideshow or video that summarises evidence that's been compiled against a defendant.
Advertising psychologists	E. help seniors who have lost a loved one to death, those who are having trouble adjusting to retirement, and those, who have chronic medical (psychological or physical) conditions like dementia, Alzheimer's disease, etc. They may use their skills to help older individuals strengthen and/or improve their mental processes (i.e., memory).
Trial consultants	F. conduct research and diagnose emotional and behaviour disorders. They focus on connecting what we say and do with the actual physical operation of the brain cells, structures and chemistry.

Activity 2: Case Studies⁴⁰

Instructions:

Examine the following case studies⁴¹. Pay attention to the words/expressions in bold and be ready to find their equivalents in French.

- a. Hello! I'm Jim Peterson and I'm a **traffic psychologist**. I completed my Bachelor's degree in psychology and then I chose to study human behavior and cognition for my Master's. I had to do a two-year **fellowship** program to obtain my **state licensure** to practice. In 2009, I worked with engineers at Ford to enhance the safety of driving for some new car models. We tried to design a safer car for young and inexperienced

⁴⁰ Adapted from: <https://www.psychologyschoolguide.net/>, <https://www.bestpsychologydegrees.com/>, <http://www.careerprofiles.info/>, <https://careersinpsychology.org>, www.indeed.com

⁴¹ Cet exercice est transformé en cinq vidéos (avec deux professeurs anglophones jouant les rôles présents dans cet exercice) pour les étudiants en psychologie en 2019-2020. Les étudiants en orthophonie se voient proposer un exercice de la compréhension à l'audition à la place :

Activity 2: Speech Therapy Training Programs and Requirements (US)⁴¹

Instructions:

Watch the video and answer the questions below:

1. What are the entry-level credentials?
2. What degree do you need if you want to pursue research or teaching career?
3. What do undergraduates study?
4. What are the prerequisites for graduate students?
5. What does the ASHA stand for?
6. Upon graduation and certification from the ASHA, speech therapists can work...
7. Who issues a **Certificate of Clinical Competence (CCC)**?
8. Is a license required to practice speech therapy in the US?
9. If a speech language pathologist decides to work in a school, s.he might need ...
10. A Board Certified Specialist credential can be earned in one of four areas:

drivers. For example, we took into account such factors as attention, memory, spatial cognition, and distraction, to develop more ergonomic and user-friendly dashboards. I don't earn much in comparison to some of my colleagues with a PhD degree, so it's approximately \$80,000 per year.

- b. Hi! My name is Alan Hendricks and I work as a **sports psychologist**. I started with a Bachelor's degree in general psychology and then completed my education with a master's degree program in sports psychology at Argosy University, Phoenix. My curriculum included **Stress and Coping in Sport**, Advanced Kinesiology, Advanced Exercise Physiology, Sport Sociology, and **Sport Psychometrics**. When I started my career, I assisted Richard Coop in working with Nick Faldo. We would get him to visualize hitting the ball, or advise relaxation strategies. I always try to understand the individual personality behind each athlete. After counseling sessions, I come up with treatment strategies designed to suit this particular athlete. My salary is around \$75,000 per year.
- c. Good afternoon! My name is Hillary Otto and I'm a **consumer psychologist** at Macy's. At university, I studied social psychology and I also took classes in business, marketing, consumer trends, and economics. My main duty is to get inside the mind of the consumer: I try to analyse consumer behavior and what influences their purchases. I observe how music or the time of the day could impact clients or whether the position of the product in the store might make it more appealing and noticeable. Basically, my objective is to make clients buy and spend more. I also help our social media department to make product ads. I'm quite satisfied with my salary, which is \$85,000 per year.
- d. Hello! I'm Peter Brown and I work as an **operational psychologist** to special operations forces (SOF). I hold a **Psychology Doctor degree** in clinical psychology. I develop, plan and initiate resiliency programs for preventing and treating behavioral health issues to support all aspects of service member readiness and resiliency. I also provide crisis response and follow-up care in the event of unit casualties or other serious accidents. Last year, my salary was \$61,000.
- e. Hi! I'm Laura Minks and I work as a **parole officer**. I hold a Bachelor's degree in psychology and I completed a 1-year **internship** program. I plan to get a Master's degree in criminal justice, so I can apply to become a **federal parole officer**. One of my main responsibilities is to ensure that my parolees follow all conditions of their parole. This often involves finding and retaining employment, finding a suitable place to live, getting treatment for any mental health issues they may have, and generally staying out of trouble. To accomplish all of this, I try to point my parolees in the right direction. For instance, I set up interviews with potential employers or refer parolees to mental health treatment facilities, such as substance abuse centers. I also monitor and evaluate parolees. I often have regular meetings with my parolees to check their progress and possibly administer drug and alcohol tests.

Activity 3: Role playing⁴²

Instructions:

You will be working in pairs: one will be the interviewer, and the other one will be the interviewee.

As soon as you receive the handout:

- If you are the interviewer, study the questions and the job profile.
- If you are the interviewee, look at the job profile, the personality characteristics and your experience/training.

Pay attention to the words/expressions in bold and think about their equivalents in French.

Consider the following questions:

- Does this job exist in Belgium?
- If yes, are the requirements to get this job the same?
- If no, what is the closest equivalent?

When you feel comfortable with the information given in the handout, start your role-play.

Activity 4: The Weakest Link

Instructions:

The class is divided into two groups.

Those who played the interviewers in the previous Activity will be asked to go to the board, and will play our *Candidates*.

The rest of the class will stay in their seats close to each other to act as *Recruiters*.

The final objective of the *Recruiters* is to select one *Candidate* to fill the position in their company.

Candidates will receive the job description, as well as information concerning their education and professional experience.

Recruiters will receive the same job description and the list of potential questions.

⁴² The following sources were consulted to prepare this exercise:

<https://www.thebalancecareers.com>, <https://www.callcentrehelper.com/the-top-25-words-to-use-on-your-cv-10032.htm>, <https://jobmob.co.il/blog/positive-personality-adjectives/>, <http://www.josephchris.com/best-adjectives-to-describe-yourself-on-a-resume>, <https://www.careeraddict.com/cv-words-avoid>, <https://www.jobs.ac.uk/careers-advice/cv-templates/2152/5-phrases-to-avoid-on-your-cv>, <http://uk.businessinsider.com/words-to-never-put-on-your-resume-2015-7?IR=T#-successfully-20>

After each *Candidate* is eliminated, *Recruiters* will be required to present arguments supporting their decision.

Vocabulary list

Traffic psychologist	Resilient
Fellowship	Agile
Internship	Trustworthy
State licensure	Empathetic
Sports psychologist	Sensible
Stress and coping in Sport	Cautious
Sport Psychometrics	All-rounder
Consumer psychologist	Thrifty
Operational psychologist	Vigorous
Psychology Doctor degree	Unprejudiced
Parole officer	Self-confident
Federal parole officer	People person
Associate's degree	Overzealous
Victimology	Diligent
Meticulous	Shrewd
Impartial	Plucky
Multitasking	

2.1.2. Matériel supplémentaire

Job description: **Military psychologist**

Where: Military base

Educational requirements:

a four-year bachelor degree in general psychology, clinical psychology, or **counseling psychology** + a graduate degree in a psychology field + a Doctor of Psychology or Doctor of Philosophy in Psychology

Experience: one-year **internship**

Salary:

determined by a psychologist's years of experience and his/her rank in the military.

From \$4,000-\$8,000 per month

+ generous sign-on bonuses, free housing and healthcare for themselves and their families.

Profile:

- to perform tests,
- to treat mental and emotional disorders,
- to perform mental evaluations before recruits are allowed to enlist in the service. These evaluations help ensure that new recruits are mentally and emotionally stable enough to endure the stress of being in the military. These evaluations can also be used to help place enlisted men and women into roles that fit them best
- to assess, diagnose, and treat military personnel with mental or emotional disorders. They may be charged with trying to discover the extent of emotional trauma, for instance, and recommending a course of treatments. Some of the more common problems that plague military personnel may include PTSD, depression, grief, anxiety, and sleep problems.
- to offer counseling and therapy. Cognitive behavioral therapy and exposure therapy are two very common treatment options used on those experiencing symptoms of PTSD and anxiety. Individual, group, and family therapy sessions might also be used as well. Enlisted military personnel might receive treatment at any time, either before deployment, during active duty, or after they return home.
- to provide help for the loved ones of enlisted military personnel (parents, spouses, children). **Grief counseling** is also usually available to family members and loved ones of military personnel that have been killed in the line of duty.

Job description: **Victim Advocate**

Where: Police station

Educational requirements:

an **associate's** or a bachelor's degree in social work, criminal justice, psychology, or **victimology** or/and a graduate degree in social work, criminal justice, psychology, or victimology

(optional) certification can lead to more job opportunities and higher wages.

Salary:

Considered social workers, their average salary is approximately \$58,410 per year.

Profile:

- to make contact with the victim, usually just after a crime
- to work on getting the victim any emergency medical treatment that may be necessary. If the victim has been physically injured, for instance, they may need to be treated in the emergency room. A victim advocate may try to urge a sexual assault victim to be examined by a doctor and get samples collected into a rape kit directly following the crime. Samples in a rape kit may include swabs of bodily fluids, fingernail scrapings, and any clothing worn during the time of the assault.
- to make sure that a victim's other basic needs are attended to. For instance, the advocate may make sure that the victim has a safe place to go and has access to such things as a telephone, transportation, and food. Finding a safe place to live might also be necessary, and a victim advocate can usually help a victim do this as well. In order to do this, a victim advocate may help the victim apply for housing and other public assistance.
- to speak on the behalf of a victim, if she so desires. However, an advocate can only contact the people that the victim wishes her to contact, and he can only give out information with the victim's permission. For instance, the advocate may call and inform any family members or friends of the crime and update them on the victim's status. The advocate might also contact a victim's employer to inform them that she will not be showing up to work.
- to elaborate safety plans after a crime has been committed, especially if the victim's aggressor is still walking free. A safety plan usually involves outlining steps that a victim could take should her aggressor make contact with her again. For instance, if a victim sees her assailant near her home or if he calls her on the phone, she should contact the police immediately, or get to a safe public place. The victim advocate will also help the victim perform such actions as getting a restraining order.
- to help the victim to take legal action against her assailant. The advocate is often present through the entire process (educate the victim of her legal rights, help the victim report the crime to law enforcement, be present during questioning, help the victim fill out any necessary paperwork, find legal representation, accompany the

victim to court, be present during testimony, and give the victim a shoulder to lean on during court proceedings).

- to help a victim create a resume or find employment
- to refer a victim to support groups or mental health professionals that can help her down the road to recovery.

Job description: **Art Therapist**

Where: Psychiatric Facility

Educational requirements:

a master's degree from an institution of higher learning recognized by a regional accrediting body a strong understanding of visual art (sculpture, painting, drawing and others)

Salary:

annual average salary is of \$46,060

Profile:

- to work with people of all ages and challenges in life, including patients with severe behavioral problems and addictions to clients without medical or psychological issues who are simply looking for personal insight into their lives
- to be able to work with people with medical, educational, developmental, or psycho-social impairment
- to deal with individuals struggling with frightening memories or upsetting emotions as a result of trauma, combat or abuse
- to be able to help persons with serious medical health conditions or disabilities such as traumatic brain injury, cancer, depression, autism, anti-social personality or dementia
- to work with couples attempting to reconcile emotional conflicts
- to assist individuals seeking personal growth and increased self-esteem
- to help people cope with their stress, anxiety, and other problematic behaviors
- to improve or restore a client's functioning and his or her personal feelings of well-being
- to encourage the client to engage in the creative process, to explore their feelings, and to enjoy the pleasures of making art
- to teach art or critique a client's work, instead, art therapists work with clients to dive into the underlying messages communicated through their art, and combine psychotherapeutic counseling techniques to promote personal development, foster self-awareness, and build coping skills.

Job description: **Depression counselor**

Where: Hospital

Educational requirements:

a Bachelor's degree in psychology or **counselling** + a Master's degree and/or PhD in general counseling, counseling psychology, or **depression counseling**

+ **internship**

Salary:

an annual average salary is of \$43,990.

Profile:

- to work with all sorts of different people (people of all different races, ages, and socioeconomic statuses)
- to be able to assess and diagnose a patient (interview the patient and require him/her to fill out a questionnaire)
- to work toward treating a patient. Several types of treatment methods might be used to help patients pull out of a depressed state
- to know how to use psychotherapy, talk therapy, and cognitive-behavioral therapy in order to help his patients get a better understanding of their conditions
- to offer guidance on how to cope with or deal with life's challenges
- to refer his patients to psychiatrists or psychiatric hospitals in cases of severe depression.

Job description: **Media Psychologist**⁴³

Where: TV network

Education:

A Bachelor's degree in psychology, **media psychology** or communications

A master's degree in media psychology

⁴³ Adapted from <https://careersinpsychology.org/becoming-a-media-psychologist/>,
<http://lynngreenwood.co.uk/television-work/>, <https://www.honeylangcaster-james.com/about/>,
<http://www.lawpsychologist.com/Consultation-Services/film-television.html>,
<http://www.careerprofiles.info/media-psychology.html>

Salary:

\$90,000 per year

Responsibilities:

- to assist production teams in anticipating individual behavior and personality during filming
- on-location debriefings and support for cast and crew, risk assessment and individual short-term therapy
- to provide the team with insights into fame, celebrity and media-related issues such as body image, celebrity endorsements and media related health behaviours
- to offer training and consultancy throughout the project
- to offer practical solutions to increase viewers of the network's shows
- to consult and help movie producers and writers avoid stereotypes and inaccuracies when creating their artistic productions for distribution
- to help select TV show participants

Job description: **Speech pathologist**

Where: School

Educational requirements:

A master's degree in speech-language pathology is required. An undergraduate degree does not have to be in speech pathology. A candidate must be licensed.

Experience: one-year **internship**

Salary:

determined by a speech pathologist's years of experience.

From \$77,510 - \$120,060

Profile:

- Evaluate pupils
- Help pupils establish goals
- Provide rehab assistance to meet goals
- Attend individualized education program (IEP) meetings for students
- Consult with teachers, parents, or medical providers as necessary
- Follow-up

- Provide referrals when appropriate
- Maintain records

Job description: **Speech-language pathology professor**

Where: University

Educational requirements:

M.A. or Ph.D. in Speech Language Pathology, Communication Sciences and Disorders, Audiology, or a closely related field. Teaching experience at the university-level preferred. Experience with online learning preferred.

Salary:

\$35,000 - \$115,000

Profile:

- Teach masters level and/or doctoral courses (site based or online)
- Create and sustain activities associated with expertise and related academic programs.
- Provide expertise to students and colleagues in the area of online teaching and learning.
- Review and revise curriculum materials, course syllabi and/or instructional assignments to keep students apprised of current practical and theoretical research in their field of expertise.
- Engage in scholarly research on topics of expertise; evidence of such research may be surmised via publication in scholarly journals, academic presentations and/or community service within the appropriate disciplines.
- Recruit new student populations.
- Demonstrate a commitment to academic excellence as evidenced by previous work experience.
- Search for new funding sources, manage the completion of renewal grants, and research and write new grant applications.
- Develop business contacts for expansion of educational programs that include, but are not limited to, collaborating with non-profit organizations, for-profit organizations, school districts and other external constituencies for the purpose of establishing profitable, academic partnerships.
- Participate in the accreditation process of programs and in curriculum review committees, as requested.

Job description: **Vocal therapist**

Where: TV programme

Education:

major in Communication Disorders and a master's in Communication Disorders

externship or fellowship in a local outpatient clinic or hospital

Salary:

\$44,000 - \$110,000

Profile:

- use a variety of behavior modification techniques that have been designed to enhance vocal communication, quality, projection, and endurance in theatrical settings
- train actors to speak or scream through eight shows a week without tiring or causing injury to their voices, and/or theatrical runs that may last years
- teach techniques for adding emotional expression to vocal delivery
- work with body language and posture to optimize vocal delivery and communication of information.
- understand environmental and psychological factors that contribute to a person's poor vocal quality

List of characteristics:

Hard-worker	Expert	Team-centred	Overzealous
Ambitious	Organised	Innovative	Resistant to criticism
Agreeable	Mature	Stress-resistant	Diligent
Determined	Obedient	Decisive	Quick learner
Productive	Receptive	Fearless	Peaceful
Fair	Responsible	Thrifty	Punctual
Leader	Thoughtful	Vigorous	Flexible
Enthusiastic	Anxious	Talented	Shrewd
Energetic	Trustworthy	Unprejudiced	Shy
Creative	Willing	Skillful	Plucky
Extremely dedicated	Dynamic	Self-confident	Meticulous
Desirous to learn	Empathetic	People person	Impartial
Team-worker	Well-educated	Pleasant	Friendly
Resilient	Sensible	Perfectionist	Efficient
Agile	Compromise easily	Respectful	Not very talkative
Thorough	Cautious	Sense of humour	Multitasking
	All-rounder	Patient-centred	

Potential questions:

How will your greatest strength help you perform?

How do you handle failure?

Describe your work style.

Do you work well with other people?

Do you take work home with you?

What applicable experience do you have?

What can you do better for us than the other candidates for the job?

What part of the job will be the least challenging for you?

Which parts of this job are the most challenging for you?

What philosophy guides your work?

How does this job fit in with your career plan?

How many hours a week do you normally work?

How would you adjust to working for a new company?

How would your co-workers describe your personality?

What motivates you?

What are the most difficult decisions to make?

What are you passionate about?

What is your dream job?

Why should I take a risk on you?

If you could relive the last 10 years of your life, what would you do differently?

What interests you about this job?

What do you know about this company?

What is the worst thing that you have ever gotten away with?

What makes you angry?

What strategies would you use to motivate your team?

What type of work environment do you prefer?

How do you evaluate success?

Where do you see yourself 5 years from now?

What will you do if you don't get this position?

Where else are you interviewing?

If you know your boss is 100% wrong about something how would you handle it?

Describe how you managed a problem employee.

Do you prefer to work independently or on a team?

Why did you choose [PROFESSION] as a career path?

What is one recent trend in [DOMAIN a person specialises in] that you think is important?

Tell us about some of your most challenging cases/patients and how you dealt with them?

How do you handle criticism?

Describe how you address concerns from a frustrated patient or the patient's family.

Give an example of an occasion when you used logic to solve a problem.

Describe a decision you made that was unpopular and how you handled implementing it.

Have you gone above and beyond the call of duty? If so, how?

What do you do when your schedule is interrupted? Give an example of how you handle it.

Have you had to convince a team to work on a project they weren't thrilled about? How did you do it?

Tell me about how you worked effectively under pressure.

When could you start work?

Is there anything I haven't told you about the job or company that you would like to know?

What are your salary expectations?

Are you overqualified for this job?

Sell me this pen.

What do people most often criticise about you?

2.2. Module 2

2.2.1. Module

Topic: Mental Health at Work

Activity 1: Matching Exercise⁴⁴

Instructions:

Match the following words with their definitions:

1. Harassment	a. typically targets an individual without focusing on the person's membership in a protected class, but these elements may also be a factor. While inappropriate and unacceptable, there are currently no laws in the US that address the issue outright.
2. Wellbeing	b. involves targeting victims based on their membership in a protected class, such as gender, race/ethnicity, religion, age, sexual orientation, or disability. It is illegal.
3. A fit note (esp. in the UK)	c. is the state of loss caused by the death of a loved one.
4. Bereavement	d. is also called a sick note. A doctor's sick note is issued if a person is off sick for more than seven days in a row.
5. Bullying	e. covers several aspects of the way people feel about their lives, including their jobs, and their relationships with the people around them.

Activity 2: Fill in the gaps⁴⁵

Instructions:

Fill in the gaps with the following words:

male supervisory victims hostility in person

Workplace bullying involves multiple, repeated, intentional acts of aggression, _____, social isolation, or disrespect. These acts often happen _____ but also can occur through email, text

⁴⁴ Adapted from: <http://workplacementalhealth.org/Mental-Health-Topics/Bullying>, <http://www.acas.org.uk/> & <https://www.gov.uk/taking-sick-leave>

⁴⁵ Adapted from: <http://workplacementalhealth.org>

messaging, and social media. Between 15-19% of working adults are _____ of workplace bullying. Perpetrators are usually _____ (70%) and in _____ positions (61%), while 60% of targets are women.

Activity 3: Mental Health in the UK workplace

Step 1: Analysing Infographics

Instructions:

Examine the two figures below and compare the major trends that concern sickness absences in Belgium and the United Kingdom:

Figure 1: Causes of sickness absences of 15 days or longer among employees en Belgium, 2004-2006⁴⁶.

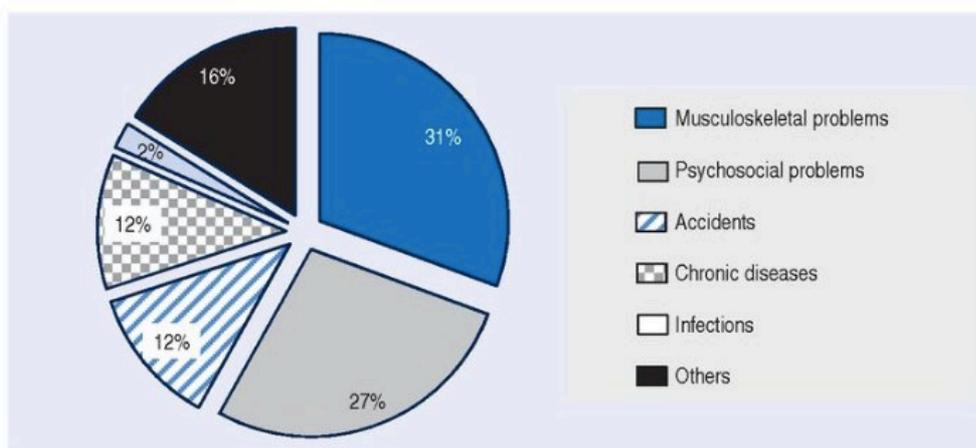
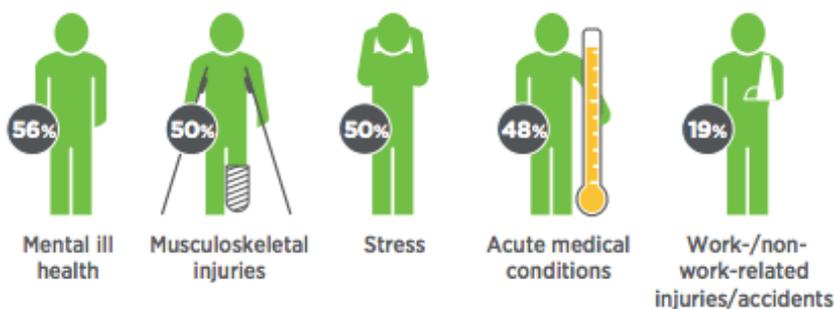


Figure 2: The most common causes of long-term absence in the UK, 2018⁴⁷.



⁴⁶ OECD. 2013. *Mental Health and Work: Belgium*. Paris : Éditions OCDE.

⁴⁷ Adapted from <https://www.cipd.co.uk/>

Step 2: Understanding the Two Systems

Instructions:

Read the text below and consider the following questions:

- a. Do you understand the expressions/words in bold?
- b. Are there French equivalents for these expressions/words?

The CIPD⁴⁸ on Well-Being:

Managing absence

Most organisations use a combination of methods to manage absence and promote attendance. The most common methods for managing short-term absence are **return-to-work interviews**, providing **leave** for family circumstances, trigger mechanisms to review attendance and disciplinary and/or capability procedures for unacceptable absence.

Line managers take primary responsibility for managing short-term absence in two-thirds of organisations overall. Long-term absence is more likely to be overseen by a case management team. Despite the importance of line managers in managing short-term absence, just 53% of respondents report that line managers are trained in absence-handling in their organisation.

'Presenteeism'

The vast majority of respondents (86%) report they have observed '**presenteeism**' (people working when unwell) in their organisation over the past 12 months. Just a quarter of those who have observed 'presenteeism' within their organisation report that steps have been taken to discourage it, most commonly through managers sending home people who are unwell (84%) and providing better guidance for all employees (52%).

'Leaveism'

Over two-thirds of respondents report that '**leaveism**' (people using **allocated time off**, such as annual leave, to work or if they are unwell, or working outside contracted hours) has occurred in their organisation over the past year. Nearly three-fifths report that employees work outside contracted hours to get work done, nearly two-fifths that employees use allocated time off (for example holiday) when unwell, and a third that employees use allocated time off to work.

⁴⁸ Chartered Institute of Personnel and Development

Just over a quarter of organisations that have experienced 'leaveism' have taken steps to discourage it over the past year, most commonly through providing better guidance for all employees (60%) and investigating the potential causes of 'leaveism', for example workloads (56%).

Work-related stress

Workload remains by far the most common cause of stress at work. Just over two-thirds of organisations are taking steps to identify and reduce workplace stress, a small increase on previous years. The most common methods include promoting flexible working options/improved **work-life balance**, employee assistance programmes, staff surveys and/or focus groups to identify causes, and risk assessments/stress audits. This year more organisations are providing training aimed at building personal resilience (such as **coping techniques**, **mindfulness**) compared with previous years.

Managing mental health

The survey reveals mixed results in relation to managing mental health at work. Of concern is the increase in the significance of mental ill health as a cause of sickness absence. More respondents this year report an increase in common mental health conditions, such as anxiety and depression, among employees in the last 12 months (2018: 55%; 2016: 41%), and nearly three-fifths include it among their top three causes of long-term absence (56% of organisations compared with 42% in 2016). On a positive note, most organisations are taking some action to manage employee mental health at work. The most common approach is to offer a **phased return to work** and/or other reasonable adjustments.

Impact of technology on employee **well-being**

Advances in technology are generally seen to have more of a positive than negative impact on employee well-being, although 29% are ambivalent, reporting the overall impact is neither positive nor negative. Three-quarters report that one of the main benefits has been enabling **flexible working**, such as **home** or **remote working**. The most common negative effect of technology on well-being, reported by 87% of respondents, relates to employees' inability to switch off out of work hours, clearly linked to the '**always-on**' **culture** that is a widely acknowledged feature of the modern workplace. A high proportion of respondents (70%) also refer to the stress that results when technology fails.

Activity 4: Examining Case Studies⁴⁹

Instructions:

Students will be divided into groups.

Each group will represent a given company and will receive a folder with hand-outs⁵⁰ describing the measures their company takes to improve their employees' mental health.

After you study the information given in the hand-outs, share it with your groupmates and then prepare the speech that you will deliver at the *First American Symposium on Mental Health in the Workplace*.

Make sure that you follow the guidelines on how to give a presentation.

Homework assignment: Writing a Brochure on Mental Health in the Workplace

After your participation (active and passive) at the "Symposium", prepare a one-page brochure to be used by employers to address the issue of mental health in the workplace in Belgium.

Follow the guidelines:

- consider the target audience,
- determine the language function (ideational, manipulative, heuristic, imaginative),
- select infographics, pictures, facts,
- prefer short sentences, bullet points, active voice
- choose the brochure format that fits best your objectives.

Vocabulary list

Return-to-work interviews

Leave / paid leave / sick leave

Line manager

Presenteeism

Leaveism

Allocated time off

Work-life balance

Coping techniques

Mindfulness

Phased return to work

Flexible working/home/remote working

Always-on culture

Well-being

EAP

⁴⁹ L'activité a été supprimée en 2019-20 afin d'éviter la redondance : les présentations par groupe sont au programme de cette année universitaire.

⁵⁰ Adapted from <http://workplacementalhealth.org/>

2.2.2. Matériel supplémentaire

Part 1

American Airlines

Several years ago, a data analysis by healthcare information specialist Ingenix pointed out to American Airline's management that "mental nervous conditions" were a factor driving up their healthcare costs. In fact, at any one time, 4% of American Airlines' active, long-term disability claims have a primary diagnosis of mental/nervous disorder and/or substance abuse. In response, American created a proactive, integrated approach to address the disabilities associated with these conditions.

French credits American's corporate lead nurse and disability plan manager, Christine Mankins, for this visionary approach to keeping people healthy and equipped for work while better managing costs. Here are some of the innovations of American's proactive integrated approach:

Monthly Reviews: The interdisciplinary team—comprised of EAP personnel, case managers, a consulting psychiatrist from American's external disability administrator, and clinicians across the country—reviews cases each month by conference call to ensure that claimants are progressing through the healthcare system in a timely fashion. Mankins facilitates these interdisciplinary team conference calls and says that the monthly reviews have been instrumental in increasing communication among the disability team management members, the employees on disability leave, and their clinicians.

Specifically, the team looks at these key factors:

- Has a good, solid ICD-9 code been identified?
- Is treatment inpatient or outpatient?
- Has an estimated return-to-work (RTW) date been provided? (RTW dates are critical in helping employees anticipate and prepare for their return.)
- Is restricted duty an option?

Part 2

American Airlines

Revised Outcomes Assessment Form: American's EAP program played a vital role in developing a brief form for the assessment of measurable outcomes and a description of treatment progress, in lieu of typical clinical notes, that disability clinicians use in reporting patients' treatment. American found that if the form was user-friendly (1 page instead of the previous 5-6 pages), it

was more likely to be returned by clinicians. This form profiles status improvement in several areas, including activities of daily living (ADLs).

American's EAP also helped create a list of critical psychosocial indicators for disability case managers to use in assessing RTW barriers. If an assessment and progress form is not returned, a team member calls the physician and they discuss treatment plans and RTW barriers.

In cases where physician behavior itself could be a RTW barrier, a consulting psychiatrist on the team contacts the physician to discuss treatment strategies.

Role of Internal EAP: EAP providers are available to assess and refer, if needed, at no cost to the employee. If additional care is indicated, the employees are referred to their medical insurance plans. Employees pay co-pays based on the plan they selected; these fees typically are comparable to co-pays for medical care.

The EAP also provides in-house services to employees for stress management as well as critical incident debriefing for managers and seminars on strategies for talking with employees who are off work or returning from a mental/nervous leave of absence.

Part 3

American Airlines

Warm Referrals: The interdisciplinary approach to disability management helps each team member see the patient from a different viewpoint and use that perspective for improved service with the provider and employee. In addition, a "warm referral" system was created to help manage employees with more than one illness. For example, if a patient with a primary diagnosis of diabetes also has indicators that treatment is needed for a mental/nervous disorder, a "warm referral" to EAP is elicited. The case manager may ask permission to call EAP for the patient, something that individuals with depression may not have the energy or motivation to do on their own.

Blind transfers/blind referrals: the referring clinician transfers the call and hangs up, leaving the caller to fend for himself or herself, or the clinician simply provides a number to call.

Red Flags: Certain circumstances are "red flags" that prompt a team contact, such as depression treated by a family physician or no reported RTW date. Other conditions that are increasing in prevalence and are frequently treated by primary care physicians include fibromyalgia, low back pain, carpal tunnel syndrome, and bipolar disorder—all conditions that may benefit from consultation with a psychiatrist.

Interdisciplinary Program Empowers Team: The interdisciplinary approach has given a sense of empowerment to team members—the assessment/progress notes provide specificity in discussion with clinicians and encourage goal setting and a timely return to work. Therapists and physicians working with EAP team members learn the business realities of keeping people working, and the process facilitates discussion of how work can be therapeutic to recovery. In addition, unlicensed, unethical, or other inappropriate clinicians may be discovered through the data mining process if a number of employees are using the same clinician and there is no documentation of treatment progress.

Part 4

American Airlines

Disability Program Outcomes: Initial outcomes are positive. The duration of disability claims has gone down, and American’s percentage of mental/nervous claims is below the average for its disability administrator’s average book of business.

As a result of the process change, Mankins reports, “The disability management team now functions as a more integrated and proactive group.” She notes, “We initiate team management of disability cases and reach out to employees much sooner, even for conditions like simple depression that would not have been targeted in the past.”

The team is also establishing closer relationships with physicians to encourage better coordination of care and an earlier return to work, as appropriate.

Psychiatrists are increasingly releasing patients for restricted duty (e.g., resuming work duties for a few hours a day) as a way to accommodate the employee’s disability and medical needs while keeping workers involved in vital occupational roles. This encourages maintenance of the employee’s daily work routine, continued social contacts with co-workers, and regular communication with supervisors—all of which ease the return to successful full-time work when appropriate.

Clearance for full duty in safety-sensitive positions, as for many industries serving the public, is given great consideration by the disability management team.

Part 5

American Airlines

Commitment to Program Is Crucial: One factor enhancing the team’s efforts is their disability administrator’s consistent assignment of one or two people to manage American’s cases

exclusively. Both Mankins and French believe this commitment has allowed the team to develop important and close working relationships.

The disability management team members have come to appreciate the different perspective each brings as a result of diversity in training and professional experience, and they feel more comfortable sharing opinions and challenging each other's thinking in their regular team conference calls.

In summation, French said, "I truly love my job. I sense a strong commitment on all sides to getting employees the care they need in a timely manner to help them be as productive and successful at work and in their personal lives as they possibly can."

Therapists at WorkReturns can assess cognitive and behavioral components that are important to work, such as concentration, social skills, and attention to task, and they can point out to clients how they are improving, thus building a sense of self-efficacy. In some cases, patients have trouble seeing how they have improved and how they can be more effective when they do return to work.

Part 1

American Express

The company's anonymous, aggregated health risk assessment data showed that, as in many companies, stress, mental health, and behavioral health conditions were a focus of American Express employees, and employees indicated that they were looking for support in these areas. Originally, the company offered a telephone-only EAP that had a utilization rate in-line with the national average of approximately 4%. By adding onsite professionals for free, face-to-face counseling sessions in regional wellness centers in the United States, and rebranding the EAP as part of the "Healthy Living" program, covering lifestyle, safety, and disease management, utilization more than doubled.

"At American Express we take a holistic approach to wellness," explains David Kasiarz, senior vice president of Global Talent, Rewards and Learning. "By integrating our healthcare, mental well-being, and financial wellness initiatives, we have created a comprehensive benefits program that has had both a profound and positive impact on the company and our employees."

Part 2

American Express

In 2012, with the addition of Charles Lattarulo, PhD, as global director of Healthy Minds, the company introduced a major strategy to destigmatize mental health conditions and to appeal to a wider audience through enhanced communications, education, and behavior change programs under the umbrella of “Healthy Minds,” a component of “Healthy Living.” Lattarulo contends, “The degree to which we embed mental health into the culture of the company is the degree to which mental health will improve.” A major component of the culture change strategy is enhancing communication about mental health. Several extensive worldwide communication campaigns have taken place over the past several years to expand awareness and to increase conversations about mental health.

The “One in Four” campaign, featuring actress Glenn Close, drew attention to how many people will experience a mental health condition in their lifetime. In the next campaign, “I Will Listen,” a joint effort with the National Alliance on Mental Illness – New York City Metro, American Express leaders from around the globe posted videos pledging their support for mental health in their workplace. With the “Time to Talk” campaign, employees in the UK were invited to take five minutes to talk about mental health in a meeting or a one-on-one conversation and to record the time they spent talking through an online collection tool on the company’s intranet. The conversation could be about a personal experience, a movie depicting a mental health challenge, or resources available through the company. Employees logged over 24 hours “talk time” through the campaign.

In addition, behavior change programs and resources have incorporated evidence-based practices, pilot testing and rigorous evaluation, as well as consideration of cultural differences and norms across the globe. Examples include online applications that teach skills based on cognitive behavior therapy, “Find Your Brighter Side” webinars available in multiple time zones, and a meditation program available by telephone.

Part 3

American Express

As medical director, Burton has gained the attention of leadership since 2009 through consistently linking health to key performance measures and by broadening the business case for workplace health and productivity. In February of 2016, American Express received the Enterprise Health Management & Performance Award at the annual forum of the Integrated

Benefits Institute. Attention to aggregated, trend-level data and an understanding of the close tie between physical health and mental health allowed Burton to expand attention to strategies for a stronger behavioral health focus.

“I have always believed that physical and emotional wellbeing are equally important elements of a healthy workforce,” explains Burton. “To truly care for our employees, I knew we needed to bring on a full-time mental health professional and create a dedicated program that complimented the healthcare benefits already available in our wellness centers.”

The Healthy Minds campaigns, educational resources, and EAP services are promoted to leaders through frequent blogs available to managers and by Burton’s and Lattarulo’s regular participation in leadership meetings. “The company truly believes in treating employees and customers well,” Lattarulo shares. “Leaders here are visibly involved in all of our wellness efforts. It’s part of our culture.”

Part 1

Cisco Systems

Cisco Systems, Inc., is a worldwide leader in networking and developing communication devices.

In 2005, Cisco hired Pamela Hymel, M.D., as its first medical director. She pulled together a five-person internal health management team, including Jing. Hymel charged the team with the task of developing an integrated approach to keep healthy people healthy, mitigate the risk of those with health problems, and overhaul disability management.

One of the team’s innovations was development of a comprehensive integrated approach named HealthConnections. It sends a branded image of health messages to employees with information about program components and helps support shifts in individual and cultural thinking and behaving.

HealthConnections includes quarterly broadcasts—called “HealthConnections Live”—that feature health experts, public service announcements shown on Cisco’s internal television network, and audio programs available for download. According to Jing, these programs have been popular and provide a venue for covering potentially sensitive issues, such as stress and depression.

Last year Cisco received a Best Employer for a Healthy Lifestyle Gold Award from the National Business Group on Health (NBGH) for its HealthConnections program. NBGH also gave Cisco two Behavioral Health Awards that year: one for its autism benefit and one for its participation in a

study about the negative impact of stress, anxiety, depression or sleeplessness on productivity and wellness.

Part 2

Cisco Systems

Cisco Systems, Inc., is a worldwide leader in networking and developing communication devices.

A major component of HealthConnections is assessing and stratifying the status of employee health. Cisco has partnered with WebMD and Matria for the content of its health risk assessment (HRA) and engaged Ingenix and Human Capital Management Services to analyze the data and track risks. The HRA includes questions on depression, anxiety, and bipolar disorder, as well as productivity questions from the World Health Organization Health and Work Performance Questionnaire (HPQ).

The World Health Organization Health and Work Performance Questionnaire (HPQ) is a self-report instrument designed to estimate the workplace costs of health problems in terms of reduced job performance, sickness absence, and work-related accidents and injuries—R.C. Kessler et al. described the HPQ in the *Journal of Occupational and Environmental Medicine (JOEM)* in February 2003. See also the report by Kessler et al. about using the HPQ to evaluate indirect workplace costs in the June 2004 issue of *JOEM*.

Participants are stratified, and follow-up or referrals are offered according to their level of health risk. Those with no or low health risk are directed to WebMD for information on and support of their healthy lifestyles. Those with high risk, say for major depression, are directed to disease management programs provided by Matria.

Cisco's HRA is offered yearly to employees just before open enrollment begins. By using incentives (\$100-\$300 discounts on health plan contributions), Cisco increased employee participation in the HRA from 40% in 2005 to 52% in 2006.

Part 3

Cisco Systems

Cisco Systems, Inc., is a worldwide leader in networking and developing communication devices.

Recognizing that not all health problems can be prevented, Cisco incorporates a unique approach for integrating assessment, employee health education, and a coordinated continuum of healthcare.

Cisco formed the Healthy Partners Council comprising 12 internal departments and 30 outside vendors, called “partners.” The internal partners include human resources, benefits, communications, fitness centers, cafeteria, information technology, and workplace resources. The external partners include the health and dental plans, benefits consultants, fitness providers, and health content specialists.

Each year the Council holds a summit with Cisco’s health management team to review the previous year’s activities and plans for the next year.

Part 4

Cisco Systems

Cisco Systems, Inc., is a worldwide leader in networking and developing communication devices.

The Council also selects monthly themes from the National Health Observances calendar (see margin note on page 5). “Theme teams” meet two to three months before launching a theme and then hold weekly conference calls to identify the target audience, brainstorm about ways to approach the topic, and decide program elements. Vendors frequently help in sponsoring events.

An example of one month’s theme at Cisco was “Healthy Parent, Healthy Baby.” It included a full-day program of speakers, videos, booths, a fashion show, information on postpartum depression, and an infant massage demonstration. More than 300 employees and spouses attended.

The U.S. National Health Observances calendar (produced by the U.S. National Health Information Center) includes the days, weeks, or months devoted to promoting specific health concerns. For example, February includes Heart Health; October includes Mental Health Screening Day.

Part 5

Cisco Systems

Cisco Systems, Inc., is a worldwide leader in networking and developing communication devices.

Another focus is Cisco’s integrated approach to childhood autism. When employees identified autism as an area of concern, the health management team worked with parents and their health plans to redesign benefits so that families had access to comprehensive assessment and effective treatment.

Experts in autism provided brown-bag educational seminars, and the health management team began a dialogue with local provider groups. This relationship building prompted families who have autistic children and receive treatment to develop informal networks for sharing

information among themselves and with the benefits department. They even identified clinicians who were highly effective in treating children with autism, some of whom now provide therapy at discounted fees to Cisco employees. Jing noted that parents, clinicians, and community groups have all given accolades to the effort.

Part 6

Cisco Systems

Cisco Systems, Inc., is a worldwide leader in networking and developing communication devices.

Cisco works closely with its behavioral health partners—United Behavioral Health (UBH) and Cigna Behavioral Health; disease management partner, Matria; and disability management partner, the Reed Group—to develop proactive integrated strategies for early identification of employee absence, employee education, coordinated care, and successful return to work.

Cisco offers a full-service EAP to employees and their dependents, regardless of health plan enrollment, through UBH. The EAP Web site includes extensive online educational resources and self-assessment tools. EAP benefits include eight free counseling sessions per presenting issue. If treatment extends beyond the eight free sessions, the employee or dependent is referred to his or her behavioral health plan. Referrals for legal and financial consultations are also available.

An important feature of the EAP is a consultation service for managers and supervisors to assist them in handling difficult situations related to their manager role. For example, managers may call for integrated coaching and consultation from EAP, behavioral health, and/or disability management services to coordinate a return-to-work plan for an employee they supervise.

Part 1

Delta Air Lines

Delta's EAP is focused on a deep understanding of Delta's business and culture. Delta received the inaugural Behavioral Health Award for its EAP program during the 2007 Joint Forum on Health, Productivity, and Absence, presented by the National Business Group on Health (NBGH) and the Integrated Benefits Institute. After 15 years of an internal EAP model, Delta shifted to an external model in 2006, yet the focus on Delta's culture and values remained consistent throughout the transition (National Business Group on Health, 2007). Delta's conscious focus on its people is kept at the forefront through training of key EAP staff assigned to Delta by its EAP provider, Optum Behavioral Solutions (Optum), part of UnitedHealth Group.

Shay suggests that one noteworthy feature of Delta's EAP service is that from the first call, master's-level behavioral health clinicians are on the other end of the line. These clinicians serve as a single point of entry within the EAP for all behavioral health concerns from employees or their family members. While employees can access their mental health benefits directly with their providers, in the first call to the EAP, a clinician talks through the caller's concerns and challenges and helps to triage what follow-up is needed through the EAP, behavioral health and substance use disorder benefits, or work/life services. (Work/life services include concierge services related to finances, day care, and parenting, as well as a host of other topics.) Shay said this arrangement allows the EAP to begin therapeutic services using a solution-focused consultation approach immediately, and 33% of cases are resolved on the first call. This approach helps avoid transferring a potentially distressed person to another professional and making the caller explain his or her story a second time.

Part 2

Delta Air Lines

Delta's EAP services include:

- Coverage for the employee, dependents, and any household members
- Unlimited phone consultations with master's-level clinicians
- Unlimited phone consultations related to work/life services
- Three free face-to-face (or telephonic, if desired) counseling visits per issue per year
- EAP clinicians who are trained to know the Delta culture and the full scope of benefits Delta provides in order to better facilitate getting callers to the appropriate help
- When an employee or a family member is referred to a provider in the community for face-to-face counseling, those providers are in network with Delta's medical plan through UnitedHealthcare and can continue a therapeutic relationship through mental health benefits after the three EAP visits are exhausted. This allows for a smooth transition of support for employees who require additional therapeutic sessions (National Business Group on Health, 2007).
- For those who leave employment with Delta, there is continued availability of EAP services for an additional 18 months.

Part 3

Delta Air Lines

Other noteworthy EAP services are:

- **Critical Incident Stress Debriefings:** Customized onsite responses to events causing psychological stress for work locations, such as the death of an employee or workforce changes, are also available through the EAP provider.
- **Training:** Supervisors and employees have access to a catalog of hundreds of online or onsite trainings on topics such as building a successful team, coping with the stress of

caregiving, and mindful living. Trainers are dispatched to the location to deliver the requested training through the EAP training services program.

- **Online Behavioral Resources:** Many of the resources that focus on recovery and resiliency can be found on the Optum online site, which has been customized for Delta's specific resources. A search capability for behavioral health clinicians is also available online.

With Delta's focus on communication and its comprehensive people-centered approach, utilization of EAP services has increased and remained steady since implementation of Delta's new EAP model. John Early, Delta's general manager of productivity management, indicated that 65% of calls by employees to the EAP in 2012 were related to behavioral health concerns, such as stress, marital situations, or major depression (Early, Lee, & Nash-Wright, 2012). Overall, Delta has seen substantial resolution of behavioral health calls that were made through the EAP and that did not require additional care through other health benefits

Part 4

Delta Air Lines

Delta provides extra support for employees through employee resource groups (ERGs) and a peer support program for flight attendants. ERGs provide employees with peer support through shared characteristics or life experiences and are often focused on career growth and engagement.

Delta's In Flight Services (IFS) Peer Support Program, available to Delta flight attendants, is akin to an ERG and a mentoring program but differs in that it is geared more specifically to the emotional support of flight attendants. IFS includes volunteer flight attendants who are selected as leaders and trained by the EAP behavioral health clinicians. The IFS volunteers can be sought out by flight attendant employees who are navigating challenges they may face in their duties. Flight attendants who are in need may reach out to the volunteers at any time. Moreover, outreach happens in the other direction after critical issues arise during a flight, such as security or medical issues involving passengers onboard. When this happens, a call is made by the volunteers to check in with their affected colleagues to offer support and remind them that they can access additional assistance through the EAP.

The IFS Peer Support Program team recognizes that the challenges faced by the more than 20,000 Delta flight attendants are unique and that the ability to speak with others who have faced the same or similar matters can reduce stress. The IFS program volunteers are knowledgeable about the EAP's offerings and, when needed, will refer the colleague to the EAP or will call

together to get additional assistance. The availability of the IFS Peer Support Program is reinforced to flight attendants through benefits fairs that occur nationwide.

Part 5

Delta Air Lines

When challenges faced by employees cannot be fully addressed through the EAP, then mental health and substance use disorder benefits, absence management, and accommodation processes come into play. Early, Lee, and Nash-Wright (2012) collected data about the prevalence of behavioral or substance use disorder claims among Delta's short-term and long-term disability claims.

Delta is dedicated to keeping employees engaged and/or facilitating their return to work after a leave is necessary. Early shared that while there is a subjective nature to behavioral health conditions and how work functionality is determined, Delta has a thorough approach to finding solutions when possible. To maintain consistency in reviewing accommodation requests, Delta uses what is called an Interactive Accommodation Discussion process, which fulfills compliance with the Americans with Disabilities Act (ADA) requirement for an "interactive process." The aims of the discussion are to address limitations that impact the employee and to explore what accommodations might be made that allow the core duties of the role to be completed. Delta accomplishes this consistent approach through a review process that includes the employee, a representative of Sedgwick (Delta's disability administrator), the employee's leader or supervisor, a designated Delta division contact for accommodations, and a human resources generalist. For Delta, a challenge in providing some accommodations is the need to meet Federal Aviation Administration qualifications for various roles (Early, Lee, & Nash-Wright, 2012).

Part 6

Delta Air Lines

Following are common examples of accommodations for employees with behavioral health conditions such as depression and anxiety (Early, Lee, & Nash-Wright, 2012):

- Allow the employee to work from home during part of the day or week.
- Provide temporary part-time work schedules to address reduced stamina.
- Reduce distractions in the work area.
- Provide written instructions and/or written minutes from meetings.
- Divide large tasks/projects into smaller steps with timelines.
- Increase communication for those having difficulty handling change.
- Provide more frequent feedback on expectations and performance.

The availability of accommodations can depend on the employee's job duties and the specific request and can vary dramatically depending on the role, e.g., the role of a flight attendant or pilot is dramatically different from that of an office worker. Working from home would not allow the primary duties of the role to be fulfilled for a pilot or flight attendant, while it might be available to an office worker.

Part 1

EY

EY, formerly known as Ernst & Young, is a global firm headquartered in London that provides assurance, tax, transaction, and advisory services.

The inspiration for the initiative arose during the CEO Summit on Mental Health in the Workplace held in October 2015 in New York City. The Summit was co-hosted by the American Psychiatric Association Foundation's Partnership for Workplace Health with the Northeast Business Group on Health, the New York City Metro chapter of the National Alliance on Mental Illness (NAMI) and the Kennedy Forum. The impetus of r u ok? developed from both leadership and peer efforts. Planning for r u ok? began in December 2015, with an interdepartmental team that included EY Assist, leadership, human resources (referred to as the Talent Team), the communications department, the General Counsel's Office, the diversity and inclusion team, and the training and development team, with assistance from NAMI, all strategizing together.

Part 2

EY

EY, formerly known as Ernst & Young, is a global firm headquartered in London that provides assurance, tax, transaction, and advisory services.

E-learnings that contained interactive components about signs, symptoms, interventions, and resources for mental illnesses and addictions were developed for (1) leaders, (2) Talent Team members, and (3) concerned peers. These e-learnings were developed jointly by the EY design team and Xerox (EY's Learning and Development vendor) and were launched in mid-September. They targeted the e-learnings with "advocates" initially before it was officially launched firmwide. The trainings were intended to gain these individuals' support and features EY Americas U.S. Chairman Steve Howe and EY Vice-Chair of Talent Carolyn Slaski to demonstrate leadership's support of r u ok? Those who complete the e-learning trainings are encouraged to add the r u ok? hotlink to their electronic signature. That link connects to the EY Assist website, where there is a wealth of information on related issues.

Part 3

EY

EY, formerly known as Ernst & Young, is a global firm headquartered in London that provides assurance, tax, transaction, and advisory services.

In no way does the initiative imply that one should confront another person with the question, “r u ok?” just because someone is having a bad day. Indeed, there is a protocol covering how to go about asking the question. The main steps that a concerned co-worker is trained to take are the following: (1) Notice signs of change in the individual who needs help. (2) Ask “r u ok?” to start the conversation, and see whether this opens up the topic for further discussion. (3) Listen for key information that helps you gain perspective about the situation; this includes what is not said. Finally, (4) act to remedy matters by involving EY Assist or firm leadership to foster a conversation in a responsible way and get the individual/team the help they need. The role of anyone who leads the conversation is not to diagnose but rather to express care and concern when someone has shown a pattern of change in behavior.

Part 1

IBM

The Care Advocacy Model embraces a holistic strategy of care. “Given the high prevalence of depression and anxiety with numerous chronic conditions,” Mr. Prieto said, “it was important to develop a program that truly addressed patient needs.” He noted that behavioral health is not only the largest and fastest growing pharmacy expenditure, it is also a critical factor that can exacerbate problems in other medical areas, adding to costs and time away from work. IBM empowers its membership to make healthy decisions and be wise consumers of healthcare.

A survey of 772 employers conducted by the Integrated Benefits Institute (IBI) found that 85% of large employers, 69% of mid-sized employers, and 49% of employers with fewer than 500 employees have adopted at least one health and productivity management practice. IBI’s Full-Cost Study found that absence, disability, and absence-related lost productivity cost employers more than four times the cost of employee medical treatment, even when Workers’ Compensation medical costs were added in.

Part 2

IBM

The Care Advocacy Model promotes early identification and intervention for individuals who may have behavioral health problems co-occurring with other medical conditions. It also promotes care coordination across carriers, proactive outreach to prevent illness and wellness, and integration of medical, behavioral, and pharmacy data.

The program uses claims information, medication interventions, scientifically advanced surveys, etc., to proactively identify members who may be having behavioral health issues or may be at risk.

These members receive personalized outreach and (with their permission) a Wellness Survey that identifies at-risk individuals, potential comorbidity, and psychosocial stressors.

Comprehensive care advocacy then helps guide members to the appropriate level and duration of care. All individuals at high risk and individuals accepting services are carefully monitored to encourage a successful outcome. For reference, IBM's Care Advocacy Model generated \$500,000 in savings in 2003.

“By addressing the behavioral health issues that affect recovery from medical illness and longterm health and by getting people who are at risk into appropriate services earlier, the program helps manage both medical care costs and related productivity loss,” Mr. Prieto said. “At the same time,” he added, “IBM provides enhanced, integrated care for its employees.”

Part 3

IBM

The Care Advocacy Model focuses on coordination between IBM’s external vendors and internal programs. It includes the following elements:

- Care coordination with medical vendors, especially between the behavioral health vendor and major medical vendors
- Coordination with primary care physicians
- Analysis of pharmacy data
- Work/life support
- Short-term disability (outreach to employees on or at risk of disability)
- Outreach services (telephonic assessment, education, strategies to improve outcomes, and referrals to appropriate resources for at-risk patients).

Part 4

IBM

IBM was spending up to 30% of its total outpatient dollars on long-term outpatient cases. As part of the Care Advocacy Model, IBM initiated the Outpatient Care Management pilot in 2002. It

focused on the long-term outpatient cases, 70% of which were electronically flagged for aggressive care management intervention. The result: outpatient costs went down by \$400,000 in 2002 and by \$500,000 in 2003. In addition, IBM saved money because vendor staffing could be reduced.

Mr. Prieto said that the program is going to cost 3% less in 2004 than it did in 2003 as a result of the bid procurement savings and the increased use of technology.

IBM's behavioral health vendor United Behavioral Health reported these results supporting active intervention:

- 70% of individuals accepted a referral to at least one service offered through the outreach program. Overall rates of treatment within families increased from 2.2% to 8.8%.
- 95% of individuals were satisfied with the help received from the outreach program.
- The number of outpatient cases that later required acute or intermediate care was reduced by 50%.
- Medical costs declined when members used behavioral health specialty care.

Part 1

Johnson & Johnson

In looking at the American workforce it has been noted that depression costs industry \$43 billion annually (it's also an independent predictor of cardiovascular disease); anxiety runs \$42 billion annually; alcohol costs \$185 billion annually (harmful drinking is involved in one-third of suicides, one-half of homicides, and one-third of child abuse); medical claims dollars total \$3.8 million annually, and the lost-time burden is \$6.6 million annually.

The Employee Assistance Program, or EAP, offered at the Johnson & Johnson operating companies is in line with the company's approach that the health of the individual cannot be separated from the health of the corporation.

What is an EAP? "Employee Assistance is the work organization's resource that utilizes specific core technologies to enhance employee and workplace effectiveness through prevention, identification, and resolution of personal and productivity issues."

Deborah Owens, a member of the on-site EAP team at Johnson & Johnson's McNeil Consumer Healthcare & Specialty Pharmaceuticals Company and Janssen Pharmaceutica, emphasized that EAPs do not treat individuals, a point occasionally misunderstood by the public. She called attention to the guidelines established by the Employee Assistance Professionals Association.

Part 2

Johnson & Johnson

Johnson & Johnson is in the process of developing a global **stress management/resilience program** for its employees. This program will include mental health screening tools, resilience training, healthy eating programs, fitness and wellness promotion, disease management, and stress management techniques that are sustainable over time through cultural reinforcement.

Johnson & Johnson implemented **WorkplaceResponse™**, a mental health interactive screening tool developed by Screening for Mental Health, in 2003 for its domestic employees and family members. Screening for Mental Health, Inc., first introduced the concept of large-scale mental health screenings with National Depression Screening Day in 1991. Its programs now include both in-person and online programs for depression, bipolar disorder, generalized anxiety disorders, PTSD, eating disorders, alcohol problems, and suicide prevention.

The Johnson & Johnson WorkplaceResponse™ program screens for depression, alcohol problems, anxiety, post-traumatic stress disorder, bipolar disorder, and eating disorders. Recently, Johnson & Johnson funded the translation of this tool into Portuguese to allow for broader use at its units in Latin America.

According to Ms. Lenehan, Johnson & Johnson undertook the screening program because it fit with the mission and vision of the health and safety programs and seemed timely given recent world events and an increased need for creating multiple access points for employees and household members.

“Johnson & Johnson has a culture that supports its employees using the EAP,” said Ms. Owens. “Managers and Human Resource professionals receive training in how to encourage members to seek assistance before serious performance or health issues develop.”

Part 3

Johnson & Johnson

The good news, borne out by the study, is that EAP interventions not only improve a member’s emotional well-being but also produce rapid improvement in work performance, which translates into significant reductions in lost productivity, absenteeism, and healthcare costs.

Johnson & Johnson recognized long ago that the health of individuals does not stop when employees leave the workplace and go home. Johnson & Johnson has factored in the employee’s health away from the job and the health of the employee’s family when it talks about employee health.

Humpty Dumpty aside, Johnson & Johnson is putting all the health and wellness and safety pieces back together again. With management support, scientifically based resources, and a business

plan that promotes multidisciplinary collaboration, a sustainable roadmap that leads to employee and corporate health is possible.

Part 1

Pitney Bowes

Pitney Bowes is a \$4.6 billion global leader in integrated mail and document management systems, services, and solutions.

The goal of the company's disability management program is to build a healthy, engaged, and productive workforce by:

- Educating employees about wellness, prevention, and disease management and emphasizing the importance of personal responsibility in health. Financial incentives are given to employees for taking care of their health.
- Creating a corporate culture that places employees and services at its center by providing programs such as benefit plans; instituting management practices such as flex-time and part-time work; and offering employee resources such as EAP, Work/ Life, safety, and an ombudsman.
- Developing a work environment that offers on-site medical facilities and fitness centers, ergonomic workspaces, nonsmoking work sites, healthy food options in the cafeteria, lactation rooms, and stretch breaks in factories and offices.

Part 2

Pitney Bowes

Pitney Bowes is a \$4.6 billion global leader in integrated mail and document management systems, services, and solutions.

The company's disability management program began in 1993. Pitney Bowes now has a database that integrates healthcare claims (medical, behavioral health, and pharmaceutical) Workers' Compensation, EAP services, disability, human resource demographic and salary information, clinic utilization, and information from disease management vendors.

Having these data elements in one integrated system allows the Disability Management Program to identify issues that then drive wellness and disease/condition management intervention strategies designed to improve employee health and manage disability.

The company also integrated data from services delivered through the onsite medical clinics, EAPs, wellness program, e-health initiative, chronic disease case management, in-house Disability Assistance Unit, and Environmental Health and Safety Department.

Pitney Bowes recognizes the often-complex nature of mental disorders and their growing role in short- and long-term disability and Family Medical Leave Act absences. The company's

behavioral health disability management program engages mental health professionals who are return-to-work oriented and who agree to collaborate with the health plan's case manager. The managed behavioral health carve-out company performs case management, exercises delegated design flexibility, and handles first-level appeals and return-to-work monitoring.

Part 3

Pitney Bowes

Pitney Bowes is a \$4.6 billion global leader in integrated mail and document management systems, services, and solutions.

Behavioral Health Benefits:

- No limits on in-network outpatient visits.
- No limits on in-network inpatient admits/days.
- Same design/financial arrangements for PPO and HMO health plans.
- EAP benefits include eight visits per problem per year; unlimited telephonic sessions.

The process by which the behavioral health disability cases are handled includes the following features:

- Initial evaluation within 48 hours of claim receipt by a network of specially trained and credentialed assessors (M.D.s and Ph.D.s).
- A focus on functional limitations and treatment needs rather than strictly diagnosis.
- Authorization, where appropriate, for out-of-plan treatment for recovery and return-to-work.

Part 4

Pitney Bowes

Pitney Bowes is a \$4.6 billion global leader in integrated mail and document management systems, services, and solutions.

Part of Pitney Bowes' success is based on its ability to quantify cost savings and reduce workdays to real numbers.

Results to date for the behavioral health disability management program include the following:

- Approved disability cases were reduced by 25%. (The employee continues to receive treatment through the EAP or the behavioral health plan as appropriate.)
- The duration of disability cases decreased by 66%.
- Lost workdays were reduced by 19% — approximately 1,000 lost workdays were avoided due to behavioral health reasons alone.

Pitney Bowes implemented parity of mental health benefits in the early 1990s — well before the limited, but historic, 1996 parity law. When asked why parity of benefits was instituted, Dr.

Mahoney said, “It just made sense. We recognize that mental disorders are legitimate, valid illnesses that have to be treated appropriately.” He also said that Pitney Bowes encourages employees to use their mental health benefits and develops programs that work for their employee population.

Part 1

RK

RK, a Denver-based mechanical contracting, manufacturing and service company, understands that mental health is everyone’s business.

RK’s work to promote mental health awareness was recently featured in Constructor Magazine, an important trade publication from the Associated General Contractors (AGC) of America, the largest construction industry association.

The construction industry is among the top nine occupations with the highest risk for suicide (Bureau of Labor Statistics, 2009). The industry’s workforce demographics, including gender, age and educational level, combined with a “tough-guy culture” and a tendency to view mental health problems as personal weaknesses, all contribute to high rates of untreated mental illnesses and suicide.

RK, the Carson J Spencer Foundation, and the National Alliance for Suicide Prevention developed a resource for the industry called the Construction Industry Blueprint: Suicide Prevention in the Workplace. RK Marketing and Communications Director, Heather Gallien, contends that the Construction Industry Blueprint is a call-to-action for industry leaders to take a stand for their employees’ wellbeing, “Skilled trade workers are primarily males, and in this industry especially, they’re not accustomed to talking about their internal state. Industry leaders can support their mental and emotional wellbeing by letting them know that it’s OK to discuss their personal concerns with their co-workers or supervisor. A culture that supports emotional openness has much higher odds of being able to help its employees.”

Part 2

RK

RK, a Denver-based mechanical contracting, manufacturing and service company, understands that mental health is everyone’s business.

Their innovative approach to addressing mental health and suicide prevention leverages existing programs and customizes them to reflect the company's culture and the construction industry.

Highlights include:

- Toolbox talks with construction workers at jobsites;
- Suicide prevention training for managers;
- Mental health resources through the RK Wellness Program, including an in-house wellness coach and 1:1 counseling;
- Promotion of ManTherapy.org, a website developed specifically for men struggling with personal issues. RK provided stickers for hard hats and posters with the slogan, "You can't fix your mental health with duct tape" at offices and jobsites.

RK is not only working to make a difference with its own employees, it's giving back to others. RK provides funding to the Cason J Spencer Foundation, contributed to the development of the construction industry blueprint, and participates in conferences to share their experience with other employer leaders.

Part 1

San Francisco Giants

The San Francisco Giants, who play in the National League West Division of major league baseball, are one of the oldest teams in the history of baseball.

Helping the team over the last ten years to manage the emotional ups and downs and the unique psychological challenges of professional sports has been a valued assignment for Michael Paolercio, the Giants' employee assistance program (EAP) director. Paolercio described the World Series win as a "surreal, once-in-a-lifetime experience I hope all baseball fans get to experience sometime in their lives." Paolercio hasn't found the words to express the unknown but profound impact of how an event like winning the World Series can simultaneously be humbling and poignant. "My wife and I were allowed on the field in Texas to celebrate with the players after we won the final game and the Series," Paolercio relates. "And a player who had never met my wife walked right by me, put my wife in a bear-hug and, pointing at me, told her, 'I would not be here without him.' All three of us started crying like babies. I have no pretense: in the big picture of baseball I am a nobody in the industry. But to be told you have had a small part in helping someone reach the pinnacle of their profession in such a high-pressure environment is a reward those "priceless" commercials would be proud of. To use a baseball term, I'm a 'role player,' and it's a role I believe in and have a passion for. There are many, many such role players that make an achievement like this possible, the most unsung of which are our spouses. None of this could ever happen without their limitless support and tolerance."

The Giants began their internal EAP in 2001 to help address the problems of their employees as well as issues specific to the sports industry. The EAP is available to the players, managers, coaches, front office staff, their families, and retired players. While there are 200-250 full-time-equivalent Giants employees in San Francisco, the number can rise to 2,500 or more when “day-of-game” employees arrive to help offer an entertaining and comfortable experience to fans. All employees and their families may access EAP services, but a strong emphasis is given to the organization’s six minor-league teams that are spread across the country. Additionally, EAP services are offered to players and staff located in other countries where the Giants maintain 300-500 employees in their player development programs. The services are promoted through the team’s intranet, via educational presentations at Spring Training and throughout the season, and by word-of-mouth.

Part 2

San Francisco Giants

The San Francisco Giants, who play in the National League West Division of major league baseball, are one of the oldest teams in the history of baseball.

Problems of front-office employees are similar to those in other general work populations. Players are a different story. In addition to concerns common to many employees (family, relationships, career, academics), players have some unique challenges, including performance issues, homesickness, drug testing, and supplement restrictions (because even normal vitamins can be laced with substances that produce positive drug test results). While major league players have the means and often prefer to hire their own private doctor to talk about problems, the EAP is more involved with the minor-league teams, where players are younger, emotional conflicts are more common, and incomes are lower. Minor-league players live outside the San Francisco area, in other parts of the U.S. and in other countries. Paolercio helps them solve their problems, frequently across many miles and across challenging cultural differences.

Part 3

San Francisco Giants

The San Francisco Giants, who play in the National League West Division of major league baseball, are one of the oldest teams in the history of baseball.

Ten years ago, the team’s goal was to change the dynamic and the stigma of accessing mental health information and intervention. For players, coaches, and managers in the minor leagues, Paolercio’s presence is familiar and he is frequently a valued resource. As older players and

managers are replaced by younger ones who have advanced through the system, they retain a comfort level for Paolercio and his services. The dynamic has changed over time, as Paolercio and the team's managers had hoped. "Familiarity is one way a ball player grants you credibility," says Paolercio. "Being with them when they were in Timbuktu making \$200/week helps when they come to San Francisco." He achieves that familiarity by traveling through the entire minor-league system two or three times a year. These trips last 10-14 days, and Paolercio either goes to the teams' hometowns or catches up with them on the road. If there is a crisis with a mental health or substance use component on the road, the team is able to draw Paolercio in and deal with the incident internally and confidentially, preserving the player's privacy and helping the player to feel more comfortable with mental health assistance.

Part 4

San Francisco Giants

The San Francisco Giants, who play in the National League West Division of major league baseball, are one of the oldest teams in the history of baseball.

Minor leaguers are all "chasing the dream," trying to make it to the major league team in San Francisco. It is hoped that they begin to identify Paolercio with that process and view him as a resource for obtaining their goal. Some younger players, who perhaps have grown accustomed to his "being around," have shown openness and a proactive attitude about discussing personal issues that may be interfering with their on-field performance. For example, a player may come to Paolercio with difficulty managing anger. Maybe a manager or another player has said something to the player about the problems this difficulty is causing. Discussing the issue within the EAP can help defuse a pattern that might limit the player's career progression, not to mention how it affects other areas of the player's life. "I don't kid myself," says Paolercio. "The fact that my services are free is attractive to people who don't make a lot of money, but there is also a generational difference in their openness and willingness to use me that was not there ten years ago."

Part 5

San Francisco Giants

The San Francisco Giants, who play in the National League West Division of major league baseball, are one of the oldest teams in the history of baseball.

Players also approach Paolercio for information they can read or exercises they may try (such as visualization or guided imagery) to help them improve mental focus and concentration so that,

when they take to the field, they are at the top of their game. Such exercises can be powerful for players as well as for the stressed-out organizational employees who work long hours with chaotic schedules to make sure the game makes it to the field.

Paolercio is extremely careful to respect the clearly demarcated line between the mental aspects of baseball and the mechanics of coaching. This, too, may be an important factor in gaining credibility with players, as well as with coaches and managers. Coaches and managers who are comfortable with an EAP professional's ability to keep these issues separate may ask the EAP to work with a player on preparation, planning, routine, attitude, and work ethic issues, as well as mental health, substance abuse, relationship, legal, or financial issues — anything that may be detracting from the player's ability to assimilate whatever a coach is trying to teach.

Part 6

San Francisco Giants

The San Francisco Giants, who play in the National League West Division of major league baseball, are one of the oldest teams in the history of baseball.

Paolercio also manages the Giants' work/life and wellness programs, offering occasional seminars, ongoing employee classes (such as yoga and massage), and skin cancer screenings to all players and staff. Online screening for depression, anxiety, bipolar disorder, and substance abuse is provided to employees and their families on the Giants own intranet through an arrangement with Screening for Mental Health. About 5% to 10% of the Giants' employee population accesses the screenings and information yearly.

In addition, individual managers often request that Paolercio provide small group talks, trainings, or seminars on specific topics as needed by a particular set of players or employees. Again, he feels his close familiarity with the people and the environment affords him a clear advantage over external programs. While Paolercio has been located in the organization's medical department since the introduction of the program, he feels he has exemplary access to and relationships with the company's Human Resources department, which only helps in enhancing the credibility and privacy of the service. Confidentiality is a critical issue to both departments and to Paolercio himself. "Respecting players' privacy is always a sensitive issue for players who are in the public eye," he says. "It's really necessary for gaining their trust."

Part 7

San Francisco Giants

The San Francisco Giants, who play in the National League West Division of major league baseball, are one of the oldest teams in the history of baseball.

As in many workplaces, the EAP service is often highly valuable when interpersonal problems arise between employees and supervisors or players and managers. Paolercio credits a comfort level and relationship development process built over time and strong Human Resources staff in his organization for effectiveness in this area. In instances where work performance or interpersonal difficulties might complicate a return to work following an injury or disability episode, for example, Paolercio works collaboratively with Human Resources staff, the employee, and/or the manager to sort out and problem-solve the work environment and organizational issues and to offer reasonable accommodations where appropriate. As with the clear demarcation of player performance coaching versus mental health coaching, Paolercio suggests that a clear delineation of responsibilities between Human Resources and the EAP, and an ability to overlap as needed, helps the team find the best possible resolution for the employee.

Part 1

State of Tennessee

When John Allen, director of Benefits Administration's behavioral health services, examined the data, he concluded that depression was likely being under-detected and under-treated. Allen worked with Debra Lerner, PhD, Director of the Program on Health, Work and Productivity at Tufts Medical Center, to craft and test a pilot program for identifying and treating employees with depression who also are high utilizers of medical services. The innovative system uses a short-term work-focused intervention involving educating employees and their personal healthcare providers about how depression affects the employee at work, providing work-focused cognitive-behavioral therapy (CBT), and targeting small changes the employee can make at work that may improve performance.

Lerner has focused her research career on measuring work loss related to a variety of health conditions, including depression, through a tool called the Work Limitations Questionnaire (WLQ; Lerner et al., 2001). More recently, Lerner has studied short-term programs that help employees who have depression with addressing their occupational functioning rather than strictly focusing on symptoms or targeting medical improvement (Lerner et al., 2012; Lerner et al., 2015). Employees with depression may find work challenging at times because the condition

can have cognitive, social, emotional, and even physical effects. Consequently, depression can interfere with a person's ability to focus on tasks, stay organized, keep pace with the work routine, and use effective communication skills and other abilities that influence work performance (Wang et al., 2004). Her novel employee-centered intervention program, called "Be Well at Work," focuses on restoring work-related functional abilities that play a critical part in work performance (e.g., time management, balancing workload, and completing work on time) and provides support for difficult interactions with co-workers and supervisors.

Part 2

State of Tennessee

Lerner's team first helps identify individuals with depression symptoms and work limitations through web-based screenings that are promoted by the employer through a variety of workplace communications, including e-mail, the employee assistance program (EAP) newsletter, benefits communications, and monthly calls with benefits coordinators. (See the recruitment flyer "Engaging Members." Note: Lerner suggests that using language like "managing stress" and "feeling better" is effective for recruiting participants with depression.) The State of Tennessee employees who (1) were high utilizers of healthcare, (2) screened positive for depression, and (3) screened positive for work limitations received immediate reports of their screening results and were invited to participate in phone-based Be Well at Work interventions. The interventions were led by specially trained providers, referred to as "advocates," most of whom had EAP counseling backgrounds. The master's-level advocates provided biweekly 50-minute telephone-based interventions over a period of 4 months to help workers change thoughts and behaviors that often accompany depression and that may interfere with work functioning. Care coordination services were also provided to link employees to healthcare providers. The Be Well at Work advocates provided monthly updates to the individual's physician to help in coordinating the patient's medical care and better align employee, counselor, and physician treatment goals. The updates resemble lab tests, with results covering mental health and functional status changes.

Part 3

State of Tennessee

An innovative component of the program involves using work-focused coaching for problem solving and skill building to address job-related concerns. Lerner says that the advocates help guide employees on ways to discuss changes to work routines (e.g., start times or work breaks)

or environmental conditions (e.g., excess noise and distraction), when needed and if feasible. The advocates may help the individual in adopting a range of possible compensatory strategies (e.g., memory aids, such as written rather than verbal-only instructions, or weekly work goal reviews). The State of Tennessee's Be Well at Work program was completed in July 2016. As in Lerner's other studies, preliminary results show improvements in mental health and work performance. Longer term follow-ups will determine whether the program also helped reduce medical care costs.

Part 1

University of Iowa

The University of Iowa (UI), along with focusing on the growth and advancement of more than 31,000 students, employs and supports the health and development of its 14,500 staff and 2,600 faculty. With its own healthcare system, including a teaching hospital and clinics, UI formally launched a program called liveWELL as part of their integrated health management strategy for UI faculty and staff in 2006. liveWELL focuses on a healthy campus culture and improved organizational performance by making well-being part of the daily routine of UI faculty and staff. The four levels of UI's strategy include: 1) managing chronic conditions, 2) lowering risk in the "at risk" population, 3) keeping healthy people healthy, and 4) environmental supports, such as benefit design, policy, physical environment, culture, and engagement.

Within this strategy, liveWELL activities are driven by data about UI faculty and staff collected through their personal health assessment and focus groups. The activities are focused on the lower three levels of this pyramid. Support programs—including health and wellness coaches, coordination with the UI employee assistance program (EAP), UI centers of excellence and advisory groups—all aim to assist employees reduce health risk factors.

Part 2

University of Iowa

Health risk appraisals and assessments (HRAs) are instruments and processes that are used to methodically collect data from individuals to ascertain risk factors.

Recognizing that people often need help to move into the action stage of making healthy changes, UI provides employees access to the services of health and wellness coaches who are prepared at a master's level. The UI coaches review individualized PHA reports with UI employees and help employees create personal improvement plans focused on reducing any existing health risk

factors. This process generally includes meetings between the UI coaches and UI employees up to five times over the course of 10-16 weeks, predominantly face to face and by phone, Skype, or e-mail. The UI coaches are well versed in the various programs available at UI to complement and enhance the improvement plans they help to create.

UI coaches link to health programs that are available to UI employees through referral programs. UI will reimburse the program fee, upon successful completion, for UI employees who are referred to a number of programs based on their PHA results. Two such examples are a mindfulness-based stress reduction program and nicotine replacement therapy.

Part 3

University of Iowa

Mindfulness-based programs, directed by UI's Bev Klug, MA, LMFT, are provided on the UI campus through Behavioral Health Services at UI Hospitals and Clinics. The services, offered since 1996, are available to employees as well as to the broader community. See www.uihealthcare.org/mindfulness. Providing supportive services for individuals to more effectively manage stress both improves individual health and positively affects the organization overall. UI recognizes that the practice of mindfulness meditation encourages "living a full life with greater balance and ease, even amidst the busyness of daily living or the challenges presented by physical or mental health limitations" (UI, n.d.b).

UI will reimburse up to \$500 through liveWELL for nicotine replacement therapy and/or medications that support stopping smoking. The employee must be engaged with a health coach related to stopping smoking; the reimbursement is for nicotine replacement aids and medications that are not otherwise covered by the individual's insurance. In relation to smoking cessation, although they are about twice as likely to smoke as people without mental illness and consume approximately 44.3% of cigarettes, people living with mental illness still have a substantial quit rate (Lasser et al., 2000).

For mental health concerns identified through the PHA, coaches refer participants to licensed counselors through the EAP, described in the following text. These onsite professionals provide in-person mental health counseling. In addition, the EAP provides supportive resources for addressing sleep—as well as an online evidence-based program called SHUTi (Sleep Healthy Using the Internet), an eight-week program based on cognitive-behavioral therapy to help participants improve sleep.

Part 4

University of Iowa

UI's EAP works closely with the liveWELL program, providing behavioral health services to faculty, staff, and their family members. The services are provided internally, as part of UI's human resources department, within the health and productivity unit. The EAP staff includes four master's-level licensed social workers. The EAP includes many standard offerings, such as counseling (eligible employees may schedule up to four free in-person sessions per year), consultation, educational services, and critical-incident stress debriefings. If additional counseling is recommended, the EAP counselor assists individuals in seeking help through community services or their health plan.

The suicide prevention education program is a partnership with several on-campus and community resources. In connection with the College of Public Health and the Crisis Center of Johnson County (a local nonprofit organization), education in suicide prevention was delivered at UI in 2011 to teach about the impact of suicide interventions on a major university campus. The work helped equip the human resources professionals and managers at UI to better recognize the warning signs of suicide risk and respond through life-saving actions. Working with the local Crisis Center of Johnson County, faculty from the Department of Public Health and the EAP studied the use of QPR Gatekeeper Training for Suicide Prevention in the university setting (WozniakRebhuhn & Ramirez, 2014). QPR stands for the steps Question, Persuade, and Refer and is a suicide risk reduction and gatekeeper training listed on the Substance Abuse and Mental Health Services Administration's national registry of evidence-based programs and practices.

Part 1

U.S. Bank

One benefit offered to employees and their family members for many years is their employee assistance program (EAP). The EAP is an external model, contracted through Ceridian, which provides telephonic support and consultation by master's-level credentialed and licensed counselors as well as online informational resources. All U.S. employees and family members may access support from work or from home 24/7. Providing this benefit is just one way U.S. Bank puts people first.

The online informational resources include links to products and concierge services that may save time and money, thereby reducing stress and strain. Locator tools are available for child

care, elder care, summer camps, and counseling, and discounts are offered for things like tax preparation, hearing aids, and emergency response services for elderly family members. In 2013, a mobile application was added, connecting users quickly to resources online and via smartphone.

For individuals who need counseling for more serious concerns, the EAP's phone counselors assist by warm transferring—a three-way call to a health plan representative from the employee's medical plan, or their spouse's plan, to assist in accessing appropriate in-person care. In many cases, the phone-based counselors serve as a first step for people who don't know where to begin to seek care, and the counselors can help employees or family members find options they were unaware of for treatment.

Ceridian also provides in-person seminars and trainings at larger bank locations, as well as critical incident stress debriefing (CISD) meetings at bank sites that have experienced incidents that could be upsetting to employees, such as robberies or other potentially traumatic experiences. If employees need additional support after such upsets, they may receive up to three in-person individual counseling sessions from Ceridian professionals and/or referral assistance to counselors available in the community or through the employee's health plan.

Part 2

U.S. Bank

The bank had always communicated the availability of EAP, but in 2013, a team of professionals from U.S. Bank and Ceridian joined together to strategize on ways to increase utilization of this resource and to communicate more clearly how the EAP could help. The team, led by Sandi Boller, U.S. Bank's vice president of human resources, set out to change the image of the service from something aimed only at employees in crisis or with serious mental health/substance use problems. The program is called LifeWorks to show that it could be a helpful resource to all employees and family members experiencing life's typical challenges.

The communication team made a conscious decision to refer to the service simply as "LifeWorks," to avoid the potential stigma they felt employees may have had for EAP, seeing it as a resource only for substance abuse treatment or serious mental illness. The goal was to increase employee awareness of the broad array of information and services available to help reduce everyday stress and strain. The communication team developed an enhanced awareness campaign using a variety of communication channels that fit the culture of their company and the typical ways that employees access information at work and at home.

Part 3

U.S. Bank

The communications team made good use of U.S. Bank's tradition of posting daily articles and poll questions on a variety of topics on their intranet. To promote LifeWorks, the team included areas like budgeting, reducing debt, home buying, resilience, memory, concentration, and coping with holiday blues.

The campaign was structured with messages that were consistent and frequent "to keep the service top-of-mind," shared Boller. "With so many bank locations, our communications had to be targeted and had to fit with our culture. We hit the channels that employees like to use to get company information—intranet and e-mail." In addition, they used links on multiple company webpages to catch employees' attention and repeat the messages. The strategy was to focus content on tangible savings and conveniences available to help with day-to-day issues that can impact all aspects of well-being, using a direct, casual, action-oriented, and personal tone.

Part 4

U.S. Bank

Indications of increased engagement in the LifeWorks benefit:

- 4,214 individuals set up personalized LifeWorks accounts—an eight percent increase,
- 3,081 unique individuals requested subscriptions to the LifeWorks newsletter,
- Use of locator search tools (child care, elder care, K-12 school, back-up care, and summer camp) increased by 16 percent,
- The number of discounts accessed increased 81 percent,
- 71 percent of survey respondents indicated that a LifeWorks interaction or resource resulted in a time savings of between one and 20 hours.

The success of the 2013 campaign and continued communication support led U.S. Bank to continue many of the same communication strategies: writing with a personal, casual tone; providing relevant examples; and repeating content to solidify awareness of this valuable benefit. The bank has also continued quarterly wellness campaigns and challenges that not only encourage healthier behaviors but also drive traffic to the many other resources, tools, and articles on the LifeWorks website.

Part 5

U.S. Bank

Collaboration was a key element of the communication team's efforts to promote and increase use of the LifeWorks program. The team consisted of U.S. Bank's internal communications staff, representatives from human resources, and members from Ceridian.

The team also worked in collaboration with staff of the bank's wellness program to incorporate LifeWorks into their initiatives. For example, topics on the wellness calendar drew attention to the variety of ways that LifeWorks supports employees' and their families' overall well-being. Hyperlinks to LifeWorks were embedded into the wellness website and in wellness communication campaigns. Some of the links took employees to EAP-hosted videos that communicated the variety of resources available and how to use them. Social media components encouraged employees to discuss various topics and ask questions about LifeWorks resources they had used.

Part 6

U.S. Bank

The communication team worked to ensure that managers were aware of the value and breadth of LifeWorks' services and supports for employees and the ways LifeWorks can support managers in their supervisory role. For example, consultants are available for management support through phone consultation and web-based resources. Throughout the communication campaign, articles were included in the bank's intranet for managers, Leading US, covering issues like being a family-friendly manager, building a healthy work culture, and developing leadership skills.

Managers may ask questions, get referrals to resources, or access coaching expertise about critical incidents, interpersonal conflicts, mandated referrals, workplace change, supporting employees facing an illness, or other challenging situations in the workplace. In addition, trainers from Ceridian conduct many of the bank's professional and leadership development seminars for managers to proactively educate managers about the importance of considering how employees' home life issues affect their work.

2.3. Module 3

2.3.1. Module

Topic: Depression and Its Treatments⁵¹

Activity 1: Filling in the gaps

Instructions:

Use the words below to fill in the gaps:

pessimism appetite external effort dull

“Mild to intermediate depression is an unpleasant emotional state associated with _____ pain, usually in the upper body; a sense of heaviness; a loss of interest in _____ events; a reduced sense of motivation; _____; self-depreciating thoughts; an inability to experience pleasure; a sense that routine activities require extra _____; and a sense of impending doom Severe forms of depression include the signs and symptoms noted above, as well as reduced _____, insomnia, psychomotor retardation, agitation, loss of energy, and condition-characteristic postures and affects.⁵²”

Activity 2: Answering questions

Instructions:

Read the excerpt below and decide whether the statements are true or false:

“Other findings focus primarily on social and psychological factors. The frequency of depression positively correlates with stressful and depriving environments and marital dissolution..., as well as reduced life control Depression has been associated with parental representations: Perceptions of shaming by parents and being a non-favored child can contribute to shame and depression vulnerability.... Characteristic personality features..., attitudes toward others ..., and thought patterns..., as well as low self-esteem, are often observed, although exceptions have been

⁵¹ L'exercice sur la ponctuation (Module 10, Activité 3) se trouve dans ce module en 2019-20.

⁵² McGuire, Michael & Alfonso Troisi. 1998. *Darwinian Psychiatry*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

reported Seasonal factors are also implicated.... Ethological studies demonstrate that certain types of nonverbal behaviour correlate with depression ...⁵³"

1. Divorce can be a cause of depression. True or False?
2. A person whose parents expressed a strong preference for their other children develops depression later on in his or her life. True or False?
3. High self-esteem indicates that a person is at no risk of falling into depression. True or False?
4. The beginning or the end of a season could also be a risk factor associated with depression. True or False?

Activity 3:

Treatments of Depression⁵⁴

Read the following text. Make sure you understand the words/expressions in bold:

For **mild depression**, the WFSBP guidelines advise **watchful waiting, psychoeducation**, psychosocial interventions, psychotherapy, or an **antidepressant**, depending on the details of the case. The **APA** guidelines advise psychotherapy or antidepressant **monotherapy**, depending on patient preference, but combination treatment if the patient has a history of partial response to a single mode of treatment. The **CANMAT** guidelines state that cognitive therapy, cognitive-behavioral therapy (**CBT**), and interpersonal therapy (**IPT**) have efficacy equivalent to that of antidepressants for **first-line treatment** of mild or moderate depression.

The **NICE** guidelines advise physicians to first try to manage depression from subthreshold to moderate severity via **guided self-help** based on CBT, computerized CBT, and group exercise, with the patient being allowed to select the most preferred mode of treatment, as well as sleep hygiene education. In the **stepped-care model**, antidepressants are not recommended for mild depression until simpler treatments have failed because of the poor risk-benefit ratio. If low-intensity treatments have been ineffective, an antidepressant or CBT can be used.

⁵³ *ibid.*

⁵⁴ Adapted from: Davidson, Jonathan. 2010. « Major Depressive Disorder Treatment Guidelines in America and Europe ». *The Journal of Clinical Psychiatry* 71/suppl. E1.

Antidepressants can be tried initially for a mild depressive episode if the patient has a history of more severe episodes.

The **BAP** guidelines for mild depression recommend CBT, behavior therapy with activity scheduling, IPT, or antidepressant drugs if the patient has a history of chronic mild depression or previous moderate-to-severe depression; they recommend not using **St John's wort** as first-line therapy but considering it for patients who cannot tolerate antidepressants and for whom other first-line treatments are not feasible. All of the guidelines that discuss St John's wort agree that the available formulations vary in potency and that data on long-term use of the treatment are needed.

For first-line treatment of moderate depression, the APA guidelines recommend antidepressants alone; psychotherapy may be considered depending on patient needs or preference. Antidepressants and psychotherapy may be used together for patients with significant psychosocial problems or Axis II disorders.

The first treatment stage of the **TMAP MDD algorithm** gives the options of a selective serotonin reuptake inhibitor (**SSRI**), a serotonin-norepinephrine reuptake inhibitor (**SNRI**), bupropion, mirtazapine, or evidence-based psychotherapy. At this stage, nefazodone, tricyclic antidepressants (**TCAs**), and monoamine oxidase inhibitors (**MAOIs**) are not recommended due to safety concerns.

The NICE guidelines recommend that patients with mild or moderate depression who have not responded fully to low-intensity treatment should receive an antidepressant or individual CBT or IPT. Moderate depression may require a combination of both an antidepressant and either CBT or IPT. The NICE guidelines are favorably inclined toward SSRIs, especially the generic ones that provide better cost-effectiveness. They caution that drug interactions are more likely with fluoxetine, fluvoxamine, and paroxetine than other SSRIs and that paroxetine is associated with more difficult withdrawal than other SSRIs.

The WFSBP guidelines recommend antidepressants and/or psychotherapy along with psychosocial interventions, and the BAP guidelines recommend antidepressants, CBT, IPT, or behavior therapy with activity scheduling as first-line treatments for moderate depression. The CANMAT guidelines are similar to the others, advising the use of SSRIs, the SNRI venlafaxine, cognitive therapy, or IPT.

All of these guidelines agree that an antidepressant drug is a legitimate first-line choice for the treatment of moderate depression, and all except the NICE guidelines recommend evidence-based psychotherapy as another first-line treatment option. The NICE group recognizes that antidepressants are more cost-effective as a first-line treatment for acute, moderate depression.

For severe depression, all of the guidelines agree that first-line treatment options include electroconvulsive therapy (**ECT**), the combination of an antidepressant and psychotherapy, or the combination of an antidepressant agent with an antipsychotic agent if the depression has psychotic features. In general, a course of ECT would be between 6 and 10 treatments, and the maximum would be 20 sessions. Guidelines other than **WFSBP** do not specify what kind of ECT should be used, but the WFSBP recommendation is for bilateral ECT. The WFSBP notes that unilateral ECT may have less potential for temporary memory loss than bilateral ECT, but, to equal the efficacy of bilateral ECT, unilateral placement of the electrodes requires a dose of electricity 6 times the seizure threshold. However, the effects of ECT are not long-lasting.

The WFSBP guidelines also promote the first-line use of TCAs and SNRIs for severe depression. The CANMAT guidelines state that psychotherapy alone may have less efficacy than does medication for severe depression; they recommend the combination of IPT with an antidepressant. The NICE guidelines recommend the combination of individual CBT with an antidepressant for first-line treatment of severe depression.

Work in pairs to discuss the questions below:

- What are the recommended treatments of mild depression?
- What treatments exist for moderate depression?
- How can a patient with severe depression be treated?
- Which type of depression (mild, moderate or severe) produces more divergence of opinion as to the treatments?
- Is depression treated the same way in Belgium?

Activity 4: Are you blue?⁵⁵

Step 1:

You will watch the video about Peggy⁵⁶. Write down Peggy's symptoms and complaints:

Step 2:

Each person in the group will be responsible for becoming an "expert" on one of the six types of treatments for depression (the note-taking sheet should be filled in at this stage, see the end of the Module).

Step 3:

Share your insights into the different treatments. When all the members of the group have presented their treatment alternatives, the group will be given an assignment to defend one particular treatment for Peggy's depression.

Step 4:

One representative from each group will have to give Peggy advice on how to fight her depression. You should try to specify the type of depression Peggy is probably suffering from and explain why this treatment will work better than others. Don't forget to indicate advantages and disadvantages of this treatment.

Step 5:

Discover Peggy's reaction.

⁵⁵ Adapted from: <http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/files/depression.pdf>

⁵⁶ Une actrice professionnelle (américaine) a été engagée afin d'enregistrer cette vidéo.

Vocabulary list

Watchful waiting	Stepped-care model
Psychoeducation	BAP
Antidepressant	St John's wort
APA	TMAP MDD algorithm
Monotherapy	SSRI
CANMAT	SNRI
CBT	TCA
IPT	MAOI
First-line treatment	ECT
NICE	WFSBP
Guided self-help	

Note-Taking Sheet

<p>Tricyclic antidepressants</p>	<p>Mechanism of action:</p> <p>Indications:</p> <p>Advantages:</p> <p>Disadvantages:</p>
<p>Selective serotonin reuptake inhibitors</p>	<p>Mechanism of action:</p> <p>Indications:</p> <p>Advantages:</p> <p>Disadvantages:</p>
<p>Monoamine oxidase inhibitors</p>	<p>Mechanism of action:</p> <p>Indications:</p> <p>Advantages:</p> <p>Disadvantages:</p>
<p>St. John's Wort</p>	<p>Mechanism of action:</p> <p>Indications:</p> <p>Advantages:</p>

	Disadvantages:
Cognitive behavioural therapy	<p>Mechanism of action:</p> <p>Indications:</p> <p>Advantages:</p> <p>Disadvantages</p>
High-tech treatments for depression	<p>Transcranial magnetic stimulation:</p> <p>Magnetic seizure therapy:</p> <p>Deep brain stimulation:</p> <p>Vagus nerve stimulation (VNS):</p>
Conclusion	<p>What type of depression does Peggy suffer from?</p> <p>What first-line treatment would you advise her?</p>

2.3.2. Matériel supplémentaire

Handout A

Tricyclic Antidepressant medications

[Examples: Amitriptyline (Rx Elavil), Imipramine (Rx Tofranil), and Doxepin (Rx Sinequan)]

Pharmacologic Mechanism of Action

The mechanism of action of amitriptyline hydrochloride is not definitely known. However, we know that it does not act primarily by stimulation of the central nervous system. The clinical effect is hypothesized as being due to potentiation of adrenergic synapses by blocking uptake of norepinephrine and serotonin at nerve endings.

The time to onset of effect (i.e., relief of depression) varies from person to person, but typically takes an average of 1-3 weeks (and sometimes as long as 4-6 weeks) before mood improvement is noticed.

Indications

For the relief of symptoms of depression. Endogenous depression (i.e., meets DMS-IV criteria for melancholic features) is more likely to be alleviated than other depressive states. One to three weeks of treatment may be needed before optimal therapeutic effects are evident.

Dosage and Administration

Depression—Lower dosages are recommended for elderly patients and adolescents. Dosage should be initiated at a low level and increased gradually, noting carefully the clinical response and any evidence of intolerance. Following remission, maintenance medication may be required for a longer period of time at the lowest dose that will maintain remission.

Usual Adult Oral Dose:

Hospitalized patients—Initially, 100 mg/day in divided doses gradually increased to 200 mg/day as required. If no response after two weeks, increase to 250-300 mg/day.

Outpatients—Initially, 75 mg/day increased to 150 mg/day. Dosages over 200 mg/day are not recommended. Maintenance, 50-150 mg/day.

Side Effects

Common—Dry mouth; dizziness, lightheadedness or fainting may occur; headache; increased appetite and cravings; constipation.

Less common—Anxiety, restlessness, agitation; insomnia and nightmares; irregular heartbeat; confusional states (especially in the elderly) with hallucinations, disorientation, delusions.

Symptoms of acute overdose—Confusion, convulsions, enlarged pupils, irregular heartbeat, vomiting.

Precautions:

- Patients should be warned that amitriptyline hydrochloride might enhance the CNS depressant effects of alcohol.
- Patients taking amitriptyline hydrochloride should avoid excessive exposure to sunlight, since there have been reports of photosensitization (severe sunburn).
- Patients may feel drowsy. If this occurs, patients should not drive, use machines or do anything that could be dangerous if the patient is not alert.

Cost

Tablets: \$3.75 for generic, for a 3-month supply of 100 75mg tablets (\$98.17 for Elavil). The cost can be lower depending on the individual's medical insurance. Available by prescription only, so one must have an appointment with a physician or nurse practitioner for diagnosis and treatment. (Appointments may be available for a minimum cost at the college health center.)

Advantages:

- Helps relieve depression and is especially effective if the symptoms are of the endogenous type (if the client meets DSM-IV criteria for melancholic features).
- May take as little as one week to improve mood.
- Generic versions of the drug can cost less than \$4 a month.

Disadvantages:

- May take as long as six weeks to improve mood.
- Patients on tricyclics should be careful with alcohol, sunlight, and driving if dizzy.
- Common side effects are dry mouth, dizziness, headache, increased appetite, and constipation—less common are anxiety, insomnia and nightmares, irregular heartbeat, and confusional states.
- Elavil costs as much \$98.00.
- It is necessary to have an appointment with a physician or nurse practitioner for diagnosis and treatment (this might be available at the college health center).

HANDOUT B

SELECTIVE SEROTONIN REUPTAKE INHIBITORS (SSRIs)

[Examples: Fluoxetine (Rx Prozac), Sertraline (Rx Zoloft), and Paroxetine (Rx Paxil)]

Pharmacologic Mechanism of Action

The SSRIs are a well-known group of prescription drugs, which presumably enhance the activity of the neurotransmitter serotonin by interfering with its reabsorption back into axon endings that have released it. There is evidence that depression, in many people, may be associated with low levels of serotonin activity. By making this chemical more available, SSRIs may "correct" this deficiency.

Studies at clinically relevant doses in humans have demonstrated that fluoxetine blocks the uptake of serotonin into platelets. Studies in animals also suggest that fluoxetine is a much more potent uptake inhibitor of serotonin than of norepinephrine.

SSRIs are no more effective than the older antidepressants (TCAs), but have less annoying side

effects as well as fewer risks in most individuals. Patients are more willing to take the medication and physicians have fewer concerns about overdose or potentially dangerous cardiovascular side effects. There has been only a single recorded case of an SSRI overdose being fatal, which is an important consideration when treating depression.

Patients also like the once-a-day dosing.

Indications

Depression: Fluoxetine HCl is indicated for the treatment of depression (see web site listed below for information on other disorders that it is indicated for). The efficacy of fluoxetine HCl was established in 5- and 6-week trials with depressed outpatients whose diagnoses corresponded most closely to the DSM-III category of major depressive disorder.

The antidepressant action of fluoxetine HCl in hospitalized depressed patients has not been adequately studied.

The efficacy of fluoxetine HCl in maintaining an antidepressant response for up to 38 weeks following 12 weeks of open-label acute treatment (50 weeks total) was demonstrated in a placebo-controlled trial. The usefulness of the drug in patients receiving fluoxetine HCl for extended periods should be reevaluated periodically.

Dosage and Administration

Initial Treatment: In controlled trials used to support the efficacy of fluoxetine, patients were administered morning doses ranging from 20 mg to 80 mg/day. Studies comparing fluoxetine 20, 40, and 60 mg/day to placebo indicate that 20 mg/day is sufficient to obtain a satisfactory antidepressant response in most cases. Consequently, a dose of 20 mg/day, administered in the morning, is recommended as the initial dose.

A dose increase may be considered after several weeks if no clinical improvement is observed.

Doses above 20 mg/day may be administered on a once a day (morning) or b.i.d. (i.e., twice a day) schedule and should not exceed a maximum dose of 80 mg/day.

As with other antidepressants, the full antidepressant effect may be delayed until 4 weeks of treatment or longer.

Side Effects

SSRIs can produce stomach upset, headache, nervousness, dizziness, and insomnia (much like having had too much caffeine) until you get used to the drug. Sexual dysfunction may occur in a smaller number of individuals. SSRIs should not be used with other medications or herbal remedies without your doctor's approval because some cause dangerous interactions. This is especially true for other depression remedies.

Cost

As relatively new drugs, SSRIs are not cheap (no generics available yet). Besides the cost of visiting your caregiver, a 3-month supply of the 20-mg dose of Prozac averages around \$200. The cost may be lower depending on the individual's medical insurance. This medication may be prescribed after professional diagnosis at the college health center.

Advantages:

- Effective in treatment of depression.
- This medication may be prescribed at the college health center but only after careful diagnosis by a professional.

Disadvantages:

- Effects may take four weeks.
- Side effects include stomach upset, headache, nervousness, dizziness, and insomnia (much like having had too much caffeine); sexual dysfunction may occur in a smaller number of individuals. Should not be used with other medications or herbal remedies without your doctor's approval.
- Not cheap—besides the cost of visiting your caregiver, a three-month supply of the 20-mg dose of Prozac averages around \$200. (The cost can be lower depending on the individual's medical insurance.)

HANDOUT C **Monoamine Oxidase (MAO) Inhibitors**

[Examples: Isocarboxazid (Rx Marplan), Pheneizine (Rx Nardil), and Tranylcypromine (Rx Parnate)]

Pharmacologic Mechanism of Action

Isocarboxazid is a non-selective hydrazine monoamine oxidase (MAO) inhibitor. In vivo and in vitro studies demonstrated inhibition of MAO in the brain, heart, and liver. The mechanism by which MAO inhibitors act as antidepressants is not fully understood, but is thought to involve the elevation of brain levels of biogenic amines.

Indications

Marplan is indicated for the treatment of depression. Because of its potentially serious side effects, Marplan is not an antidepressant of first choice in the treatment of newly diagnosed depressed patients.

The efficacy of Marplan in the treatment of depression was established in 6-week controlled trials of depressed outpatients. These patients had symptoms that corresponded to the DSM-IV category of major depressive disorder; however, they often also had signs and symptoms of anxiety (anxious mood, panic, and or phobic symptoms).

The antidepressant effectiveness of Marplan in hospitalized depressed patients, or in delusionally depressed patients, has not been adequately studied.

Dosage and Administration

For maximum therapeutic effect, the dosage of Marplan must be individually adjusted on the basis of careful observation of the patient. Dosage should be started with one tablet (10 mg) twice daily. If tolerated, dosage may be increased by increments of one tablet (10 mg) every 2 to 4 days to achieve a dosage of four tablets daily (40 mg) by the end of the first week of treatment. Dosage can then be increased by increments of up to 20 mg/week, if needed and tolerated, to a maximum recommended dosage of 60 mg/day. After maximum clinical response is achieved, an attempt

should be made to reduce the dosage slowly over a period of several weeks without jeopardizing the therapeutic response.

Beneficial effects may not be seen in some patients for 3 to 6 weeks. If no response is obtained by then, continued administration is unlikely to help.

Side Effects

The commonly observed adverse events that occurred in Marplan patients with an incidence of 5% or greater and at least twice the incidence in placebo patients were nausea, dry mouth, and dizziness.

Marplan can cause serious side effects. It is not recommended as initial therapy but should be reserved for patients who have not responded satisfactorily to other antidepressants.

The most important reaction associated with MAO inhibitors is the occurrence of hypertensive crises, which have sometimes been fatal, resulting from the co-administration of MAOIs and certain drugs and foods. Hypertensive crises have sometimes occurred during Marplan therapy after ingestion of foods with a high tyramine content. In particular, patients should be instructed not to take foods such as cheese (particularly strong or aged varieties), sour cream, Chianti wine, sherry, beer (including non-alcoholic beer), liqueurs, pickled herring, anchovies, caviar, liver, canned figs, raisins, bananas or avocados (particularly if overripe), chocolate, soy sauce, sauerkraut, broad beans (fava beans), yeast extracts, yogurt, meat extracts, meat prepared with tenderizers, or dry sausage.

Cost

Marplan 10 mg 120 tablets cost \$69.48. The cost can be lower depending on the individual's medical insurance. It is available by prescription only, so one must have an appointment with a physician or nurse practitioner for diagnosis and treatment. (Appointments may be available for a minimum cost at the college health center.)

Advantages:

- Indicated for the treatment of depression.
- Appointments for professional diagnosis and treatment may be available for a minimum cost at the college health center.

Disadvantages:

- Beneficial effects may not be seen for up to three to six weeks.
- Most common side effects are nausea, dry mouth, and dizziness.
- Marplan can cause serious hypertensive crises; it is not recommended as initial therapy but should be reserved for patients who have not responded satisfactorily to other antidepressants.
- Have sometimes been fatal, resulting from eating cheese or other foods with a high tyramine content so patients should be instructed not to eat cheese (particularly strong or aged varieties), sour cream, Chianti wine, sherry, beer (including non-alcoholic beer), liqueurs, pickled herring, anchovies, caviar, liver, canned figs, raisins, bananas or avocados (particularly if overripe), chocolate, soy sauce, sauerkraut, broad beans (fava beans), yeast extracts, yogurt, meat extracts, meat prepared with tenderizers, or dry sausage.

- 120 10-mg tablets cost \$69.48. (The cost can be lower depending on the individual's medical insurance.)
- Available by prescription only, so one must have an appointment with a physician or nurse practitioner.

HANDOUT D

A NATURAL REMEDY FOR DEPRESSION

St. John's Wort

St. John's wort is the most commonly used and most thoroughly researched natural product for the treatment of depression. St. John's wort is a bushy shrub native to Europe but now found throughout the world. The flowering tops are used for medicinal purposes, and use has been documented for thousands of years (Kuhn 1999). The active ingredients in St. John's wort include 10 or more chemical compounds. The most likely active ingredient in affecting depression is *Hypericum perforatum*.

A total of 1,592 patients have been studied in 25 double-blind controlled studies (Murray and Pizzomo 1998). In the studies, St. John's wort extract produced improvements in many symptoms of depression and has been found to be as effective in the treatment of depression as antidepressants (Philipp, Kohnen, and Hiller 1999).

The main advantage of St. John's wort was found to be not a difference in treatment outcome but rather an advantage in terms of reduced incidence and severity of side effects, costs, and increased patient satisfaction.

It is not clear how *Hypericum perforatum* works in its ability to treat some kinds of depression but there are several theories being investigated. Evidence indicates that the inhibition of norepinephrine and serotonin reuptake may underlie the antidepressant activity.

Dosage

St. John's wort is available as a tea, powder, oil, liquid, capsule, and tablet. Dosage: 300 mg of St. John's Wort (9.3% hypericum) three times a day. It should be taken with food to prevent stomach upset.

It takes four to six weeks to be effective.

Side Effects

The major side effect with St. John's wort is mild stomach irritation. It is considered a safe *herb* and incidents of adverse reactions are rare; however, it is not recommended for allergic or photosensitive individuals. *Safety for use in pregnancy has not been established, therefore do not use if pregnant.* Drug interactions include: intensifies action of caffeine and cough and cold remedies; should not be used with other antidepressants; decreases effectiveness of birth control pills; does NOT increase alcohol effects; and does NOT combine well with other sleep aids.

Regulation:

The Food and Drug Administration does not classify herbal medications as drugs. St. John's wort is considered a "nutritional supplement," and as such is not subject to quality control regulations as

are standard pharmaceuticals. Products are therefore largely unregulated, and therefore label claims of hypericum content may or may not be reliable (Gaster and Holroyd 2000).

Cost

The retail cost of St. John's wort varies depending upon the vendor. It is readily available in drug stores, groceries, and health food stores. The prices are generally lower than the cost of standard antidepressant therapy. A typical cost for 90 300-mg tablets is \$8.10. This is approximately a one-month's supply. No medical appointment is needed, so careful diagnosis by a professional is not required—this can result in taking a substance that may be inappropriate for the problems the person is experiencing.

Advantages:

- Has been found to be as effective in the treatment of depression as antidepressants.
- It is considered a safe herb and incidents of adverse reactions are rare.
- Side effect with St. John's wort is mild stomach irritation.
- A one-month's supply costs \$8.10.

Disadvantages:

- It takes four to six weeks to be effective.
- Not recommended for allergic or photosensitive individuals.
- Safety for use in pregnancy has not been established.
- Decreases effectiveness of birth control pills.
- The Food and Drug Administration does not classify herbal medications as drugs and therefore St. John's Wort is not subject to quality control regulations as are standard pharmaceuticals and so it may or may not be reliable.
- Since no medical appointment is needed and therefore diagnosis by a professional is not required, a person might end up taking a substance, such as St. John's wort, that may be inappropriate for the problems the person is experiencing.

HANDOUT E

Cognitive Behavioral Therapy

Psychological Mechanism of Action

Cognitive behavior therapy (CBT) is a structured form of psychotherapy in which the client is taught to recognize and change thought processes that cause or contribute to the deepening of symptoms of depression. For example, in this case, when Peggy felt worthless as a mother and a student her symptoms of depression intensified (she ran off to the restroom in tears). In cognitive therapy she would be taught to recognize this as "all or nothing thinking" or an "overgeneralization." She would be encouraged in therapy to challenge this distortion with more realistic thoughts like, "Just because I'm having problems coping at this time, doesn't mean I'm 'totally worthless.' In fact I am able to help my son get food and I am attending classes and doing some homework." Most patients experience some lifting of the intensity of their depression when they are able to do this type of challenging. This often leads to being able to cope more effectively, which can lift the depression even further. Clients are also taught skills for dealing with things like poor concentration and procrastination that also help relieve dysphoric feelings.

CBT was developed and studied by Aaron Beck and his group of therapist-researchers at the University of Pennsylvania. It was compared with interpersonal psychotherapy (IPT) and imipramine (the main tricyclic antidepressant drug in use at the time) in a major study conducted by the National Institute of Mental Health in 1977.

Indications

CBT was found to be as effective as imipramine and IPT in the treatment of depression. All three treatments were equivalent in the degree of success and for the most part superior to the placebo control group. Imipramine was somewhat faster in reducing symptoms, but by the end of the 16 weeks of treatments, the three groups were equivalent.

On average it may take 3-7 weeks or more for the person to gain enough symptom relief to make a positive difference with CBT.

Some analyses of the data showed that the drug was more effective with severely depressed individuals. Several later studies have disputed this finding. Some studies have shown that patients receiving CBT have been less likely to relapse though there is not clear agreement on this finding. A few studies have shown that cognitive therapy helps make standard antidepressants more effective (probably by reducing the dropout rate in the antidepressant groups) but most of these studies have failed to show an advantage for combined treatment.

Side Effects

Though there are no obvious side effects with CBT, there are some risks and difficulties. First one needs to be in therapy from 16 to 20 weeks. Finding an hour or more a week and locating a therapist in reasonable driving distance also can be complicating factors. Some research has shown that compatibility with the therapist is a factor in treatment success. It may take some trial and error to find the right therapist and if the therapy is disrupted the client may experience this as a significant "loss" and thus have to deal with a deepened depression.

Cost

Sometimes, especially in the beginning, the person needs to go for two therapy sessions a week. Since most therapists now charge between \$90 and \$120 per session, the cost can be a concern. Over a one-month period, the cost can be between \$360 and \$480. Some health insurance programs cover costs for therapy but few of them cover the full cost and almost none allow an unlimited number of visits. College and university counseling centers often offers diagnosis and this type of therapy free for a limited number of sessions if it is deemed appropriate.

Advantages:

- CBT was found to be as effective as imipramine in the treatment of depression and it requires no medication or other substances to be ingested.
- Some health insurance programs cover costs for therapy (however, few of them cover the full cost and almost none allow an unlimited number of visits).
- College and university counseling centers often offer diagnosis and will offer this type of therapy free for a limited number of sessions if this is deemed appropriate.

Disadvantages:

- On average it may take three to seven weeks or more for the person to gain enough symptom relief.

- One needs to be in therapy from 16 to 20 weeks—this takes time, and locating a therapist in reasonable driving distance also can be a problem.
- Finding a compatible therapist is a factor which might raise difficulties.
- Most therapists now charge between \$90 and \$120 per session so the cost can be a concern. Over a one-month period, the cost can be between \$360 and \$480.
- If the therapy is ended prematurely, the client may experience this as a significant “loss” and thus have to deal with a deepened depression.

HANDOUT F

High-Tech Treatments for Depression

Researchers are working on new approaches to treatment-resistant depression. They offer hope to people who haven't been able to relieve their depression with traditional methods. Currently, some of these approaches are available for people with depression only through research studies.

Here are some of the newest advances for tackling treatment-resistant depression.

Transcranial Magnetic Stimulation (TMS, or rTMS) sends bursts of energy – from electromagnets – to specific areas of the brain. This treatment is thought to affect nerve cell communication in the brain that may play a role in depression.

The procedure is fairly simple and can be done in a doctor's office. It was approved by the FDA as a standard (nonexperimental) treatment for depression in October, 2008. The TMS device itself has two parts: an insulated wire coil (that can look like a paddle) and a box that supplies the power. During the procedure, the doctor or a technician will place the "paddle" against your scalp. The specific area of your scalp depends on what part of the brain your doctor is trying to affect.

When switched on, the wire coil creates a magnetic field that can painlessly penetrate your brain. This magnetic field excites the targeted brain areas. Sessions often last about 30 minutes. You might be treated 5 days a week for 4 to 6 weeks.

While more research needs to be done, TMS seems to have few risks and side effects, and it doesn't require hospitalization. Some people feel muscle contractions in the scalp. Rarely, TMS causes headaches or dizziness. But no evidence suggests that it affects the memory, like electroconvulsive therapy (ECT) sometimes can. However, TMS is a different treatment than ECT and has not been shown to have comparable efficacy to ECT. TMS could cause a seizure, but experts say that's very unlikely with a risk of about 1 in a thousand people.

Magnetic Seizure Therapy (MST) is an experimental procedure that uses strong magnetic fields to trigger a controlled seizure in the brain. The effects are similar to those of ECT. For reasons that doctors don't entirely understand, these seizures can relieve the symptoms of depression rapidly.

MST requires a stay in the hospital. During the procedure, you would need to be under general anesthesia. Doctors hope that because the stimulation can be more accurately targeted than ECT, it may have less of an effect on memory.

Deep Brain Stimulation (DBT) is an invasive surgical procedure in which electrodes implanted in specific brain areas deliver a targeted electric current to relieve the symptoms of depression. It is already used as a treatment for Parkinson's disease. The electrodes that are surgically implanted in certain regions of the brain are powered by a battery pack implanted in the chest or abdomen. While there has so far been only very limited research on this approach for treatment-resistant depression, the limited results have been promising. A randomized controlled trial of DBS in 25 patients with treatment-resistant major depression, published in *JAMA Psychiatry* in 2016, reported a 40% positive response rate.

Vagus Nerve Stimulation (VNS) is a surgical procedure in which a pacemaker-like device delivers electrical impulses to the vagus nerve, which connects to areas of the brain believed to be involved in regulating mood. For reasons that doctors don't completely understand, these electrical impulses transmitted via the vagus nerve to the brain can relieve the symptoms of depression. The impulses may affect the way nerve cell circuits transmit signals in areas of the brain that affect mood. However, it usually takes several months before you feel the effects.

While these new treatments are exciting, most are still experimental. Doctors aren't sure yet how well they work long term or what the effects will be.

2.4. Module 4

2.4.1. Module

Topic: Depression and Culture⁵⁷

Activity 1: Cross-cultural differences

Instructions:

Read the following excerpts⁵⁸. Pay attention to the words/expressions in bold.

⁵⁷ L'exercice sur l'usage des conjonctions (Module 7, Activité 3) est ajouté à ce module en 2019-20.

⁵⁸ Les étudiants en orthophonie se voient proposés le texte traitant du rôle de la culture dans la compréhension des désordres relatifs au langage :

Attitudes toward speech and language disorders are important to the therapist's work; the attitudes of the client (or prospective client), the client's family, and the client's community toward the causes, effects, and treatment of the disorder can be crucial in the **therapeutic** process. In many modern settings, especially urban ones, the speech and language therapist's service population is multicultural, consisting of many recent immigrants, second-generation North Americans, or members of a non-English-speaking cultural community. Because attitudes toward disorders are likely to be culture-bound (Payne, 1986), the **speech and language professional** cannot assume that the attitudes of his or her own culture hold true for the client's culture, nor that therapy and assessment techniques or norms developed for members of the majority north American culture will be appropriate (Cheng, 1989; Erickson & Iglesias, 1986; Holland & Forbes, 1986; Meyerson, 1983; Shames, 1989). As Cheng (1989) says, "professionals need to become cross-cultural communicators in order to provide adequate services when working with ... a culturally and linguistically diverse population" (p. 7).

The results of this survey suggest the presence of cultural differences that could have an impact in therapy situations. For example, it was found that subjects born outside of North America are more likely to consider people with **disordered speech** to be emotionally disturbed. This could mean that **speech-disordered members** of those cultures will, on average, be treated as more abnormal by their communities than are similarly disordered members of other cultural communities. Further speculation is possible if we assume that our subjects are representative of potential therapy clients or their parents (whose basic attitudes, we presume, would not change substantially upon finding themselves in such a role). In this case, our results might mean that parents or clients would view depression or other treatable emotional problems as normal concomitants of the speech disorder and would not seek help for them. Such attitudes and conditions could have a negative impact upon the progress of therapy, and therapists need to be aware of potential culturally derived conflicts between therapist and client in order to resolve such conflicts as quickly and unobtrusively as possible.

Foreign-born (especially Asian) subjects were more likely to state that the speech-disordered person could improve his speech if he "tried hard." This finding lends itself to many interpretations, all of which have reference to motivation, a major factor in therapy (Emerick & Haynes, 1986). For example (again making the assumption that our young-adult subjects are potential parents), it could mean that Chinese parents would not **seek therapy** for a stuttering child because they feel that the child is simply not "trying hard" enough. Conversely, it could mean that Asian clients or their families would be more likely to have false expectations about the efficacy of therapy, believing that success is guaranteed as long as the client "tries hard." In any case, therapists' awareness of typical cultural attitudes in their service population could allow them to cope more efficiently with problems arising from differences between their belief systems and those of their clients.

Many of the significant differences in attitudes in this study held true across a diversity of speech disorders. This consistency of attitudes across disorders suggests that these attitudes may reflect more general cultural attitudes that could be relevant in the speech- and language therapy context. For example, Matsuda (1989) mentions that many Asian cultures consider only physical disabilities in children to be worthy of professional treatment, and that the Japanese usually feel that children's problems in school are all due to their "not trying hard enough" (p. 48). Likewise, Lee (1989) states that a common Chinese attitude is that "everyone is expected to excel, which can be done if only one tries hard enough" (p. 41). Although there is clearly a diversity of attitudes toward such matters within any culture, and cultural stereotyping must be avoided, the therapist should be aware of areas in which a particular client's cultural background makes certain attitudes more likely.

Although some valuable resource materials are available (such as Cheng, 1989), much more research is needed in this area to provide reliable guidance for the speech and language professional who is working with clients from a culture other than his

In many cultures pain and distress may function to communicate **dysphoric** states and depression. It has been assumed that especially people with a traditional cultural background may deny **psychological distress** or interpret it as a **somatic** illness especially in medical **settings**, however, evidence now indicates that in both traditional and western societies somatic symptoms show a strong association with psychological stress. Still, somatisation carries different weight in different cultures, and decades of research results indicate that people living in non-western countries report more somatic and less affective symptoms of depression, and apart from the eastern-western dichotomy somatic complaints show a similar excess in Mediterranean and Latin samples. Prominence of somatic complaints has most consistently been reported in China, Japan, India, Latin America and Africa while these symptomatic manifestations are more neglected in Europe and North America, which nourish dualistic traditions separating body and **psyche**⁵⁹.

Cultural differences in help-seeking behavior may influence the treatment of depression. For example, non-Western individuals frequently use indigenous (from their own culture) practitioners for treatment of “**illness**” and Western-trained physicians for treating “**disease**”. If emotional disturbances are not considered within the realm of disease, depressed individuals might not readily seek out psychiatric or mental health care for depressive symptoms. Because the public discourse regarding depression is more prevalent in Western societies, it is more socially acceptable to have depression, and more people are willing to seek help. In contrast, mental illness is often more **stigmatized** in other cultures. As a result, people and their families may deny mental illness out of shame of being identified as “crazy”. Others may find the label “depression” morally unacceptable, shameful, and experientially meaningless. Treatment for depression may be actively resisted by someone who comes out of this sort of culture.⁶⁰

Cultures also vary in the degree to which they rely on or incorporate complementary and alternative medicine practices such as herbs, meditation, yoga, or other approaches into their prescribed treatments for depression. Individuals from some traditional cultures may reject Western antidepressant medications while embracing prescriptions for herbs, acupuncture or exercise.⁶¹

or her own. The subjects surveyed here were from an educated subpopulation who may not be representative of their cultures, and there were relatively few subjects from each culture. However, we did find significant differences in our limited sample, and we hope to probe these differences in the future for selected cultures, using a socioeconomically broader subject base and questionnaires translated into the subjects’ first language.

⁵⁹ Adapted from: Juhasz, Gabriella, Nora Eszlari, Dorottya Pap & Xenia Gonda. 2012. « Cultural differences in the development and characteristics of depression ». *Neuropsychopharmacologia Hungarica* XIV/4, 259–265.

⁶⁰ Adapted from: <https://www.mentalhelp.net/articles/sociology-of-depression-effects-of-culture/>

⁶¹ Adapted from: <https://www.mentalhelp.net/articles/sociology-of-depression-effects-of-culture/>

Ethnomedical research suggests that cultural differences in focusing on oneself and one's place within the social hierarchy are linked to the prevalence of depression. Some of this difference comes from the individualistic vs. collectivistic orientation of a particular culture. In Western cultures, individuals are ideally viewed as independent, autonomous entities striving for individual achievement and success. In contrast, other cultures view the family or society as being of more importance than the individual. Many times, personal happiness is sacrificed for the stability of the group at large in such cultures. Very little thought is given to particular individuals within such cultures. For example, in traditional Asian cultures it is common for one member of the family to work hard and share a paycheck with the entire extended family. Some authors suggest that because people from collectivistic cultures are not encouraged to place much importance on personal gratification, they do not spend time feeling frustrated about their failure to achieve personal success. As a result, the lack of focus on the self can lead to a decrease or absence of the development of depressive disorders.⁶²

Racial and Ethnic Identity in APA Style

APA Guidelines⁶³:

1. Take into account personal preference (Black / African American)
2. Don't use dated or negative designations (Negro, Afro-American, Oriental)
3. Don't use essentialist phrases (the Black race, the White race)
4. Be careful using the word *minority* (could be viewed pejoratively, use a modifier *ethnic / racial*)
5. Capitalise the designations of racial and ethnic groups (**H**ispanic, **N**ative **A**merican, **W**hite).

Answer the questions below (take into account the APA guidelines if necessary):

- Does the understanding of depression vary from culture to culture? If yes, how?
- What are the consequences (treatment-wise) of these variations?
- Are the APA rules concerning racial and ethnic identity respected throughout the text?

⁶² Adapted from: <https://www.mentalhelp.net/articles/sociology-of-depression-effects-of-culture/>

⁶³ Adapted from: *The Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th edition.

Activity 2: DSM or ICD?

Instructions:

Examine the two tables⁶⁴ below:

Criteria	ICD ⁶⁵⁻¹⁰	DSM-IV
Minimum duration	2 weeks	2 weeks
Core symptoms	Depressed mood Loss of interest and enjoyment Reduced energy and diminished activity	Depressed mood Loss of interest or pleasure (at least one of these core symptoms is required)
Other symptoms	Bleak, pessimistic view of the future Reduced concentration and attention Reduced self-esteem and self-confidence Feelings of guilt and unworthiness Thoughts or acts of self-harm or suicide Disturbed sleep Diminished appetite	Fatigue or loss of energy Diminished ability to concentrate; indecisiveness Feelings of worthlessness or guilt Psychomotor agitation or retardation Recurrent thoughts of death or suicide Insomnia or hypersomnia Substantial change in weight and/or appetite (≥ 4 symptoms present most of the day or nearly every day; symptoms are not caused by a substance, general medical condition , or bereavement and are not accompanied by mania)
Mild depressive episode	≥ 2 core symptoms and ≥ 2 other symptoms, but non are intense; mild impairment in work and social activities	5 or 6 symptoms and mild disability
Moderate depressive episode	≥ 2 core symptoms and ≥ 3 other symptoms, some of which are of marked intensity; moderate impairment in work, social, and domestic activities	6 or more symptoms and moderate disability
Severe depressive episode	All 3 core symptoms and ≥ 4 other symptoms, some of which are of severe intensity; severe impairment in work, social and domestic activities	Most of the symptoms and observable disability

⁶⁴ Adapted from: Davidson, Jonathan. 2010. « Major Depressive Disorder Treatment Guidelines in America and Europe ». *The Journal of Clinical Psychiatry* 71/suppl. E1.

Adapted from: <http://www.apa.org/monitor/2009/10/icd-dsm.aspx>

⁶⁵ **ICD** = International Classification of Diseases

DSM = Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

- What are the major differences between ICD-10 and DSM-IV in terms of depression?
- Which model is used in Belgium?

ICD	DSM
<ul style="list-style-type: none"> • produced by a global health agency with a constitutional public health mission • global, multidisciplinary and multilingual • approved by the World Health Assembly, composed of the health ministers of all 193 WHO member countries • distributed as broadly as possible at a very low cost, with substantial discounts to low-income countries, and available free on the Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • produced by a single national professional association • U.S. psychiatrists • approved by the assembly of the American Psychiatric Association, a group much like APA's Council of Representatives • generates a very substantial portion of the American Psychiatric Association's revenue, not only from sales of the book itself, but also from related products and copyright permissions for books and scientific articles

- Which model is more likely to be used in the US? the UK?

Activity 3: To Treat or not to Treat?

Instructions:

Read the patient's description⁶⁶:

Yi, a young U.S.-born Hmong woman, is seriously distressed. She is having difficulty sleeping; she has lost her appetite; and she lacks interest in her studies. Yi also says that she has little energy and is having a difficult time balancing school and family obligations. Although she does not spontaneously use emotional terms to describe how she feels, when asked she agrees that she is unhappy and anxious. She describes bodily aches and pains, especially in her stomach and liver. She has become particularly concerned about what other people think of her, making it hard for her to get along with her family. Finally, she reports that at night, the spirit of a disgruntled ancestor visits her, right before

⁶⁶ Nous avons proposé aux étudiants en orthophonie une étude de cas pertinente à leur domaine d'étude : Many cultural stereotypes are still being used to explain language and speech disorders. In Kenya, various communities attribute the cleft lip and/or palate to phenomena found in their immediate environment or to curses. For instance, the Borana, Redile, and Samburu associate the camel with the cleft (Operation Smile, Meru Mission, April, 2007). The camel's nostril is split and the common belief amongst these communities is that a cleft occurs when a pregnant woman looks at a camel giving birth. The Ameru assign the cleft to curses for a social wrong doing, such as disobeying parents (Operation Smile, Meru Mission, April, 2007). During the Kisumu Mission (November, 2006), the Luo and Kisii also indicated that the cleft was brought about by curses. In the Nyeri Mission (August, 2007), the Agikuyu indicated that it was brought about by family planning methods, such as the pill and the coil. Such beliefs could discourage individuals with clefts in these communities from seeking professional advice. *If your client belonged to one of these cultures, what would you do/say? Do you think it's important to take a person's cultural belonging into consideration?*

she is about to fall sleep. These encounters sap her energy. Although she says that she knows other people who have been visited by spirits, she is nonetheless concerned about experiencing these visits herself⁶⁷.

Questions to discuss:

- What symptoms are characteristic of depression?
- Is it mild, moderate or severe depression?
- What cultural particularities might be important to consider?
- What treatment would you recommend?

Activity 4: What is Depression⁶⁸?

Instructions:

Watch the video and answer the questions below:

Q1. 10% of the population suffers from depression. True or False?

Q2. A major reason why it's difficult to understand what depression represents is because of the confusion between feeling down and having depression. True or False?

Q3. Fill in the blanks:

Why do people feel depressed?

- _____
- _____
- _____

- _____ Q4. Fill in the blanks:

What are the particular characteristics of clinical depression?

- _____
- _____

Q5. Fill in the blanks:

Symptoms of clinical depression are

- _____
- _____
- feeling _____

⁶⁷ Chentsova-Dutton, Yulia, Andrew Ryder & Jeanne Tsai. 2015. « Understanding depression across cultural contexts ». In Gotlib, I. H. & C. Hammen (Eds.), *Handbook of Depression*. 3^e édition. New York, NY : The Guilford Press.

⁶⁸ <https://ed.ted.com/lessons/what-is-depression-helen-m-farrell>

- feeling _____
- _____
- _____
- _____ or _____
- _____
- _____

Q6. To be diagnosed with depression, a person must have no more than five of the symptoms mentioned before. True or False?

Q7. The frontal lobe and the hippocampus of a healthy person are bigger than those of a depressed one. True or False?

Q8. Fill in the blanks:

In depressed people, what happens to some of the neurotransmitters, especially serotonin, norepinephrine, and dopamine? _____ or _____

Q9. REM (rapid eye movement) stays unmodified in depressed people. True or False?

Q10. Fill in the blanks:

Hormonal abnormalities include:

- _____
- _____

Q11. Fill in the gaps:

_____ and _____ might be a cause of depression.

Q12. People with depression don't seek medical help because they don't notice any symptoms. True or False?

Q13. Fill in the blanks:

What are the possible treatments for depression mentioned in the video?

- _____
- _____
- _____
- _____

Q14. One should never ask a depressed person about his or her suicidal thoughts. True or False?

Vocabulary list

Dysphoric
Psychological distress
Somatic
Setting
Psyche
Illness
Disease

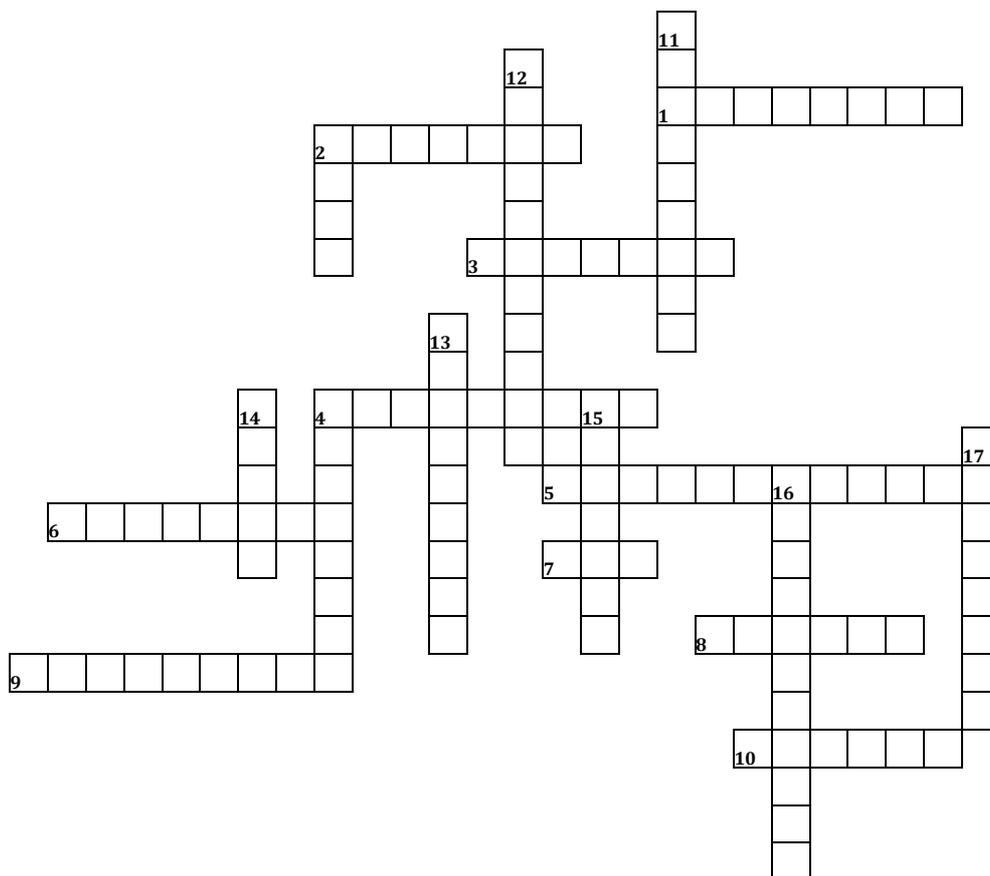
Stigmatised
Retardation
Condition
Impairment
ICD
DSM

2.5. Module 5

2.5.1. Module

Topic: The Psychology Behind Love and Romance

Activity 1: Crossword Puzzle



Across:

1. the process by which two people make their relationship public, official, and permanent (Psychology Today).
2. the end of a relationship (Oxford dictionary).
3. a marriage ceremony and any celebrations such as a meal or a party that follow it (Cambridge dictionary).
4. to be sexually unfaithful to one's spouse (Merriam-Webster dictionary).
5. a warm, less intense love, devoid of attraction and sexual desire (Acevedo & Aron 2009).
6. marriage within a specific group as required by custom or law (Merriam-Webster dictionary). Iranian Turkmens are an example of this practice.
7. Living Apart Together.

8. the action of animals coming together to breed; copulation (Oxford dictionary).
9. the philosophy or state of being romantically involved with more than one person at a time, with the knowledge and consent of all parties involved (Psychology Today).
10. a style based on slowly developing affection and companionship, a gradual disclosure of self, an avoidance of self-conscious passion, and an expectation of long-term commitment. Other love styles include ludus, agape, pragma, etc. (Lee 1977).

Down:

2. to develop a special relationship with someone (Longman dictionary).
4. marriage in which two or more women share a husband (Britannica).
11. passionate love (Acevedo & Aron 2009).
12. is often confused with psychotherapy. ____ usually refers to a brief treatment while psychotherapy focuses on working with clients for a longer-term and draws from insight into emotional problems and difficulties (www.thecounsellorsguide.co.uk).
13. marriage of a woman to two or more men at the same time (Britannica).
14. to be sexually unfaithful, usually used with the preposition *on* (Merriam-Webster dictionary).
15. marriage outside one's own group (Britannica).
16. one of the love styles where there is passion, but no intimacy or commitment (Sternberg 1986).
17. intense human affliction, a combination of possessiveness and suspicion of a partner (Fisher 2016).

Activity 2:

Instructions:

Read the excerpts below and work on the questions (in pairs):

The Triangle of Love⁶⁹

Three Components

The **triangular theory** of love holds that love can be understood in terms of three components that together can be viewed as forming the vertices of a triangle. These three components are intimacy (the top vertex of the triangle), passion (the left-hand vertex of the triangle), and decision/commitment (the right-hand vertex of the triangle). (The assignment of components to

⁶⁹ Sternberg, Robert. 1986. « A triangular theory of love ». *Psychological Review* 93/2, 119–135.

vertices is arbitrary.) Each of these three terms can be used in many different ways, so it is important at the outset to clarify their meanings in the context of the present theory.

The intimacy component refers to feelings of closeness, connectedness, and bondedness in loving relationships. It thus includes within its purview those feelings that give rise, essentially, to the experience of warmth in a loving relationship.

The passion component refers to the drives that lead to romance, physical attraction, sexual consummation, and related phenomena in loving relationships. The passion component thus includes within its purview those sources of motivational and other forms of arousal that lead to the experience of passion in a loving relationship.

The decision/commitment component refers to, in the short term, the decision that one loves someone else, and in the long term, the commitment to maintain that love. The decision/commitment component thus includes within its purview the cognitive elements that are involved in decision making about the existence of and potential long-term commitment to a loving relationship.

What are the three components involved in Stenberg's triangular theory? Please explain what they are.

Overview of Most Common Types of Family Therapy⁷⁰

Family therapy is a very specialized skill set, and one should seek a therapist who has received both training and credentials qualifying them to perform this type of counseling. All MFT or **Marriage Family Therapists** are required to do some family counseling as part of their training. Many **LCSW** (Licensed Clinical Social Workers) are trained in **family counseling**, but not all. Use the following overview as a guide for selecting the type of family counseling right for you.

Bowenian (Murray Bowen) – This form of family therapy is the best for those who cannot or do not want to bring family members into the therapy room. Bowenian family therapy utilizes two core concepts, triangulation and differentiation. Triangulation involves the natural tendency to

⁷⁰ King, Laney Cline. NA. « What is family therapy? » Retrieved from <https://healthpsych.com/family-therapy/>

divert anxiety or conflict by involving a third party (i.e., a mother complaining to her daughter about her husband). Differentiation has to do with learning to become less emotionally reactive in one's relationships with family members. Strategies such as letter writing are used to decrease levels of emotional reactivity and increase connectedness among family members.

Explain the two central concepts of Bowenian therapy: triangulation and differentiation.

Structural (Salvador Minuchin) – Focuses on reordering the family system according to how the roles and power are distributed amongst family members. Issues of hierarchy are addressed, making sure the parents (or adult caretakers in the home) are in control and work as a team in setting appropriate boundaries for children. The therapist strengthens adult and sibling relationships by “joining” with the family to help make sure no one person or dyad (two people) in the family system has too much power. “Joining” the family may even involve having one or more family members step behind a one-way mirror so that the therapist can point out patterns of interactions amongst other family members.

What is the essence of structural therapy?

Systemic (Gianfranco Cecchin-Milan Model) – This model focuses on the meaning behind family member's behaviors and proposes that family communications are happening on an unconscious level. The therapist takes a neutral and distant approach, yet confronts the family with rituals and behaviors that allow family members to attribute different insight and understanding as to why a problem is occurring. Power is not seen as belonging to any one person in the family, but rather to the unconscious “game” that family members participate in to keep a problem going.

What is the advantage of using systemic therapy?

Strategic (Jay Haley) – This is a direct and brief family therapy approach, suited to those who want results in a short period of time. In this direct approach, the family therapist prescribes homework meant to change the way family members interact with the person identified as having the “problem” or “symptom”. Hierarchies, coalitions and communication systems are assessed, similar to that in the other family counseling approaches. Common techniques used in strategic family therapy are prescribing the symptom to the family (i.e., telling them to yell at each other more)

and reframing the family's problem from a negative to a positive one. The therapist takes over authority from the family member who tends to dominate and control family interactions, making it possible to shift patterns of communication in a way that allow for the "holder" of the family's symptom to get better.

What is the biggest advantage of using strategic therapy? What is the therapist's role?

Couples Therapy Techniques⁷¹

Many couples therapists center their practices and sessions on communication for couples. **Emotionally focused therapy (EFT)** works for many couples. The International Centre for Excellence in Emotionally Focused Therapy defines EFT as "structured approach to couples therapy formulated in the 1980s and has developed alongside the science on adult attachment and bonding to expand our understanding of what is happening in couple relationships and to guide therapists" (ICEEFT). EFT works to help couples assess and reorganize their emotional responses, interactions, and bonds. The therapy technique outlines interventions and plans to help couples move forward.

What is EFT and how does it work?

Other techniques include:

Gottmann Method: Helps couples increase their overall closeness, respect, and affection through "love maps."

Narrative Therapy: Couples externally talk about their internal concerns, which can then be viewed from multiple and objective angles.

Positive Psychology: Therapists use this method to take about positive aspects of individual and relationships to induce happiness.

⁷¹ Adapted from: <https://www.betterhelp.com/advice/therapy/how-does-couples-therapy-work/>

Imago Relationship Therapy: This is the combination of behavioral and spiritual techniques that pose questions to couples, such as "Why did you choose your partner?"

Psychological and Relationship Factors Associated with Infidelity⁷²⁷³

Researchers have also studied **infidelity** from the perspective of the **attachment model** (Bogaert & Sadava, 2002). According to this perspective, children develop a specific style of attachment based on the way they are treated by caregivers (Bowlby, 1973). If a caregiver is not responsive to a child's distress, the child may develop negative models of the self and others, known as fearful avoidant attachment. Other children develop a style of attachment in which they have a positive concept of the self but a negative concept of others, known as the dismissive avoidant attachment style. Still others develop a preoccupied attachment style, in which they have a negative concept of the self and a positive concept of others. Those who receive the appropriate attention and care in childhood often develop a secure attachment style with a positive concept of both themselves and others.

How do parents and other caregivers influence a child's attachment style?

Researchers now believe that attachment style remains active throughout the life course and serves as a foundation for attachment with a spouse (Fraley & Shaver, 2000; Hazan & Diamond, 2000; Hazan & Shaver, 1987). Research indicates that secure attachment is positively associated with more stable relationships and less infidelity (Miller & Fishkin, 1997), whereas insecure attachment is positively associated with more **extra-dyadic** relationships (Bogaert & Sadava, 2002). Men with a dismissive attachment style and women with a preoccupied attachment style had the largest number of **extra-dyadic** partners (Allen & Baucom 2004); and individuals expressive of anxious attachment, particularly women, were also more likely to engage in sexual infidelity (Bogaert & Sadava, 2002).

Which attachment style positively correlates with infidelity?

⁷² Tsapelas, Irene, Helen Fisher & Arthur Aron. 2010. « Infidelity: When, where, why ». In Cupach, W.R. & B.H. Spitzberg, *The Dark Side of Close Relationships II*. New York, NY : Routledge, 175–196.

⁷³ Cet extrait de texte a été transformé en un enregistrement vocal par un natif en 2019-20.

Researchers have also explored the relationship between infidelity and the “Big Five” personality traits—openness to new experience, conscientiousness, extroversion, agreeableness, and neuroticism – and related traits. Individuals who engage in infidelity are more open to new experiences and extroverted than their partners (Orzeck & Lung, 2005; Wiederman & Hurd, 1999; Yeniceri & Kokdemir, 2006), and more susceptible to boredom (Hendrick & Hendrick, 1987). Sexual infidelity is also associated with low agreeableness (Costa & McCrae, 1992; Graziano & Eisenberg, 1997), with low conscientiousness, and with higher neuroticism, or lacking positive psychological adjustment (Whisman et al., 2007).

These correlations are found worldwide. In a study of 10 world regions, including North America, South America, Western Europe, Eastern Europe, Southern Europe, the Middle East, Africa, Oceania, South Asia and East Asia, individuals with a low degree of agreeableness or conscientiousness are also more likely to be unfaithful (Schmitt, 2004). In fact, individuals whose spouses have a low degree of agreeableness or conscientiousness are also more likely to engage in infidelity (Shackelford, Besser, & Goetz, 2008). And in relationships where both partners have a similar degree of agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness to new experiences, individuals are more likely to be faithful (Drigotas et al., 1999; Orzeck & Lung 2005). Based on the available data, low conscientiousness and low agreeableness seem to be most strongly related to infidelity (compared to the other “Big Five” traits) and these associations seem to be found in a diverse array of cultures.

Which personality traits might be associated with infidelity?

With regard to psychological disorders, individuals with relatively higher levels of **psychopathy** (Neubeck & Schletzer, 1969), and men (Hurlbert et al., 1994) and women (Buss & Shackelford, 1997) high in narcissism reported greater involvement in various forms of infidelity. In men, excessive alcohol consumption was related to a greater prevalence of **extramarital involvement**, and individuals with higher rates of depression were more likely to engage in extramarital sex (Beach, Jouriles, & O’Leary, 1985). The probability of sexual infidelity was also greater for women who had been sexually abused as children (Whisman & Snyder, 2007), perhaps because childhood sexual abuse is often related to sexual dissatisfaction and sexual difficulties in adult relationships (Finkelhor, Lewis, & Smith, 1989; Rumstein-McKean & Hunsley, 2001). Finally, Platt and

colleagues (2008) found that adult children who knew about their father's infidelity were also more likely to engage in **philandering**.

What other factors may influence the probability of infidelity?

Activity 3:

Instructions:

Step 1: Meet your patient⁷⁴. Listen carefully to your patient's story, problems, complaints and questions. Don't hesitate to take notes.

Step 2: Form groups of six students whenever possible. Each member of the group will receive a text on one of the selected topics⁷⁵.

Step 3: Read your text. You may want to write an outline of the text or make a list of key words/expressions to help you explain what you read to the group in Step 4.

Step 4: Share what you have learnt from your text with the members of your group (use your notes). Group members are invited to take notes while listening to the other group members (note-taking sheets will be distributed).

Step 5: As a group, try to come up with a piece of advice to give your patient so that s/he could find the ways to improve her/his relationship if such an improvement is possible. If you feel that there is no possibility of saving the relationship, let your patient know your opinion.

Step 6: Discover your patient's reaction.

⁷⁴ Nous avons employé les services d'acteurs américains afin de proposer aux étudiants une vidéo se rapprochant d'un entretien authentique.

⁷⁵ The topics are "understanding what romantic love is" and "the anthropological perspective on love", "the triangle of love by Stenberg" and the eight subsets of the various components of love, couples therapy techniques, and infidelity.

Vocabulary list

Triangular theory

Marriage family therapist

LCSW

Family counseling

Bowenian therapy

Structural therapy

Systemic therapy

Strategic therapy

Emotionally focused therapy (EFT)

Gottman method

Narrative therapy

Positive psychology

Imago relationship therapy

Infidelity

Attachment model

Extra-dyadic

Psychopathy

Extramarital involvement

Philandering

2.5.2. Matériel supplémentaire

HANDOUT A

There are eight possible subsets of the various components of love. Each of these subsets differs in the kind of loving experience to which it gives rise. Consider the limiting cases.

1. **Nonlove.** Nonlove refers simply to the absence of all three components of love. Nonlove characterizes the large majority of our personal relationships, which are simply casual interactions that do not partake of love at all.
2. **Liking.** Liking results when one experiences only the intimacy component of love in the absence of passion and decision/commitment. It refers to the set of feelings one experiences in relationships that can truly be characterized as friendships. One feels closeness, bondedness, and warmth toward the other, without feelings of intense passion or long-term commitment.
3. **Infatuated love.** Infatuated love is “love at first sight.” Infatuated love, or simply, infatuation, results from the experiencing of passionate arousal in the absence of the intimacy and decision/commitment components of love. They tend to be characterized by a high degree of psychophysiological arousal, manifested in somatic symptoms such as increased heartbeat or even palpitations of the heart, increased hormonal secretions, erection of genitals, and so on.
4. **Empty love.** This kind of love emanates from the decision that one loves another and has commitment to that love in the absence of both the intimacy and passion components of love. It is the kind of love one sometimes finds in stagnant relationships that have been going on for years but that have lost both the mutual emotional involvement and physical attraction that once characterized them. Although in our society we are most accustomed to empty love as it occurs as a final or near-final stage of a long-term relationship, in other societies, empty love may be the first stage of a long-term relationship. For example, in societies where marriages are arranged, the marital partners may start with the commitment to love each other, or to try to love each other, and not much more.
5. **Romantic love.** This kind of love derives from a combination of the intimacy and passion components of love. In essence, it is liking with an added element, namely, the arousal brought about by physical attraction and its concomitants. According to this view, then, romantic lovers are not only drawn physically to each other but are also bonded emotionally.
6. **Companionate love.** This kind of love evolves from a combination of the intimacy and decision/commitment components of love. It is essentially a long-term, committed friendship, the kind that frequently occurs in marriages in which the physical attraction (a major source of passion) has died down.
7. **Fatuous love.** Fatuous love results from the combination of the passion and decision/commitment components in the absence of the intimacy component. It is the kind of love we sometimes associate with Hollywood, or with whirlwind courtships, in which a couple meets on Day X, gets engaged two weeks later, and marries the next month. It is fatuous in the sense that a commitment is made on the basis of passion without the stabilizing element of intimate involvement. Although the passion

component can develop almost instantaneously, the intimacy component cannot, and hence relationships based on fatuous love are at risk for termination and, in the case of shot-gun marriages, for divorce.

8. Consummate love. Consummate, or complete, love results from the full combination of the three components. It is a kind of love toward which many of us strive, especially in romantic relationships. Attaining consummate love can be analogous in at least one respect to meeting one's target in a weight-reduction program: Reaching the goal is often easier than maintaining it. The attainment of consummate love is no guarantee that it will last.

HANDOUT B

The divorce rate today is approaching 50% in the United States, and it seems fitting to conclude this article with some comments on what kinds of things can sustain each of the three components of love in close relationships.

First, consider the intimacy component of love. If we accept Berscheid's (1983) view that emotion in close relationships is felt when there is some kind of interruption or disruption of a paired behavioral chain between two people, then it would appear that the worst enemy of the intimacy component of love is stagnation. Although people want some predictability from a loving relationship, too much predictability can probably undermine the amount of intimacy experienced in a close relationship. Hence, it is necessary always to introduce some elements of change and variation—to keep the relationship growing. Obviously, there will be different ways in which change and growth might take place. For some people, the elements of change will be through vacations. For others, it will be through developing new mutual interests. For still others, it will be through experimenting with new behavioral patterns in the relationship. The means of growth and change must be individualized to the relationship, but the need for these two elements is probably common across long-term relationships.

Second, consider the passion component of love. In some sense, this component is probably the most difficult to sustain, because it is least subject to conscious control and most subject to habituation. It is well known from conditioning theory that intermittent reinforcement is probably the best maintainer of behavior that results from acquired motivation. However, intermittent reinforcement in the context of a long-term close relationship can potentially take on a rather sinister character. In some cases, the administration of intermittent reinforcement can border on the manipulative or actually become manipulative. Perhaps the best way to maximize the passion component of love over the long term is, first, to analyze the needs the relationship is fulfilling and to do what one can to make sure that these needs continue to be fulfilled and, second, to analyze what needs the

relationship is not fulfilling and to try to develop the relationship so that it can meet these needs as well. Again, the particular set of needs and the ways in which they are best met will probably differ somewhat from one relationship to another.

Third, consider the decision/commitment component of love. This is the component in which intervention is easiest because it is most subject to conscious control. The best way to maintain commitment in a relationship is probably both to maintain the importance of the relationship in the couple's lives and to maximize the happiness one achieves through the relationship. Doing these things entails working on the intimacy and passion components of love, and especially expressing these components as well as one's commitment to the relationship through action. If one can attain the consummate love that results from high degrees of the three components in a loving relationship, then under suitable situational circumstances, that relationship seems likely to be one that will last and thrive.

To conclude, a triangular theory of love has been presented that attempts to explain and characterize a variety of love-related phenomena. The theory analyzes love in terms of three components—intimacy, passion, and decision/commitment—attempting to provide at the same time both a descriptive and an explanatory framework for how these components can combine into different forms of love (see Ossorio, 1985; also Shweder & Miller, 1985). Although the theory remains at this point an incomplete statement, it provides at least one step toward understanding the nature of love in everyday life.

HANDOUT C

Sociological and Demographic Factors Associated with Infidelity⁷⁶

The imbalance of power in the primary relationship has been associated with infidelity. Edwards and Booth (1976) found that wives who reported that they “get their way” more often during disagreements were also more likely to have extramarital sexual involvements. Men and women who considered themselves more socially desirable than their spouses also had more extramarital partners and engaged in sexual infidelity sooner after wedding (Walster et al., 1978).

In past decades gender has shown a relationship with infidelity. A large body of research with American samples indicated that men have a stronger desire to engage in sexual infidelity (Prins et al., 1993), are more likely to engage in sexual infidelity (Allen & Baucom, 2004; Atkins, Baucom, &

⁷⁶ Tsapelas, Irene, Helen Fisher & Arthur Aron. 2010. « Infidelity: When, where, why ». In Cupach, W.R. & B.H. Spitzberg, *The Dark Side of Close Relationships II*. New York, NY : Routledge, 175–196.

Jacobson, 2001), have more extra-dyadic sexual partners (Blumstein & Schwartz, 1983; Wiggins & Lederer, 1984), have more episodes of infidelity, including short or long term affairs and one-night stands (Brand, Markey, Mills, & Hodges, 2007), have more physical contact with an extra-dyadic partner (including intercourse) (Wiederman & Hurd, 1999), cite more sexual motivations for infidelity (e.g., Barta & Kiene, 2005), and are less likely to fall in love with an extra-dyadic partner (Glass & Wright, 1985). Husbands are also more suspicious of a wife's potential sexual infidelity, as well as more likely to discover a wife's affair (Brand et al., 2007).

Women, on the other hand, tend to have a greater emotional connection with the extra-dyadic partner (Spanier & Margolis, 1983), report more intimacy and self-esteem motivations for infidelity, are more likely to feel this behavior is unlike them, and are more concerned about the negative judgments of others when they are unfaithful (Brand et al., 2007). Moreover, among women, the strength and frequency of affairs are related to the degree of dissatisfaction with the primary relationship, whereas among men the desire to engage in infidelity is less dependent on the state of the primary partnership (Prins et al., 1993). Although women are more distressed about their own infidelity (Van den Eijnden, Buunk, & Bosveld, 2000), Allen and Baucom (2006) report that American women are less concerned about hurting their spouse. Perhaps the lower level of marital satisfaction experienced by women leads them to feel more justified about their infidelity.

Although gender differences in infidelity have been found in almost all past research, male and female rates of infidelity are becoming increasingly similar, particularly in younger cohorts in developed countries (Atkins et al., 2001; Choi et al., 1994; Laumann et al. 1994; Feldman & Cauffman, 1999; Oliver & Hyde, 1993; Wiederman, 1997) Wiederman (1997) found no gender differences in extramarital sex among men and women under age 40. Seal and colleagues (1994) found that although men are more likely to report a desire to seek extradyadic partners, actual extra-dyadic sexual encounters show no gender difference. Decreasing gender differences in infidelity may be due to social changes, including rising female economic and reproductive independence (Fisher, 1999), or to the use of more sensitive measurements of infidelity based on broader definitions of philandering. Some aspects of infidelity, however, continue to vary by gender. Women still seem to be more likely to engage in infidelity when they are not satisfied with their primary relationship, while men tend to have higher rates of intercourse with an extra-dyadic partner.

Homosexuals show slightly different patterns of infidelity. One study found that gay men were seven times as likely to have sexual encounters outside their primary relationship, compared to heterosexual men (Buss, 2000). In a sample of Americans, homosexual men were not as concerned as heterosexual men about the sexual infidelity of their partners; moreover gay men tended to regard

only certain kinds of sexual behaviors as cheating (Blumstein & Schwartz, 1983). College-age gays and lesbians in both Japan and the United States also have more extra-dyadic partners than do heterosexuals (Tsapelas, Fisher, & Aron, 2009).

Individuals who attend religious services frequently were less likely to engage in sexual infidelity (Amato & Rogers, 1997; Choi et al., 1994); whereas those who were less religious were more likely to engage in philandering (Whisman et al., 2007). There is no evidence, however, that religious denomination plays a role in tendency toward infidelity (Edwards & Booth, 1976; Forste & Tanfer, 1996). The relationship between religious activity and infidelity, however, is often moderated by other variables. Among African Americans and Hispanic Americans, more religious activity was associated with less sexual infidelity, but this association did not hold among Caucasian Americans (Choi et al., 1994). Atkins and colleagues (2001) found that religious participation lowered the risk of extramarital sex for individuals in “very happy” marriages, but not for those in “pretty happy” or “not too happy” marriages.

Race and culture play a role in infidelity. Some work indicates that African Americans and Hispanic Americans were more likely than Whites to engage in infidelity (Amato & Rogers, 1997; Treas & Giesen, 2000). The higher rates for African Americans, however, may be due to the shortage of single men in the African American community, creating increased opportunities for married black men to engage in infidelity with single black women (Wiederman, 1997).

Educational level plays a role in the frequency of infidelity. In many studies, infidelity has been associated with either lower levels of education (Treas & Giesen, 2000) or higher levels of education (Whisman & Snyder, 2007), suggesting that these statistics are dependent on contingent variables. For example, in a large U.S. national study of dating, cohabiting, and married women, Forste and Tanfer (1996) found that women who were more educated than their husbands were more likely to engage in sexual infidelity; but if the husband was more educated than the wife, she was less likely to philander. Level of education relative to that of the partner appears to be more important than absolute level of education.

Income level and the distribution of income between partners is also related to infidelity. Atkins and colleagues (2001) found a positive relationship between income and extramarital sexual involvement among individuals with an annual income above \$30,000. These researchers suggest that higher income leads to infidelity through its influence on factors such as opportunity, education, and feelings of entitlement. Further, lower income individuals may be financially dependent on their partners and thus regard infidelity as too risky to pursue.

Individuals who work outside the home while their partners remain in the home also express higher rates of extramarital sexual involvement (Atkins et al., 2001), perhaps because the work environment provides the opportunity and time to get to know coworkers (Treas & Giesen, 2000). In clinical samples, 46% to 62% of individuals reported that they met their extramarital sexual partner at work (Glass, 2003; Wiggins & Lederer, 1984). The likelihood of extramarital involvement is also related to the degree to which an individual's job involves touching clients, discussing personal concerns with colleagues or clients, or working alone with co-workers (Treas & Giesen, 2000). Liu (2000) found a positive relationship between opportunity and sexual infidelity among men. It is unclear, however, whether men actually create more opportunities for infidelity, respond to more opportunities for infidelity, or have fewer qualms about engaging in infidelity (Atkins, Yi, & Baucom, 2005).

Duration of the primary relationship also plays a role in infidelity. Among dating, cohabiting and married couples, the longer the primary relationship continues, the more likely that sexual infidelity will occur (e.g., Forste & Tanfer, 1996; Hansen, 1987). Among married women, the likelihood of extramarital involvement peaks in the seventh year of marriage, then declines; but among married men, the likelihood of extramarital involvement decreases over time until the eighteenth year of matrimony, after which the likelihood of extramarital involvement increases (Liu, 2000). Certain developmental stages in a marriage, including pregnancy and the months following the birth of a child, are also high risk times for infidelity among males (Allen & Baucom, 2001; Brown, 1991; Whisman et al., 2007).

Last, age may make a difference in one's inclination toward infidelity, however the data are contradictory. Recent, large, representative surveys indicate that the prevalence of sexual infidelity generally increases with age in America (Atkins et al., 2001; Wiederman, 1997); however, there also seems to be an interaction between age and gender. In a sample of married American participants, women ages 40-45 and men ages 55-65 were more likely to report infidelity at some point in their lifetime. Individuals outside of these age ranges were less likely to have been unfaithful, and men and women younger than 40 did not differ significantly in their reported rates of infidelity. These data may not necessarily reflect age differences but rather cohort differences.

HANDOUT D

Techniques Used in Emotionally Focused Therapy⁷⁷

⁷⁷ Adapted from <https://www.goodtherapy.org/learn-about-therapy/types/emotionally-focused-therapy>

Emotionally focused therapy involves nine treatment steps. In the initial sessions of treatment (the first four steps), the therapist will assess interaction styles of the couple and help deescalate conflict. In the middle phases of treatment (steps five, six, and seven), the therapist and the couple work together to find ways to form new, stronger bonds in the relationship. Changes are consolidated in steps seven through nine as treatment concludes.

A couple might start therapy by learning ways to deescalate conflict about a commonly debated topic, such as finances, for example. Then, the couple begins to learn ways to express deeper feelings often covered up by common relationship conflicts, such as a lack of trust. When couples are able to identify and discuss these deeper feelings with compassion, they are often able to form deeper bonds. The final stages of therapy help couples become better able to independently identify the attachment issues underlying conflict and to express related emotions in future interactions. The therapy is considered complete when couples can reliably engage in changed interaction patterns learned in therapy outside of the therapy environment.

The stages and steps of emotionally focused therapy are outlined below: Emotionally focused therapy can help people address attachment-related insecurities and learn how to interact with their romantic partners in more loving, responsive, and emotionally connected ways, which can result in a more secure attachment.

Stage One: Cycle Deescalation

Step 1: Identify key issues of concern.

Step 2: Identify ways negative patterns of interaction increase conflict when key issues arise.

Step 3: The therapist assists in the identification of unacknowledged fears and negative emotions related to attachment underlying negative interaction patterns.

Step 4: The therapist reframes key issues for the couple in terms of negative patterns of interaction, underlying emotions and fears, and each individual's attachment needs.

Stage Two: Changing Interaction Patterns

Step 5: Individuals are assisted in voicing both their attachment needs and deep emotions.

Step 6: Partners are coached in ways to express acceptance and compassion for a partner's attachment needs and deep emotions.

Step 7: Partners are coached in the expression of attachment needs and emotions while also learning ways to discuss those issues likely to cause conflict.

Stage Three: Consolidation and Integration

Step 8: The therapist coaches the couple in the use of new communication styles to talk about old problems and develop new solutions.

Step 9: The couple learns ways to use skills practiced in therapy outside of session and develops a plan to make new interaction patterns a consistent part of life after therapy.

HANDOUT E

The Gottman Method⁷⁸

The Gottman Method is an approach to couples therapy that includes a thorough assessment of the couple relationship and integrates research-based interventions based on the Sound Relationship House Theory.

Couples who enter into Gottman Method Couples Therapy begin with an assessment process that then informs the therapeutic framework and intervention.

Assessment: A conjoint session, followed by individual interviews with each partner, is conducted. Couples complete questionnaires and then receive detailed feedback on their relationship.

Therapeutic Framework: The couple and therapist decide on the frequency and duration of the sessions.

Therapeutic Interventions: Interventions are designed to help couples strengthen their relationships in three primary areas: friendship, conflict management, and creation of shared meaning. Couples learn to replace negative conflict patterns with positive interactions and to repair past hurts. Interventions designed to increase closeness and intimacy are used to improve friendship, deepen emotional connection, and create changes which enhances the couples shared goals. Relapse prevention is also addressed.

Goals and Principles of the Gottman Method: The goals are to disarm conflicting verbal communication, increase intimacy, respect, and affection, remove barriers that create a feeling of stagnancy in conflicting situations, and create a heightened sense of empathy and understanding within the context of the relationship.

⁷⁸ Adapted from: <https://www.gottman.com/about/the-gottman-method/>

Drs. John and Julie Gottman developed nine components of healthy relationships known as The Sound Relationship House Theory.



Copyright © 2000–2011 by Dr. John Gottman. Distributed under license by The Gottman Institute, Inc.

Build Love Maps

How well do you know your partner's inner psychological world, his or her history, worries, stresses, joys, and hopes?

Share Fondness and Admiration

The antidote for contempt, this level focuses on the amount of affection and respect within a relationship. (To strengthen fondness and admiration, express appreciation and respect.)

Turn Towards Instead of Away

State your needs, be aware of bids for connection and respond to (turn towards) them. The small moments of everyday life are actually the building blocks of relationship.

The Positive Perspective

The presence of a positive approach to problem-solving and the success of repair attempts.

Manage Conflict

We say “manage” conflict rather than “resolve” conflict, because relationship conflict is natural and has functional, positive aspects. Understand that there is a critical difference in handling perpetual problems and solvable problems.

Make Life Dreams Come True

Create an atmosphere that encourages each person to talk honestly about his or her hopes, values, convictions and aspirations.

Create Shared Meaning

Understand important visions, narratives, myths, and metaphors about your relationship.

Trust

This is the state that occurs when a person knows that his or her partner acts and thinks to maximize that person’s best interests and benefits, not just the partner’s own interests and benefits. In other words, this means, “my partner has my back and is there for me.”

Commitment

This means believing (and acting on the belief) that your relationship with this person is completely your lifelong journey, for better or for worse (meaning that if it gets worse you will both work to improve it). It implies cherishing your partner’s positive qualities and nurturing gratitude by comparing the partner favorably with real or imagined others, rather than trashing the partner by magnifying negative qualities, and nurturing resentment by comparing unfavorably with real or imagined others.

HANDOUT F

Narrative Therapy⁷⁹

Narrative therapy is a form of therapy that aims to separate the individual from the problem, allowing the individual to externalize their issues rather than internalize them. It relies on the individual’s own skills and sense of purpose to guide them through difficult times (“Narrative Therapy”, 2017).

This form of therapy was developed in the 1980s by Michael White and David Epston, two therapists from New Zealand (“About Narrative Therapy”). They believed that separating a person from their problematic or destructive behavior was a vital part of treatment (“Michael White”, 2015). For

⁷⁹ Adapted from: <https://positivepsychologyprogram.com/narrative-therapy/>

example, when treating someone who had run afoul of the law, they would encourage the individual to see him- or herself as a person who has made mistakes rather than a felon.

4 Commonly Used Narrative Therapy Techniques⁸⁰

Some of the skills applicable to solving problems through narrative therapy are skills that we all already possess, while others take more effort to learn and apply. The five techniques below are among the most common techniques used in narrative therapy.

Telling One's Story (Putting Together a Narrative)

As a therapist or other mental health professional, your job in narrative therapy is to help your client find their voice and tell their story in their own words. According to the philosophy behind narrative therapy, storytelling is how we make meaning and find purpose in our own experience (Standish, 2013).

Helping your client develop their story gives them an opportunity to discover meaning, find healing, and establish or re-establish an identity, all integral factors for success in therapy.

Externalization Technique

The externalization technique involves leading your client toward viewing their problems or behaviors as external, instead of a part of him or her. This is a technique that is much easier to describe than to fully embrace, but it can have huge positive impacts on self-identity and confidence.

The general idea of this technique is that it is much easier to change a behavior that you engage in than it is to change a characteristic that is a part of you. For example, if you are quick to anger and you consider yourself an angry person, you must fundamentally change something about yourself to address the problem; however, if you are a person who acts aggressively and becomes angry easily, you simply need to alter the behaviors to address the problem.

Deconstruction Technique

This “deconstruction” refers to breaking down the problem or problems the client is having, making it easier to understand and address. Our problems can often feel overwhelming, confusing, or unsolvable, but they are never truly unsolvable (Bishop, 2011).

Unique Outcomes Technique

The unique outcomes technique involves changing one's own storyline. In narrative therapy, the client aims to construct a storyline to their experiences which provides meaning and gives them a

⁸⁰ Adapted from: <https://positivepsychologyprogram.com/narrative-therapy/>

positive, functional identity. We are not limited to just one storyline, though. There are many potential storylines we can subscribe to, some more negative and others more positive.

Instead of continuing to see his or her life from the same perspective as always, the unique outcomes technique can help a client to change their perspective and perceive more positive and life-giving narratives.

HANDOUT G

Imago Relationship Therapy⁸¹

Imago Relationship Therapy (IRT) was created by Dr. Harville Hendrix, author of the best-selling “Getting the Love You Want: A Guide For Couples (1988).”

The term Imago is Latin for “image,” and refers to the “unconscious image of familiar love.” Simply put, there is often a connection between the frustrations experienced in adult relationships and early childhood experiences. For example: If you frequently felt criticized as a child, you will likely be sensitive to any criticism from, and feel criticized often by your partner. Likewise, if you felt abandoned, smothered, neglected, etc., these feelings will come up in your marriage/committed relationships.

Wondering if there’s hope?

How did things get so bad?

Do you remember when you first fell in love? What a great feeling! Where did it go?

Many psychologists explain this using “Attachment theory,” which is now widely recognized as a theory of love. Earlier in the 20th century, research showed that children in hospitals who were isolated and deprived of love died, whereas those with similar illnesses who received love had much more chance of recovery.

Further work showed that from childhood on-wards, we survive through our social links to others. Being loved is a deep need. The deepest emotional needs are met through long-term, committed partnerships. When we fall in love, we open up our hearts to our partner, and that is opening up some deep vulnerabilities.

Is it really possible to restore connection?

⁸¹ Adapted from: <http://imagorelationships.org/>

In the previous section, I explored the reasons why things get so bad that they can feel hopeless. The reasons you fell in love with your partner in the first place haven't changed. What is needed is to find a way to manage the things which drove that love underground and made things feel hopeless.

A great start is to re-visit those things you first loved about your partner. That's also a good way to start learning some new communication skills you will need later on, when you talk about deeper emotional issues together.

For these sensitive conversations, Imago teaches a communication technique which involves careful listening without judging the other person. Instead, one important step is for the person who is listening to show that they accept that what the other person is saying makes sense, and to connect with the feelings that lie underneath.

Could I be with the wrong partner?

Our first experience of love was from our parents, and for most of us that's well meaning, but never quite perfect. There's always some area – perhaps small, perhaps large – where we never completely felt loved by our parents.

That experience leaves us with a kind of emotional map of what love looks like for us. We call this the “Imago,” and it is a blueprint for what perfect love looks like. It's natural to hope that when as adults you choose a partner for life, they love you completely. But instead you choose someone based on the “Imago,” who you recognize from your earlier experiences of what it feels like to be loved. Inevitably the person you choose will be fantastic for you emotionally in many ways. But there will be some critical areas where you hoped to experience their loving nature, and painfully find that they aren't very good at loving you that way.

But that doesn't mean they are the wrong partner! Chances are you are going to be attracted to someone with this kind of emotional make-up. It just means there's a little work to do together, so you can both grow into loving each other a little more completely. It's not particularly hard work once you have discovered what's needed through the Imago dialogue.

HANDOUT H

Anthropological Perspectives on Love⁸²

Some scholars view romantic love as a Western invention not found in other cultures. Western societies are preoccupied with romantic love as the idealization of love. The hero of the American

⁸² Karandashev, Victor. 2015. « A cultural perspective on romantic love ». *Online Readings in Psychology and Culture* 5/4, 1–21.

movie is always a romantic lover. The idealization of love is a peculiarly Western phenomenon. In particular, Stone (1989) suggests that romantic love does not exist in non-Western countries, except possibly for the elite of those countries who have the time to cultivate romantic love. Some scholars contend (Doi, 1973; Hsu, 1985) that romantic love is almost unknown in some cultures such as China and Japan.

Recent studies, however, indicate a different perspective. Anthropologists now believe that romantic love, or at least passionate love, is a universal phenomenon and they found evidence of its occurrences in many cultures. Passionate love is a universal emotion, experienced by many people in the world's cultures (Fischer, Shaver, & Carnochan, 1990; Shaver, Morgan, & Wu, 1996). Evolutionary psychologists contend that passionate love is innate in human nature and is based on biological processes that are universal, applying to people of all cultures.

A landmark study by Jankowiak and Fischer (1992) explored romantic love in 166 cultures around the world. They examined the following indicators of love: young lovers talk about passionate love, recount tales of love, sing love songs, and speak of the longings and anguish of infatuation. The researchers found that romantic love was present in 147 out of 166 cultures (88.5%). For the remaining 19 cultures, there were no signs indicating that people experience romantic love. The results showed that romantic love is nearly universal in the world, yet we cannot draw the conclusion that every person falls in love. Jankowiak and Fischer (1992) suggested that romantic love can be controlled by some cultural variables. It is possible that people fall in love more or less often depending on their culture's social organization and ideology. For instance, they may fall in love less often when their society disapproves the romantic love. The historical analysis presented earlier in this text demonstrates some supporting evidence.

Anthropologists have explored folk conceptions of love in diverse cultures such as the People's Republic of China, Indonesia, Turkey, Nigeria, Trinidad, Morocco, the Fulbe of North Cameroun, the Mangrove (an aboriginal Australian community), the Mangaia in the Cook Islands, Palau in Micronesia, and the Taita of Kenya (see Jankowiak, 1995). In all these studies, people's conceptions of passionate love appear to be surprisingly similar. Yet, there is evidence that culture has a profound impact on people's definitions of romantic love and on the way they think, feel, and behave in romantic settings (Hatfield, Rapson, & Martel, 2007).

Perhaps culture is a main factor that transforms passionate love into romantic love. Passion is universal and based on biological principles of sexual selection, while romance is culture-specific and based on historical and cultural traditions. Universal features primarily relate to evolutionary basics of mate selection important for people's survival. Buss (1994) found that men and women in all

societies preferred someone who possessed a dependable character, emotional stability and maturity, and a pleasing disposition. Wallen (1989) revealed that for some traits—such as good looks and financial prospects—gender had a great influence on mate preferences: gender accounted for 40%-45% of the variance, while geographical origin accounted for only 8%-17% of the variance. Men valued the physical appearance and youth of their partners more than did women; women wanted that their mates possess high status and the resources necessary to protect themselves and their children than did men (Buss, 1994).

Cultural values and traditional behaviors influence the expressions and experiences of love and transfer passionate love as primarily based on a sexual attraction into romantic love as an idealized and culturally affected way of loving. Culturally influenced features are ones that pertain to cultural rituals of love and mating. For example, Buss (1994) discovered the powerful impact that culture had on mate preferences. For such traits—as chastity, ambition, and preferred age—culture mattered most: gender accounted for only 5%-16% of the variance, whereas geographical origin accounted for 38%-59% of the variance (Wallen, 1989). In China, India, Indonesia, Iran, Israel (the Palestinian Arabs), and Taiwan, young people were insistent that their mate should be “chaste,” while in Finland, France, Norway, the Netherlands, Sweden, and West Germany, most judged chastity to be relatively unimportant. Wallen concluded that the cultural perspective may be more powerful than evolutionary heritage in understanding mate selection.

2.6. Module 6

2.6.1. Module

Topic: Age Estimation and Agnosia

Activity 1: Types of Agnosia⁸³

Instructions:

The exercise describes different types of agnosia⁸⁴. Try to match the descriptions with the type names.

associative agnosia – sensory agnosia – prosopagnosia – visual object agnosia – colour agnosia – integrative agnosia – auditory sound agnosia – simultanagnosia – pure word deafness – apperceptive agnosia – optic aphasia – amorphognosia- ahylognosia

1. A person cannot recognize the meaning of visually presented objects, but sometimes, recognition is better for real objects than for pictures or line drawings. _____
2. A residual category of patients who have difficulty appreciating the nature or name of colour they see. _____
3. The patient experiences an inability to comprehend spoken language, but can read, write, and speak in a relatively normal manner. _____
4. A person is unable to appreciate various characteristics of heard music though the perception of pitch, harmony, timbre, intensity and rhythm may be affected to different degrees or in various combinations. _____
5. A form of visual agnosia in which a person cannot reliably name, match, or discriminate visually presented objects, despite adequate elementary visual function (visual fields, acuity, and colour vision). _____
6. _____ refers to impaired recognition of the size and shape of objects.
7. _____ refers to impaired recognition of the distinctive qualities of objects such as weight, density, texture, and thermal properties.
8. _____ is an inability to comprehend meaning of common environmental sounds, with relative sparing of speech comprehension

⁸³ Baugh, Lee, Loni Desanghere & Jonathan Marotta. 2010. « Agnosia ». In Koob, G., M. Le Moal & R.F. Thompson (eds.), *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience. Vol. 1*. Londres, Royaume Uni : Academic Press, Elsevier Science, 27–33.

Bauer, Russell. 2006. « The Agnosias ». In Snyder, P.J., P.D. Nussbaum & D.L. Robins (eds). *Clinical Neuropsychology: A Pocket Handbook for Assessment*. 2^e édition. Washington, DC : American Psychological Association, 508–533.

⁸⁴ L'exercice a été transformé en exercice d'écoute (natif britannique) en 2019-20.

9. A form of visual agnosia in which one retains the ability to recognize elements of objects but is unable to integrate these elements together into comprehensible percept. _____
10. _____ is characterized by an inability to appreciate the overall meaning of a complex picture or stimulus, with preserved perception of isolated elements or details within the stimulus.
11. A form of visual agnosia in which a person cannot use the derived perceptual representation to access stored knowledge of the object's functions and associations but is able to copy and match the drawing even though unable to identify it. _____
12. A condition in which a person cannot name a visually presented object, despite being able to indicate the identity of the object through gesture and sort the visual stimuli into categories.

13. A form of visual agnosia in which a person cannot recognize familiar faces, despite adequate elementary visual function (visual fields, acuity, and colour vision). _____

Activity 2⁸⁵:

Step 1:

Instructions:

After considering the quotation below (Rhodes 2009: 1), decide what professions, apart from clerks and bartenders⁸⁶, might benefit from the research on age estimation:

People are often called upon to estimate the age of individuals. This may take the form of assessing the age distribution in one's class, the age of an individual suspect from a crime scene, or tasks such as attempting to determine eligibility (to buy a product or access a service) on the basis of age. Nowhere is the importance of accurate age estimation more apparent than for individuals such as clerks or bartenders who are charged with limiting access to alcohol or tobacco.

⁸⁵ Rhodes, Matthew. 2009. « Age estimation of faces: A review ». *Applied Cognitive Psychology* 23, 1–12.

⁸⁶ Note: bartender (American English) vs barman/barmaid (British English)
clerk (American English) vs shop assistant (British English)

Step 2:

Instructions:

The teacher will show you several pictures. How old are the people in them?

Step 3:

Instructions:

Read the text below and work in pairs to answer the questions:

The Ageing of the Face⁸⁷

Ageing has a number of dramatic effects on the face (see Enlow, 1982; Berry & McArthur, 1986, for reviews). During the stage of growth, the face undergoes what has been characterized as a 'remodelling' (Enlow, 1982). The newborn's head appears wide and vertically short due to a large neurocranium that must house a brain that is more developed than the remainder of the face and a relatively small, pug-like nose and jaw bones that have yet to grow fully. The eyes of a young child appear large relative to the face. However, as the nasal and jaw regions grow the appearance of the eyes becomes proportionally smaller⁸⁸. Likewise, the forehead of a child appears large and high because the facial features below it have not fully grown. The forehead continues to grow (and becomes more sloping) but appears more proportionate as the rest of the face develops. Development is also characterized by the growth of the nose and nasal bridge (necessary to accommodate a progressively larger lung capacity) into a more angular shape. If seen as a series of 'moving' features, the product of development is a movement of features 'up' a face that becomes more elongated with time, particularly with the growth of the jaw bones.

Even with the cessation of growth at approximately 20 years of age, the face continues to change. Nose and ear cartilage keep growing, progressively enlarging the size of those features. The skin also undergoes an array of changes in texture and appearance. During childhood, the skin is soft, firm and smoother than that of adults (Berry & McArthur, 1986). By middle age, the connective tissue anchoring the skin to the bones of the face begins to change, leading to **drooping** or **sagging** that is exacerbated by a loss of **adipose** (fatty) **tissue**. There is also a decrease in the amount of water-

⁸⁷ Rhodes, Matthew. 2009. « Age estimation of faces: A review ». *Applied Cognitive Psychology* 23, 1–12.

⁸⁸ In fact, adults who have large, round eyes, among other features (e.g., a small nose, a less prominent chin), are perceived to have 'baby-faces'. Several studies have shown that adults with these features are perceived as younger than adults of the same age who possess less 'babyish' features (e.g., Berry & McArthur, 1985; McArthur & Apatow, 1983–1984; see Berry & McArthur, 1986, for a review).

proteins in the skin which, among other factors, results in dehydration that encourages **wrinkling**. The onset of wrinkling is typically in the 30s or 40s (often along the 'smile line' apparent when one grins) and by '...advanced old age, a person's face can become an expansive carpet of noble ripples and along with wrinkling, hair becomes grey and of a lesser quantity, **edentation** (the loss of teeth) may occur, eyebrows become thicker and the relative size of the eyes and shape of the lips changes. Thus, given the myriad of changes that age brings to the face, age estimation may be sensitive to any of a number of cues that are indicative of age (cf. George, Hole, & Scaife, 2000; Burt & Perrett, 1995).

What happens to the face over time?

The earliest systematic investigations suggested that age estimates were highly sensitive to regularities in **craniofacial growth**, captured in a mathematical transformation termed **cardioidal strain** (e.g. Mark, Pittenger, Hines, Carello, Shaw, & Todd, 1980; Mark, Todd, & Shaw, 1981; Pittenger & Shaw, 1975; Pittenger, Shaw, & Mark, 1979; see also Bruce, Burton, Doyle, & Dench, 1989). Cardioidal strain is best described as a geometric transformation of the face. Low levels of strain are characterized by a rounded, protruding skull casing, with a small chin and a nose situated at a lower position in the face and sloping downward, all features characteristic of early development. As strain (and perceived age) increases, the skull casing is less pronounced and slopes further backward. The chin becomes more prominent and 'juts out' to a greater degree and the nose is placed higher in the face (see Pittenger & Shaw, 1975a, for specific examples of drawings based on cardioidal strain).

Results of a number of studies showed that decreasing or increasing values of strain predictably decreased or increased age estimates made for line drawings of the outlines of faces. That is, even under impoverished conditions in which participants simply had the profile outline of a face to view, age estimates were remarkably sensitive to the level of cardioidal strain. Further work showed that children's age judgements for faces were likewise sensitive to strain (Montepare & McArthur, 1986) and that strain transformations of other types of objects such as ducks, dogs and monkeys (and even Volkswagen Beetles) led to patterns of age judgements similar to that evident for outlines of human heads (Pittenger et al., 1979; but see Mark, Shapiro, & Shaw, 1986, for an exception). Todd and Mark (1981) also demonstrated that cardioidal strain predicted the majority of variability in facial development evident in longitudinal studies of growth. For example, using X-rays of the skull of the same individual taken at several ages, a cardioidal strain transformation applied to growth at 4 years of age could predict the majority of the variability in facial growth at age 19.

The success of cardioidal strain transformations in capturing actual growth and perceptions of growth, however, does not provide a comprehensive account of age-estimation performance. For example, craniofacial growth generally ceases around the age of 20. Thus, we must account for the accuracy of age estimates made for individuals over the age of 20 (e.g., Burt & Perrett, 1995). In addition, the majority of the work on cardioidal strain used simple line drawings of the profile of the face limiting the potential array of cues that might inform age judgements (but see Bruce et al., 1989; Mark et al., 1980; Mark & Todd, 1983, for work with more realistic stimuli). Several studies have in fact shown that line drawings hinder recognition of faces in comparisons to photographs (e.g., Davies, Ellis, & Shepherd, 1978; Leder, 1999), likely because line drawings reduce configural processing of faces (Leder, 1996). In the interest of ease of exposition, a discussion of those studies that go beyond cardioidal strain (and line drawings) alone will follow a rough, tri-partite division focusing on (a) **local features**, (b) **global features** and (c) group characteristics. That is, the discussion of cues to age estimation will focus on manipulations made at the local level (e.g. masking of the eyes alone) vs. those features that provide information across the entire face (e.g. skin texture).

Explain in your own words what cardioidal strain is:

Activity 3:

Step 1:

Form groups of five students (maximum). Each student will receive a handout about a particular cue that could impact on age estimation.

Step 2: Follow the instructions indicated in your handout.

Step 3: Share the information with your groupmates. Take notes.

Step 4: After having gathered all the information about age estimation, try to elaborate a training programme that would help people selling alcohol and tobacco estimate their clients' age more accurately.

Vocabulary list

Ageing	Skin texture (handout B)
Drooping	Configural information (handout B)
Sagging	In-group / out-group (handout C)
Adipose tissue	Contextual cues (handout D)
Wrinkling / wrinkles	Peer group (handout D)
Edentation	Viewing conditions (handout D)
Craniofacial growth	Lid skin redundancy (handout E)
Cardioid strain	Nasolabial creases (handout E)
Local features	Jowls (handout E)
Global features	

2.6.2. Matériel supplémentaire

PHOTOS UTILISÉES DANS L'ACTIVITÉ 2, STEP 2⁸⁹



⁸⁹ Dans l'ordre d'apparition des photos : <https://unbelievable-facts.com/2015/07/pamela-jacobs.html>; <https://www.lesoir.be/art/1081369/article/victoire/beaute-bien-etre/2015-12-30/5-secrets-beaute-d-une-presque-sexygenaire-au-corps-reve>; https://www.lepoint.fr/culture/iris-afel-l-oiseau-rare-de-la-mode-09-06-2013-1678846_3.php; <https://theawesomedaily.com/83-year-old-supermodel-carmen-dellorefice/>; <https://edition.cnn.com/2013/10/31/health/smoking-aging-identical-twins/index.html>; <https://www.dreamstime.com/stock-images-full-length-confident-young-doctor-white-background-smiling-showing-thumbs-up-image31416804>; <https://www.gettyimages.fr/photos/anni-frid-lyngstad-of-abba-visits-mamma-mia?mediatype=photography&phrase=anni%20frid%20lyngstad%20of%20abba%20visits%20mamma%20mia&sort=mostpopular>; https://purpleclover.littlethings.com/entertainment/3084-bad-plastic-surgery/item/meg_ryan/; <https://www.govbergwatches.com/blog/masters-golf-watch-ambassadors/>; <https://www.millsbuickgmc.com/5-tips-for-buying-your-teen-a-car/>; <https://maikshines.blogspot.com/2016/05/linda-rodin-style.html>







HANDOUT A

1. Look at the photograph⁹⁰ below and try to estimate this person's age:



2. Raise your hand to check your guess with the teacher. Were you close? Why do you think you managed to give the right answer? / Why do you think you made a mistake in age estimation?
3. Read the text below:

Local features

Investigations of the impact of local features on age estimation have generally taken the form of altering or obfuscating an isolated feature of the face and determining its impact on age estimation (George & Hole, 1998; Jones & Smith, 1984). Jones and Smith (1984) presented 4-year-old children with sets of faces ranging from infancy to older adulthood (70 years of age) and had participants engage in a sorting task by progressively identifying the oldest individual in a set until that set of faces was exhausted. Faces were manipulated by masking features such as the eyes (while displaying

⁹⁰ Okada, Haruko, Alleyne, Brendan Brendan, Kaveh Varghai, Kimberley Kinder, Bahman Guyuron. 2013. « Facial changes caused by smoking: A comparison between smoking and nonsmoking identical twins ». *Plastic and Reconstructive Surgery* 132/5, 1085–1092.

all other face information) or the nose and cheeks. Results showed that children committed the most sorting errors when the eyes were masked. As noted by Jones and Smith (1984), the eye regions may convey a great deal of age-related information. For example, the region around the eyes is highly disposed to developing wrinkles and with age and the loss of adipose tissue the eyes appear to shrink and have a more sunken appearance (Enlow, 1982). However, aside from the fact that this study only tested children, it might also be the case that masking the eyes disrupted processing of the spatial relationship between the eyes, nose and mouth. That is, what appears as only an influence on a single feature may really have its impact on the relationship and interaction between features.

One way to address this issue would be to manipulate a feature or features while leaving the spatial configuration of features intact. Using an ingenious methodology, George and Hole (1998) have conducted such a study. In particular, they obtained photographs of the same individual at two different ages and substituted features between the photographs. Specifically, the eyes, nose and mouth from a photograph of an individual at one age were placed in the same location as the eyes, nose and mouth from another photograph of that same individual at a different age. That is, along with judging photographs that had not been edited at all, participants judged photographs of an 'older' face with young features and a 'younger' face with older features. Results showed that, relative to a young photograph that had not been edited, transplanting older features into a younger face increased age estimates by approximately 40%. In turn, compared to an older photograph that had not been edited, transplanting younger features into an older face decreased estimates of age by approximately 33%. Thus, participants made use of local sources of information to make age estimates. This is not to say that such manipulations may only have their impact at a local level. As George and Hole (1998) note, changing local features may alter the interpretation of the entire head. For example, the smaller nose present in younger adults may change one's view of its relative location. However, what these data do suggest is that manipulations of local features can influence age estimates.

4. Use the information above (including the photographs⁹¹ above and below) to explain the importance of local features as well as George and Hole's study to your groupmates.

⁹¹ http://disney.wikia.com/wiki/Tricia_Helfer



HANDOUT B

1. Examine the photograph⁹² below. How old do you think this woman is?



2. Raise your hand to check your answer with your teacher. Did you guess this woman's age correctly? Why?
3. Read the text below:

⁹² Okada, Haruko, Alleyne, Brendan Brendan, Kaveh Varghai, Kimberley Kinder, Bahman Guyuron. 2013. « Facial changes caused by smoking: A comparison between smoking and nonsmoking identical twins ». *Plastic and Reconstructive Surgery* 132/5, 1085–1092.

Global features

The importance of global features for the estimation of age is apparent from manipulations that either systematically vary some type of face-wide information or that implement face-wide transformations. **Skin texture** seems one obvious candidate for a global feature, a possibility recognized by those researchers primarily interested in cardioidal strain. For example, Mark et al. (1980) had participants make age estimates for drawings of faces that crossed cardioidal strain with wrinkling prevalent at different ages. Thus, wrinkling characteristic of a 15-, 30-, 50- or 70-year old was added to craniofacial shapes representative of those same age groups. Both sources of information contributed to age estimates, with wrinkling having a stronger influence than cardioidal strain when the pattern of wrinkling was that of a 50- or 70-year old (see also Montepare & McArthur, 1986).

Other work suggests that manipulations which minimize skin texture information have the effect of 'reversing' the ageing process. George and Hole (1995), for example had participants make estimates for faces ranging in age from 5 to 70. In one condition, faces were subjected to a thresholding transformation that created faces which were white with black blobs for features (note that this manipulation still retains information about the relative location and size of features, albeit with less precision). Without skin texture information, age was underestimated by approximately 20 years, a dramatic departure given that estimates for control faces (to which no transformation was applied) were highly accurate. Burt and Perrett (1995) have similarly reported that creating composites (averages) of faces of individuals led to greater levels of error in age estimates compared to a control condition, likely because the process of averaging blurs skin texture information (see also George & Hole, 2000). In addition, George and Hole (1995; 2000; see also Pittenger & Shaw, 1975b) found that participants continued to make reasonably accurate age estimates when only **configural information** (i.e., the arrangement of features such as the nose, lips, mouth and eyes) was available but not information about head shape. They suggest that even without head shape information, participants could use skin texture as a reasonable cue for age estimates.

However, skin texture alone is insufficient as an explanation of age estimation. For example, the skin also includes colour information related to age. In particular, ageing makes the skin more translucent, with varicosities more evident and the increasingly bony structure of the face that accompanies age may accentuate shadows. Burt and Perrett (1995) report the clearest demonstration that colour information may inform age judgements. They created averages (composites) of faces aged 20–59, and then compared the average for that group to composites of faces aged 50–54. Changes in colour (and shape) between these groups were identified and then the value of that difference was added

to faces aged 27, 40 and 52. Results showed that adding such colour information to faces increased age estimates ($M = 5.8$ years), with overestimates greatest when colour information was added to 27-year-old faces ($M = 8.2$ years).

Other evidence also suggests that age estimates may be sensitive to more than skin texture. For example, although George and Hole (1995) reported that underestimates were greatest when information about skin texture was removed by thresholding, the rank ordering of those estimates (i.e., the degree to which older individuals were given higher age estimates) was not entirely askew. Thus, in addition to skin colour (Burt & Perrett, 1995), what other sources of information might inform age judgements? While certainly configural information contributes to age judgements, accuracy does not suffer when configural information is disrupted, as when age estimates are made for inverted faces (George & Hole, 1995). One possibility is that configural information informs judgements, but only when presented in conjunction with head shape information. For example, George and Hole (2000) reported that age estimates were not entirely disrupted when skin information was blurred but shape and configural information was present. Such findings are of course consistent with the work discussed previously examining the relation between cardioid strain and age estimation (e.g., Pittenger & Shaw, 1975a). In fact, George and Hole (2000) found that age estimation was least accurate when faces were heavily blurred and only configural, but not head shape, information was presented. Thus, there are multiple cues available to estimate age such as skin texture or shape/configural information. Estimation suffers most when both sources of information are distorted or unavailable.

One more issue with respect to global features warrants further clarification. Given that growth generally does not occur after the age of 20 how might head shape contribute to age estimation? Advancing age leads to a dissipation of the fatty tissue in the face, increasing the 'bony' appearance of the face in older adults (Enlow, 1982). O'Toole, Vetter, Volz, and Salter (1997) have suggested that this might in part contribute to what they term the 'distinctiveness' that accompanies age. Their conclusions are drawn based on work with face caricatures. In particular, O'Toole et al. (1997) created composites based on 100 faces and then transformed faces by amplifying facial features with respect to the average (caricature) or reducing the distance between a face and the average (anti-caricature). Observers' estimates of the age of these faces showed a nearly linear pattern, as estimates of age increased as the degree of caricature increased. O'Toole et al. suggested that, along with accentuating information about wrinkles, the caricatures increased the prominence of the bony structure in the face, leading to higher estimates of age than the same face judged at a lesser degree

of caricature. Thus, head shape may be a significant source of information for age estimation even after the cessation of growth (see also Burt & Perrett, 1995).

In sum, a variety of global cues contribute to age estimation. Skin texture and colouration influence estimates along with head shape and configural information, comprising redundant sources of information that can be used to make estimates. Evidence for this comes from several studies indicating that eliminating one source of information (e.g., skin texture, spatial configuration) does not completely impair age estimation (e.g., George & Hole, 1995, 2000). Further, age estimation is most disrupted when multiple sources of information are distorted or unavailable. However, age estimation may also depend on the interaction of the characteristics of the perceiver and the individual to be judged. I examine that issue next.

Use the photograph above to explain what role global features play in age estimation to your groupmates (explain the words in bold as well).

HANDOUT C

1. Look at the pictures⁹³ below. How old are they?



2. Whose age did you estimate most correctly? Any inkling why?
3. Read the text below:

Group characteristics

A number of group biases have been documented by researchers examining memory for faces. For example, memory for individuals of one's own age (e.g., Anastasi & Rhodes, 2005) or race (see Meissner & Brigham, 2001, for a review) may be superior compared to memory for individuals of a different age or race. Several lines of work have attempted to examine whether group characteristics likewise influence age estimates. Overall, there is some support for the notion that age estimation is more accurate for **in-groups** than **out-groups**, but the evidence is inconsistent. Dehon and Bredart (2001), for example had White and Black participants make age estimates for White and Black faces

⁹³ www.imdb.com

ranging from 20 to 45 years of age. Results showed that White participants' age estimates were reliably more accurate for White faces compared to Black faces. In contrast, Black participants' estimation accuracy did not differ based on the race of the face, a finding that Dehon and Bredart (2001) attributed to the fact that all of the Black participants tested had lived in a predominantly white country (Belgium) for at least 5 years (but see Meissner & Brigham, 2001, for limits to this hypothesis in the memory literature).

More research has examined whether the age of an individual interacts with the age of the individual to-be-judged (e.g., Anastasi & Rhodes, 2006; Burt & Perrett, 1995; George & Hole, 1995; George et al., 2000; Klugman, 1947). Several studies suggest that age estimation is more accurate when one makes estimates of their own age group (Anastasi & Rhodes, 2006; George & Hole, 1995), an effect that may be present as well in children. For example, George et al. (2000; Experiment 3) showed children pairs of faces from nine age categories ranging in age from 1 to 80 and asked participants to identify the oldest face in each pair. In general, discrimination was better when both faces in a pair were children than when both were adults (see also Weinberger, 1979). There is also some indication that estimates of age may be biased in the direction of one's own age. Klugman (1947) had participants in their early-to-late 20s and early 30s rate the age of a 25-year-old individual. Results showed a mild tendency for participants in their 30s to provide higher age estimates than those in their 20s (see also Willner & Rowe, 2001). However, other studies have found no evidence of age dependencies in estimation performance (e.g., Burt & Perrett, 1995).

Taken together, data on group biases in age estimation must be regarded as suggestive that in-group age estimation is superior to that of out-group age estimation. This may include more accurate age estimates for individuals of one's own ethnicity or age group (but see Burt & Perrett, 1995). However, given the dearth of data, the full range and impact of group biases on age estimation has yet to be explored.

4. Explain the importance of group characteristics (using the pictures above) to your groupmates. Use the words *in-group* and *out-group*, make sure the other students understand them. Speak about the Dehon and Bredart study.

HANDOUT D

1. Examine the photos⁹⁴ below. How old are these people?



⁹⁴ www.imbd.com

<https://melvinshairdo.com/natural-grey-hair-enhance-color/>

2. What cues did you use to estimate their age?
3. Read the text below:

In addition to more fully examining possible group predictors of age estimation, there are a number of other issues that remain to be examined. Foremost among these, the possible range of cues that potentially contribute to age estimates has certainly not been exhausted. Regarding facial cues, very little work has specifically manipulated the style, colour or quantity of hair, leaving some question as to how hair contributes to age estimates (but see Burt & Perrett, 1995). For example, greying hair might lead to overestimates of age for younger individuals whereas a full head of hair lacking any grey colouration might lead to underestimates of age for older individuals. Such a pattern would suggest that hair information contributes to age judgements even when other information (e.g., facial shape, skin texture) is present. Given the large industry devoted to making people appear younger (e.g., botox treatment, hair colouring and restoration), such issues warrant further research.

A variety of **contextual cues** might also influence age estimates. This could include such factors as style or manner of dress, the age of individuals in a group, the putative occupation of an individual or other indices of a behaviour which may impact real world estimates of age. For example, does wearing formal attire such as a business suit, associated with age groups beyond the teen-aged years, inflate age estimates? As well, suggesting that an individual is employed in an occupation associated with many years of training (e.g. doctor) might likewise inflate age estimates. Regarding **peer groups**, it might also be the case that estimates of age would be influenced if the age of an individual was judged in the context of a group of comparatively older or younger individuals. The larger issue with regard to such contextual manipulations is the degree to which seemingly extraneous information may contribute to or bias age judgements. It is perhaps a trivial point with regard to our understanding of how the face conveys information about age but is far from trivial for an individual attempting to make age estimates (such as a clerk) when presented with such contextual information in addition to information conveyed by the face alone.

There are also a number of applications of age-estimation research to the legal system that would be well served by further investigation. Descriptions of suspects frequently include age estimates and the data reviewed suggest that such estimates are fairly accurate. However, the majority of studies on age estimation are conducted under ideal **viewing conditions**, with appropriate lighting and without time constraints. A witness may only be permitted a brief glimpse of a suspect under poor lighting conditions with portions of the face obscured. Although age estimation is not entirely impaired when some portions of the face are not visible (e.g., George & Hole, 1995, 2000), it is not clear how age estimation performance fares under poor viewing conditions or under stress. There is

some work to suggest that rough classifications of a face as old or young following a brief presentation (200 ms) are reasonably accurate (e.g. Bruyer et al., 2007; Bruyer, Lafalize, & Distefano, 1991) but evidence regarding the accuracy of more precise estimates following brief presentations is currently lacking. Thus, our understanding of age estimation would benefit from investigations of accuracy under a variety of impoverished viewing conditions.

4. Be ready to speak about hair, style and manner of dress as important factors in age estimation. Use the pictures above to make your explanations clearer. Explain the words/expressions in bold to your group.

HANDOUT E

1. Look at the picture⁹⁵ below. How old are the people in them?

Set 1



Set 2



⁹⁵ Okada, Haruko, Alleyne, Brendan Brendan, Kaveh Varghai, Kimberley Kinder, Bahman Guyuron. 2013. « Facial changes caused by smoking: A comparison between smoking and nonsmoking identical twins ». *Plastic and Reconstructive Surgery* 132/5, 1085–1092.

How would you explain the observable differences in these pictures (examine each pair separately)? In your opinion, what are they due to?

Read the text⁹⁶ below:

In our study of identical twins in which one twin smoked and the other was a nonsmoker, the smoking twin had worse scores for upper **lid skin redundancy**, lower lid bags, malar bags, upper lip vertical lines, lower lip vermilion wrinkles, **nasolabial creases**, and **jowls**. Among twins where both were smokers with a difference in smoking history of 5 years or more, the twin who smoked longer had worse scores for lower lid bags, malar bags, and lower lip vermilion wrinkles. It is noteworthy that even among sets of twins where both are smokers, a difference in 5 years or more of smoking duration can cause visibly identifiable changes in facial aging.

(Set 1: The twin on the right is a smoker; the twin on the left is a nonsmoker. Notice differences in nasolabial creases.

(Picture 2: Age: 61 Jeanne (left) is the twin who commented that her sister looks “ten years older” — in fact, the researchers upped that to an 11-and-a-quarter-year edge. The reasons for Susan’s condition are that she smoked for 16 years of her life, sunbathes, and weighs 15 pounds less. Since her 20s, Susan (right) has spent as much time as she could in the sun (she has plenty of opportunity on Florida’s east coast, where she moved more than a decade ago). Jeanne, meanwhile, has aimed for “as little exposure as possible.” Besides causing Susan’s dark, patchy discoloration and age spots, UV light also reduces skin’s elasticity, increasing wrinkles and deepening creases, Guyuron says

Speak to your groupmates about the effects of lifestyle on ageing. Use the photos in your explanations and make sure you explain the words in bold.

⁹⁶ Okada, Haruko, Alleyne, Brendan, Kaveh Varghai, Kimberley Kinder, Bahman Guyuron. 2013. « Facial changes caused by smoking: A comparison between smoking and nonsmoking identical twins ». *Plastic and Reconstructive Surgery* 132/5, 1085–1092.

2.7. Module 7

2.7.1. Module

Topic: Memory and Eyewitness Testimony

Activity 1: Why Eyewitnesses Get It Wrong⁹⁷

By Scott Fraser, a forensic psychologist

Instructions:

Watch the video and answer the questions below:

1. Write the details of the murder:

- when: _____ where: _____ who was killed: _____
- how the person was killed: _____

2. How much time did it take the police to find the suspect?

3. Who was the suspect?

4. At the actual trial, did all the teenagers identify the same person as the shooter?

5. Mr Carrillo was sentenced to life imprisonment and transported to Folsom Prison. True or False?

6. The flaws in the trial were:

- _____
- _____
- _____

7. Francisco Carrillo spent more than 15 years in prison. True or False?

8. In at least 250 cases, people were wrongfully convicted and then exonerated on the basis of later DNA analysis. True or False?

9. $\frac{3}{4}$ of these cases _____.

10. Our memories are reconstructed as our brain fills in information that wasn't stored from:

- _____
- _____
- _____

11. The appeal attorneys wanted to consider the importance of reconstructed memories and the eyewitness fallibility. True or False?

⁹⁷ https://www.ted.com/talks/scott_fraser_the_problem_with_eyewitness_testimony

12. Scott Fraser is an expert in _____ and _____.
13. According to investigating officers and the teenagers, the lighting at the crime scene was (good / bad). As the shooting happened in _____ (month), _____ hemisphere, at _____ pm, Fraser concludes that the lighting was _____.
14. When the judge came to the reconstructed scene, could he see the person pointing the “gun” at him from:
- 30 feet away: yes / no?
 - 15 feet away: yes / no?
 - 3-4 feet away: yes / no?
15. At night, we cannot see objects from far as the depth of field is 18 inches or even less. True or False?

Activity 2: Eyewitness Memory

PART I:

Instructions:

Read this excerpt and answer the questions:

Rules of evidence specify conditions that must be met before evidence can be admitted. For instance, English law has a “fleeting glance” rule, which specifies that witnesses who saw only a **fleeting glance** of a criminal are not allowed to take part in an identification test. The exact physical definition of a fleeting glance may be a matter of debate, but here experimental psychologists may be of assistance, because we know about the conditions in which face recognitions tend to deteriorate (cf. Wagenaar & van de Schrier, 1994).

Explain the fleeting glance rule:

In some of the American states there is a law preventing abuse victims from giving testimony if the police used some form of **suggestive questioning**, such as hypnosis. Presumably the legislator reasoned that suggestion may affect autobiographical memory.

What is suggestive questioning? And why do you think some American states forbid testimonies from abuse victims who have undergone any kind of suggestive questioning?

The Anglo-Saxon legal tradition has put more emphasis on laws of evidence than the continental European tradition, which emerged in the age of Rationalism, and which is based on the assumption that the evidentiary value of witness testimony is immediately obvious to any rational human being. As a consequence, the Dutch legal system has no rules that relate to the quality of evidence. Almost anything is acceptable when the court says so. Hence, in The Netherlands court decisions are often based on hearsay evidence; witnesses rarely make live appearances in the courtroom. The worst example is the statement by a baby of eight months that she was raped by her babysitter in the middle of the night while nobody was present. The statement was related through her sister of two and a half, who told her mother, who told a police officer, who wrote a deposition that was given to the court. The court, the appeals court, and finally the Supreme Court ruled on the basis of this document, without ever questioning the police officer, the mother, the sister, or the baby (cf. Wagenaar, Van Koppen, & Crombag, 1993). Thus we have a quadruple hearsay situation with a baby as the original source. One might think that such evidence is not reliable, but the assumption that judges are rational gives them the freedom to accept such evidence as an accurate report of the baby's autobiographical memory.

What rules are used in Europe in what concerns witness testimony? Give an example.

An alternative solution is to request a certain amount of evidence, instead of specifying the quality. Many countries have endorsed the old Roman **unius testis rule**, which says that the testimony of one witness is never enough to warrant a conviction. There must be corroboration by another witness or by other facts. This rule causes serious problems in cases of rape or sexual abuse of children, where often the testimony of the victim is the only available evidence. The consequence to acquit because the victim cannot be sufficiently believed is almost unacceptable, which may lead courts to accept flimsy additional information as corroboration. In a quite notorious case (Supreme Court nr. 83887, see Van Bavel & Verbunt, 1990), the accusation of incest was made by a young woman who had left her parental home and now lived with her boyfriend. The proof consisted of the testimony by the purported victim, supported by two additional facts: the woman was not a virgin anymore, and the

father had admitted that occasionally he had been alone in the house with his daughter. Logically these two facts have no evidentiary value because any woman who lives with a man can be expected to have lost her virginity, and any normal father has been in the house alone with his daughter. The addition of these facts is to satisfy the formal requirement of the unis testis rule; the court was obviously convinced by the daughter's testimony alone.

Explain the unis testis rule:

What problems might arise when applying this rule?

Explain the example that was provided in the paragraph above:

PART II:

Instructions:

Read the text below⁹⁸ and fill in the table with the relevant information⁹⁹:

Eyewitness memory is influenced by many factors, including **confirmation bias**, **weapon focus** and **an own-age bias**. Memory for culprits' faces and details of the crime scene is impaired by stress and anxiety. Eyewitnesses' memory for faces is influenced by **unconscious transference**, **verbal overshadowing**, and the **cross-race effect**.

Do you know what these concepts mean?

Many innocent people have been found guilty of a crime and sent to prison. In the United States, for example, approximately 200 people have been shown to be innocent by DNA tests, and more than 75% of them were found guilty on the basis of mistaken eyewitness identification. For example, in early 2008, DNA testing led to the release of Charles Chatman, who had spent nearly 27 years in prison in Dallas County, Texas. He was 20 years old when a young woman who had been raped picked him out from a **line-up**. Her eyewitness testimony led to Chatman being sentenced to 99 years in prison. On his last night in prison, Chatman said to the press: "I'm bitter, I'm angry. But I'm not angry or bitter to the point where I want to hurt anyone or get revenge."

⁹⁸ Eysenck, Michael & Mark Keane. 2010. *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. 6^e édition. Hove, Royaume Uni : Psychology Press.

⁹⁹ Le texte a été transformé en un enregistrement en 2019-20.

What are the consequences of mistaken eyewitness identification?

You might assume that most jurors and judges would be knowledgeable about potential problems with **eyewitness testimony**. However, that assumption is wrong. Benton, Ross, Bradshaw, Thomas, and Bradshaw (2006) asked judges, jurors, and eyewitness experts 30 questions concerned with eyewitness issues. Judges disagreed with the experts on 60% of the issues and jurors disagreed with the experts on 87%!

Eyewitness testimony can be distorted via confirmation bias, i.e., event memory is influenced by the observer's expectations. For example, consider a study by Lindholm and Christianson (1998). Swedish and immigrant students saw a videotaped simulated robbery in which the perpetrator seriously wounded a cashier with a knife. After watching the video, participants were shown colour photographs of eight men – four Swedes and the remainder immigrants. Both Swedish and immigrant participants were twice as likely to select an innocent immigrant as an innocent Swede. Immigrants are overrepresented in Swedish crime statistics, and this influenced participants' expectations concerning the likely ethnicity of the criminal.

What are the effects of violence and anxiety on the accuracy of eyewitness memory? Much of the relevant research has been concerned with weapon focus, in which eyewitnesses attend to the weapon, which reduces their memory for other information. In one study, Loftus, Loftus, and Messo (1987) asked participants to watch one of two sequences: (1) a person pointing a gun at a cashier and receiving some cash; (2) a person handing a cheque to the cashier and receiving some cash. The participants looked more at the gun than at the cheque. As predicted, memory for details unrelated to the gun/cheque was poorer in the weapon condition.

The findings were clear-cut. Eyewitnesses' descriptions of the man were much better when the gun was seen in an expected setting (a shooting range) than one in which it was unexpected (a baseball field). However, the level of threat had no effect on eyewitnesses' memory.

You would probably guess that the eyewitness memory of older adults would be less accurate than that of younger adults. That is, indeed, the case. Dodson and Krueger (2006) showed a video to younger and older adults, who later completed a questionnaire that misleadingly referred to events not shown on the video. The older adults were more likely than the younger ones to produce false memories triggered by the misleading suggestions. Worryingly, the older adults tended to be very confident about the correctness of their false memories. In contrast, the younger adults were generally rather uncertain about the accuracy of their false memories.

Wright and Stroud (2002) considered differences between younger and older adults who tried to identify the culprits after being presented with crime videos. They found an **“own age bias”**, with both groups being more accurate at identification when the culprit was of a similar age to themselves. Thus, older adults’ generally poorer eyewitness memory was less so when the culprit was an older person, perhaps because they paid more attention to the facial and other features of someone of similar age to themselves.

Eyewitnesses sometimes remember a face but fail to remember the precise circumstances in which they saw it. In one study (Ross, Ceci, Dunning, & Toglia, 1994), eyewitnesses observed an event in which a bystander was present as well as the culprit. Eyewitnesses were three times more likely to select the bystander than someone else they had not seen before from a line-up including the bystander but not the culprit. This effect is known as **unconscious transference** – a face is correctly recognised as having been that of someone seen before but incorrectly judged to be responsible for a crime. Ross et al. found there was no unconscious transference effect when eyewitnesses were informed before seeing the line-up that the bystander and the culprit were not the same person.

You might imagine that an eyewitness’s ability to identify the culprit of a crime would be increased if he/she were asked initially to provide a verbal description of the culprit. In fact, eyewitnesses’ recognition memory for faces is generally worse if they have previously provided a verbal description! This is known as **verbal overshadowing**, and was first demonstrated by Schooler and Engstler-Schooler (1990). After eyewitnesses had watched a film of a crime, they provided a detailed verbal report of the criminal’s appearance or performed an unrelated task. The eyewitnesses who had provided the detailed verbal report performed worse.

The accuracy of eyewitness identification depends in part on the **cross-race effect**, in which same-race faces are recognised better than cross-race faces. For example, Behrman and Davey (2001) found, from an analysis of 271 actual criminal cases, that the suspect was much more likely to be identified when he/she was of the same race as the eyewitness rather than a different race (60% versus 45%, respectively).

Factor	Essence	Study
Confirmation bias		
Weapon focus		

Own-age bias		
Unconscious transference		
Verbal overshadowing		
Cross-race effect		

Activity 3: APA Rules on Subordinate Conjunctions¹⁰⁰¹⁰¹

To avoid confusion:

- “**while**” and “**since**” should refer only to temporal meanings
- eg. People are more willing to buy things while listening to pleasant music.
- eg. ~~While women can multitask, men cannot.~~ (→ whereas)
- eg. Since the theory was introduced, several of its interpretations have been developed.
- eg. ~~Data were incomplete since some participants didn't answer a few questions.~~ (→ because)
- “**that**” is used to introduce essential information without which the meaning of the sentence makes no sense
- eg. Read the text that is on page 15.
- “**which**” is used to add further information without which the sentence can be understood well
- eg. Read the text on page 15, which is about memory.
- NB: use comma before “which”

¹⁰⁰ Adapted from: *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th edition.

¹⁰¹ L'exercice a été proposé sous forme d'une présentation PowerPoint.

Activity 4: A Case of Mistaken Identity?¹⁰²

Instructions:

Step 1:

Read the following case¹⁰³:

In the past few months there have been a series of attacks on white and Asian women in a local neighborhood, and the police have been under pressure to solve the cases. Tyrone Briggs has been charged with aggravated assault in the crimes.

Tyrone is a 19-year-old high school basketball star who, at the time of the crimes, was living at 412 Jervay Place, the local housing project. Tyrone is 6'1" tall, has long hair processed in Jeri curls, a broad flat nose, a large mole on his lip, and a severe stutter [*speech problem which makes someone speak with a lot of pauses and repeated sounds*]. The general description given by the witnesses (most of whom were the victims of the assaults) at the time of the attacks was that the attacker was in his early 20's, light skinned, between 170 and 200 pounds with a short afro and possibly a receding hairline. None of the victims mentioned a mole [*a small dark brown mark on the skin, slightly higher than the skin around it*] or a stutter at the time of the attacks.

You have recently read a defense attorney newsletter that outlines some of the problems with eyewitness identification and have looked at the National Institute of Justice's guidelines for law enforcement commissioned by the U.S. Attorney General. Based on your reading, you believe that Tyrone may be a victim of mistaken identification. However, the five victims and an African American man who briefly held the assailant [*attacker*] at gunpoint have all identified Tyrone as the man who committed the crimes.

The first witness was a Seattle University pre-med student who was taking a run around the campus track during the afternoon when she was attacked. As she was running, she noticed a man standing near the public restrooms. As she neared him, he called out to her, saying he had a question. As she got closer to him, he suddenly lunged at her with a serrated [*sharp*] knife and began dragging her

¹⁰² Adapted from: Karen Chambers (Department of Psychology Saint Mary's College, Notre Dame, IN), <http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/>

¹⁰³ Pendant que les apprenants lisent le texte, l'enseignant sort de la classe afin de trouver un volontaire/des volontaires pour participer au jeu de témoins. Dès que les volontaires sont trouvés, l'enseignant les prend en photo. Ensuite, l'enseignant rentre dans la classe, suivi des volontaires avec un décalage de trente secondes. Ils échangent quelques mots devant la classe, à voix basse, et l'enseignant offre un chocolat emballé en papier cadeau pour remercier le volontaire de sa participation. Quand le volontaire a quitté le local, l'enseignant s'adresse aux étudiants qui vont essayer de se souvenir d'un maximum de détails du « criminel » qu'ils viennent de voir. Enfin, ils comparent leurs réponses avec la photo que l'enseignant avait prise auparavant et qui est maintenant projetée sur l'écran.

toward the restroom. She wriggled out of her sweatshirt and ran across the field toward the campus buildings while he yelled after her, "I'm going to get you!"

The second witness, an attorney, was attacked at 8:00 a.m. as she was walking toward the courthouse. A man jumped out of "nowhere," knocked her to the ground, and said repeatedly, "Give me your money. I'm going to stab you." He held a serrated knife in his hand. She fought back and he ran off, taking her purse and gym bag with him.

The third witness, a social worker, was attacked when she parked near the housing project on her way to the hospital. A man came around the corner and walking quickly pulled out a small steak knife and said, "Your purse or your money." She started screaming and the man ran away. The encounter lasted about half a minute and was the shortest attack.

The fourth witness, another social worker, was walking to work at the hospital when a man jumped out of the bushes and grabbed her. In a low conversational tone of voice he said, "I'm going to stab you in the head. Give me your money." She offered him the five dollars that she had. He said it was not enough and began putting his hand up her skirt. She started screaming, kicking, and scratching, and managed to get away. He ran off in the opposite direction.

The fifth witness, an X-ray technician, was walking to work at the hospital when she saw a man standing in the darkened entrance to an alleyway. She kept walking. Seconds later she was lying on the ground dazed. The assailant had hit her in the back of the head with a fence post. He then proceeded to punch her several times in the face and then dragged her into a vacant apartment in Jervay Place, where he tore off her clothes and attempted to rape her. Another man, Karl Vance, opened the door to the vacant apartment shouting, "Hold it. I have a gun!" Mr. Vance then yelled to his girlfriend, who lived at 410 Jervay Place, to call the cops. The attacker bolted through the back door.

Within two months of the first attack and a month after the last attack the police had arrested Tyrone. The same day Tyrone was arrested, Karl Vance picked Tyrone's picture out of a series of 21 photos and indicated that he was absolutely positive of his identification. The next day the police obtained a search warrant and searched Tyrone's home. They were unable to find any stolen property, knives, or distinctive clothing. Later that day, the police brought four of the victims down to the precinct to view a line-up [*a row of people who stand in front of a witness to a crime, who is then asked if he or she recognizes any of them as the criminal*]. The police informed the women that it was to be expected that they might have an emotional response to seeing their attacker again; however, the women were assured that the attacker could not see them.

After an hour, the police informed the women that they could not get enough people together to ensure that the person in custody would have a fair up so they would have to do a photo line-up instead. Because Tyrone had a prominent mole on his lip, the police followed standard procedure and made sure that all of the photos had a similar mole so that Tyrone would not stand out. All four of the victims looked at the photo line-up and selected Tyrone's picture. However, they indicated that they were uncertain and chose the person who looked most like their attacker. The fifth victim selected Tyrone from the same photo line-up a week later.

One week later the victims were brought back in for a live line-up. Tyrone was in the line-up with six other African American men who looked similar to him. The officer who conducted the line-up did not conceal Tyrone's mole or ensure everyone had a similar feature. The officer who conducted the line-up had members of the line-up repeat phrases that were said at the time of the crimes. One of the victims noted in her written statement that the man in the line-up stuttered and her attacker did not. Several others noted that he seemed "nervous" because of the stutter. However, all of the victims as well as Karl Vance selected Tyrone.

Step 2:

Form groups of five students. Each group will represent trial consultants hired by Tyrone Briggs' criminal defense attorney.

Each "trial consultant" will receive a handout on a particular aspect of eyewitness testimony. Read your handouts first and then share the information with your groupmates (other trial consultants).

Once the previous task has been accomplished, consider these questions:

- Do you think that Tyrone Briggs might be a victim of false identification? Why or why not?
- What factors are present that make the witnesses reliable?
- What factors are present that make the witnesses unreliable?

Step 3:

What would you advise Briggs' attorney on this case? Provide arguments to back up your opinion. Your conclusions should be submitted in both written and oral forms.

Vocabulary list

Fleeting glance rule

Suggestive questioning

Unis testis rule

Eyewitness memory

Confirmation bias

Weapon focus

Own-age bias

Unconscious transference

Verbal overshadowing

Cross-race effect

Line-up

Eyewitness testimony

2.7.2. Matériel supplémentaire

EXERCICE SUR LES CONJONCTIONS

Which one is correct?

- a. We knew that the next day would be difficult.
- b. We knew, that the next day would be difficult.
- c. We knew, which the next day would be difficult.

Which one is correct?

- a. This is the key which opens the garage.
- b. This is the key, which opens the garage.
- c. This is the key that opens the garage.
- d. This is the key, that opens the garage.

Which one is correct?

- a. It's a book which will interest children of all ages.
- b. It's a book, which will interest children of all ages.
- c. It's a book, that will interest children of all ages.
- d. It's a book that will interest children of all ages.

Which one is correct?

- a. He got married again a year later which surprised everybody.
- b. He got married again a year later, which surprised everybody.
- c. He got married again a year later that surprised everybody.
- d. He got married again a year late,r that surprised everybody.

Which one is correct?

- a. In 1908, Ford developed his Model T car which was sold for \$500.
- b. In 1908, Ford developed his Model T car, which was sold for \$500.
- c. In 1908, Ford developed his Model T car that was sold for \$500.
- d. In 1908, Ford developed his Model T car, that was sold for \$500.

Which one is correct?

- a. I like the mountains while my wife prefers the seaside.
- b. I like the mountains whereas my wife prefers the seaside.

Which one is correct?

- a. While you were reading the paper, I was watching TV.
- b. Whereas you were reading the paper, I was watching TV.

Which one is correct?

- a. Whereas some languages have 30 or more different vowel sounds, others have five or less.
- b. While some languages have 30 or more different vowel sounds, others have five or less.

Which one(s) is(are) correct?

- a. As it's raining again, we'll have to stay at home.
- b. Since it's raining again, we'll have to stay at home.
- c. Because it's raining again, we'll have to stay at home.
- d. Since he had not paid his bill, his electricity was cut off.
- e. I've been learning English since I'm 8.

Explain the meaning:

- a. The cards that worked well in the first experiment were not useful in the second experiment.
- b. The cards, which worked well in the first experiment, were not useful in the second experiment.

HANDOUT A

Gender. The gender of the witness is a factor that may play a role in the accuracy of the witness's report or the later identification, but differences in either respect are not particularly significant, and little is known about why these differences may exist. Women are better than men at laboratory-style face recognition tasks (e.g., Rehnman & Herlitz, 2007) and at a variety of general tasks that involve memory (e.g., recalling names, episodic memories, object recognition; for a review, see Areh, 2011). There are some notable exceptions, however. Valentine and Mesout (2009), for instance, in an innovative study of visitors to a "horror labyrinth," showed that female visitors were more likely to develop high levels of anxiety under stress and demonstrate poorer performance in a subsequent identification task.

Distance. The distance between the witness and the event is inversely proportional to the accuracy of a later identification of the perpetrator, especially for previously unfamiliar faces (but not for familiar faces, which are robustly identifiable at greater distances; Greene & Fraser, 2002). There is also evidence suggesting that distance affects correct identifications of guilty perpetrators and incorrect identifications of innocent suspects, differentially. As distance increases, correct identifications of guilty perpetrators decrease but incorrect identifications of innocent suspects remain constant (Lindsay, Semmler, Weber, Brewer, & Lindsay, 2008).

Lighting. Angle of direction and degree of illumination have been systematically studied in face recognition research, showing that matches in the angle across encoding and retrieval lead to

more accurate identification and that, as we would expect, greater levels of illumination lead to higher rates of identification (de Jong, Wagenaar, Wolters, & Verstijnen, 2005). Research on eyewitnesses supports these general trends (e.g., Wagenaar & van der Schrier, 1996), but there are some notable failures to replicate these patterns (e.g., Valentine, Pickering, & Darling, 2003).

Duration. Face recognition research indicates that longer exposure to a target face (“encoding duration” in the face recognition paradigm) is associated with improved recognition accuracy at a later point in time (Shepherd, Gibling, & Ellis, 1991), and research using eyewitness simulations supports this general trend (Meissner & Brigham, 2001b). However, it should be noted that this relationship is probabilistic and that many highly significant mistaken identifications of innocent suspects resulted from events of very long duration (e.g., the cases of Johnny Briscoe and Ronald Cotton; see Innocence Project, n.d.).

HANDOUT B

Disguise. Perpetrators may wear disguises or change their appearance in significant ways before or after the crime, and it is clear from the literature that this may be a significant impediment to later identification. Alterations to or disguises of the eyes (e.g., wearing sunglasses), mouth, and hair decrease identification accuracy (McKelvie, 1976; Wright & Sladden, 2003), and this is not surprising from a face recognition theoretical point of view, as human observers pay most attention to these features.

Alcohol/Drug Intoxication. Law enforcement interactions with intoxicated witnesses are fairly common (Evans, Schreiber Compo, & Russano, 2009), and laboratory research consistently demonstrates that alcohol and marijuana intoxication at the time of encoding significantly decreases quantity and accuracy of recall (e.g., Ranganathan & D’Souza, 2006; Steele & Josephs, 1990) and recognition accuracy (e.g., Maylor, Rabbitt, & Kingstone, 1987). However, a limitation of much of this laboratory research is that the memory tasks do not accurately represent the demands that are present in an eyewitness situation.

A smaller body of literature using more ecologically valid designs indicates that alcohol intoxication at the time of the event increases the likelihood of a false identification (e.g., Hilliar, Kemp, & Denson, 2010; Yuille & Tollestrup, 1990). The effects of alcohol consumption on recall accuracy are a bit less clear, with some studies indicating that intoxicated witnesses recall fewer details about an event (Sporer, 1992; Yuille & Tollestrup, 1990) and others indicating that alcohol intoxication has no effect on recall accuracy or susceptibility to misinformation (Schreiber Compo

et al., 2011). Results of the one study that evaluated the effects of marijuana consumption on memory in an eyewitness context indicated that witnesses under the influence of marijuana at the time of the event produced less complete descriptions when questioned immediately after the event; however, this difference disappeared after a week's delay (Yuille, Tollestrup, Marxsen, Porter, & Herve, 1998). To our knowledge, there is no research on the effects of other illicit drugs on eyewitness memory.

Delay. The time delay between the criminal event and the eyewitness's identification or testimony can vary considerably. It may be several days or longer between the event and the initial police interview and many months between the event and the trial. The danger is that the witness's memory may deteriorate in this period, in line with Ebbinghaus's (1886/1962) empirical observations that the probability of successful memory retrieval declines exponentially over time. In order to circumvent this, many police precincts have practice rules about the length of the acceptable delay between a crime and the elicitation of information from an eyewitness. The question of delay has been addressed frequently in the face recognition literature but less frequently or rigorously in the eyewitness literature. Although research indicates that correct rejections of lineups containing innocent suspects are made more frequently when delays are shorter, it is not clear that correct identification of guilty suspects is assisted by shorter delays (e.g., see Dysart & Lindsay, 2007).

HANDOUT C

Interviewing Techniques. Eyewitnesses typically are asked to provide a narrative report about the crime early in the investigation. Many times these reports are quite incomplete, and witnesses often fail to report much detail. This failure can occur because information is not available in memory, due to it not having been encoded in the first place or because it has been "lost" from memory (e.g., through decay or distortion). Alternatively, the information may be available in memory but not accessible (Tulving & Pearlstone, 1966), or the information may have been available and was accessed (i.e., recalled) but not reported (e.g., the witness did not think it relevant to the case). These last two aspects (accessibility and reporting) are influenced, in part, by the investigator's interview techniques.

The typical investigative interview is relatively inefficient at eliciting information from witnesses (for a review, see Fisher & Schreiber, 2007). This inefficiency stems from a reliance on techniques that do not encourage memory retrieval. Although law enforcement agencies employ different standards and training in regard to interviewing, the interview process can be described as

consisting of (a) the presence of predetermined topics; (b) the asking of questions about each of these topics; and (c) placing the interviewer in overt control of the interview, thereby relegating the witness to a passive role. In addition, investigators tend to rely on closed-ended questions (e.g., How tall was he? What color hair did he have? What did you see him do when he entered the store?) rather than encouraging witnesses to provide an open-ended, free narrative of the event. Not only do closed-ended questions discourage detailed witness reports, but they are more likely to be suggestive in nature (e.g., was the car blue?) than open-ended questions. As a result, police interviews tend to elicit less information from witnesses and increase the potential for inaccurate information.

Given the relative inefficiency of typical police interviews, psychologists have developed techniques that enhance the amount of information witnesses can provide in their narrative reports (Technical Working Group on Eyewitness Evidence, 1999). One of the more extensively researched approaches for interviewing adult eyewitnesses is the Cognitive Interview (for a brief overview, see Fisher, Ross, & Cahill, 2010), a package of techniques that increases the amount of information eyewitnesses report about a criminal event without decreasing the overall accuracy of that information (Memon, Meissner, & Fraser, 2010).

HANDOUT D

Consistency Across Witness Reports. Witnesses often are asked to provide multiple narrative reports over time, and these reports may be inconsistent. Although witnesses who provide inconsistent statements typically are viewed as unreliable (Fisher, Brewer, & Mitchell, 2009; Oeberst, 2012), inconsistency across reports does not necessarily mean the statements are inaccurate (e.g., Oeberst, 2012; see Fisher et al., 2009, for a review).

There are at least three types of inconsistency. The first, and the one most likely to signal inaccuracy in the report, occurs when a witness provides a specific detail during an early interview (e.g., the perpetrator wore a red shirt) and subsequently reports contradictory information (e.g., he wore a blue shirt). Other inconsistencies include reporting a detail during an earlier interview but failing to report it subsequently (i.e., forgetting) or failing to report a detail in an earlier interview and first reporting it in subsequent interviews (i.e., reminiscence). Although laypersons are skeptical of the accuracy of forgotten or reminiscent details (Oeberst, 2012), research on basic memory processes indicates that forgotten and reminiscent memories can be quite accurate (Erdelyi, 2010), and research specifically addressing eyewitness memory indicates that, absent

poor interviewing techniques, these details are just as likely to be accurate as consistent details (i.e., those details reported across all interviews; e.g., Oeberst, 2012).

Postevent Information. Witnesses may be exposed to information from a variety of sources after the event has taken place. They may engage in conversation with co-witnesses; read newspaper accounts; view television reports; and be interviewed by police officers, lawyers, and other officials. The important question here concerns what happens to their recollections or identification abilities when this information is contrary to what they witnessed and recollect. This has been one of the central questions for empirical research into eyewitnesses, and it is particularly identified with the work of Elizabeth Loftus and her colleagues (for a review of 30 years of research, see Loftus, 2005).

Early work established that subtle questioning can influence the recollection of speed estimates, the perceived severity of an automobile accident, and specific details about an event (Loftus, Miller, & Burns, 1978; Loftus & Palmer, 1974). For instance, witnesses can easily be misled into reporting the presence of a yield instead of a stop traffic sign or that the perpetrator had a mustache when he in fact did not (Jenkins&Davies, 1985). Later work established that entire events can be introduced into a witness's memory, even false events that are relatively traumatic in nature. Loftus and Pickrell (1995) were able to introduce false memories in students for a traumatic event alleged to have occurred in their childhood, namely separation from their mother in a shopping mall, and Wade, Garry, Read, and Lindsay (2002) implanted a false memory for a childhood trip in a hot air balloon in a sample of adults.

The potential for postevent information to contaminate memory reports increases with long delays between the event and the recollection and long delays between the misinformation and the recollection in addition to a variety of factors that make the discrepancy between the original information and the postevent information difficult to discern (e.g., if the misinformation is introduced by an authoritative or trusted source; Loftus, 2005).

HANDOUT E

Lineup Composition.

Work on measures of lineup fairness dates from an article published by Doob and Kirshenbaum (1973) in which they reported a test of the fairness of a police lineup in a Canadian case, *R. v Shatford*. The authors questioned the eyewitness identification in this case, given that the sole description she was able to give the police was that the perpetrator was "attractive." Doob and

Kirshenbaum showed a photograph of the identification parade to 23 participants along with the witness's "description" of the suspect. They reasoned that subjects who had not been present at the crime should not be able to identify the suspect with a probability exceeding random selection ($1/\text{number of lineup members} = 1/12$ in this case). However, 64% of the witnesses correctly identified the suspect. Doob and Kirshenbaum computed the probability of this occurring to be less than 0.001 and concluded that the lineup was biased. The authors suggested that this method—which has come to be known as the method of the mock witness—could be used in general to assess the fairness of identification parades. The method posits that the lineup is fair when the proportion of witnesses choosing the suspect does not exceed that expected on the basis of mere random choice.

The purpose of mock witness evaluation is to assess the structural fairness of the lineup—whether the fillers are adequate alternatives to the suspect and whether the suspect stands out from the fillers. Its purpose is not to predict what witnesses would do. The central assumption is that, if persons who have had no exposure to the suspect prior to viewing the lineup select him or her at a rate greater than chance, then the lineup is biased toward identification of the suspect. The intention of Doob and Kirshenbaum's (1973) study was to provide a measure of lineup fairness. Information regarding lineup fairness is provided to some extent by the proportion of accurate mock witness choices, but it is certainly not a complete assessment of the lineup's quality. An important additional feature of a lineup is the number of plausible fillers that it contains.

Malpass (1981; Malpass & Devine, 1983) argued for a distinction between lineup size and lineup bias. Lineup size refers to the number of plausible members that the lineup contains, and it contributes directly to the fairness of the lineup by decreasing the probability that the suspect is identified by a witness who willfully chooses at random. Lineup bias is reflected by the extent to which mock witnesses choose the defendant at rates greater (or smaller) than chance expectation. When the proportion of mock witnesses choosing the suspect equals that expected by chance (i.e., $1/k$, where k is the number of lineup members), the lineup is unbiased. When it deviates from the expected value, it is biased. The measure has interpretable limits at both the upper and lower ends. As the proportion approaches 1.0, mock witnesses are selecting the suspect to the exclusion of the fillers, and, when the proportion approaches zero, witnesses are failing to choose the suspect at all.

2.8. Module 8

2.8.1. Module

Topic: Memory and Working Memory

Activity 1: Types of Memory and Memories¹⁰⁴

Instructions:

Match the types of memory with their definitions¹⁰⁵.

flashbulb *short-term* *implicit* *prospective* *false* *reconstructive*
declarative *semantic* *echoic* *retrospective* *iconic* *autobiographical*
long-term *explicit* *episodic* *procedural* *working* *non-declarative*

	a form of long-term memory that involves knowing that something is the case and generally involves conscious recollection; it includes memory for facts and memory for events
	memory that involves conscious recollection of information
	forms of long-term memory that influence behaviour but do not involve conscious recollection; e.g., priming and procedural memory
	memory that does not depend on conscious recollection
	a form of long-term memory concerned with personal experiences or episodes that occurred in a given place at a specific time
	a form of long-term memory consisting of general knowledge about the world, concepts, language, and so on
	skill learning refers to the gradual improvement of performance with practice that generalises to a range of stimuli within a domain of processing (motor skills are important in everyday life: for example, they are needed in word processing, writing, and playing a musical instrument)

¹⁰⁴ Eyseneck, Michael & Mark Keane. 2010. *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. Hove, Royaume-Uni : Psychology Press.

Matsumoto, David. (ed.). 2009. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

¹⁰⁵ L'exercice a été transformé en un exercice de compréhension à l'audition en 2019-20 (accent britannique).

	memory for the events of one's own life
	vivid and detailed memories of dramatic events
	memory for events, words, people, and so on encountered or experienced in the past
	remembering to carry out intended actions
	a form of recollection in which some parts of the information recalled are accurate and some parts of the information are inserted from other sources where recollection is missing the data. This seems to occur in most long, term memories for events
	a hypothesized information store in the brain which lasts indefinitely and has no limit on its capacity
	a hypothesized information storage system of a limited capacity which allows material to be used in tasks requiring several seconds and to be repeated for maintenance, as in repeating a telephone number until it is dialed
	recollections of events that have not actually occurred
	a hypothesised very-short-term memory store for visual information which allows the integration of visual information to complete a Gestalt of a scene
	a hypothesised very-short-term memory for sound which allows storage of auditory information long enough for the auditory system to make sense out of it
	hypothesised information storage system containing the information necessary for working on a particular task at a particular time

Activity 2: Working memory

Instructions:

Read the text¹⁰⁶ below and answer the questions:

The classic description of **short-term memory** viewed this stage as a place to **store information** for immediate use. As investigations into memory advanced, researchers proposed an adaptation of this model called **working memory**. Short-term memory and working memory differed in two ways. First, short-term memory involves the passive storage of information, while working memory

¹⁰⁶ Cacioppo, John & Laura Frenberg,. 2013. *Discovering Psychology: The Science of Mind*. Belmont, CA : Wadsworth, Cengage Learning.

involves an active manipulation of information. Second, short-term memory was viewed as managing a single process at a time, whereas working memory was more complex, allowing multiple processes to occur simultaneously.

What are the differences between short-term memory and working memory?

To illustrate the difference between a passive and active memory system, we might consider the following exchange between you and your new friend:

You: "So we can meet to study on Tuesday and Thursday night next week?"

Your friend: "No, Tuesday doesn't work for me. Can we meet on Wednesday instead?"

Passively storing the two sentences that you heard your friend say without actively thinking about them together would not allow you to process their meaning accurately. You need to combine "Tuesday doesn't work" with "meet on Wednesday instead" to understand the meaning of this conversation. Passively storing "meet on Wednesday instead" would not help you understand whether Wednesday was a substitution for Tuesday or Thursday or possibly both.

The idea that working memory could manage more than one process at a time resulted from observations that participants could manage two short-term memory tasks at the same time (Baddeley & Hitch, 1974). For example, participants could read a list of numbers followed by reading a paragraph. This task should quickly overwhelm the limited capacity of short-term memory, as reading the paragraph should displace the earlier list of numbers. However, this outcome was not what the researchers observed. Participants had no difficulty remembering the numbers, suggesting that the numbers were stored separately from the words in the paragraph.

Is it possible to efficiently perform two short-term memory tasks?

After further exploration of the types of information that could be maintained separately in short-term memory, four components were proposed (Baddeley et al., 2009): a **phonological loop**, a **visuospatial sketch pad**, a **central executive**, and an **episodic buffer**.

The **phonological loop** is the working memory component responsible for verbal and auditory information. As you repeat your friend's phone number (maintenance rehearsal) while reaching for your phone, you are using your phonological loop.

Give another example where a person would use the phonological loop:

The **visuospatial sketch pad** holds visual and spatial information. When you describe the route from your friend's dorm to your favorite coffee shop, where you plan to hold your study session, you use your visuospatial sketch pad to help you describe the way.

Provide another example where a person would use his/her visuospatial sketch pad:

The **central executive** manages the work of the other components by directing attention to particular tasks (Baddeley, 1996). Divided attention requires the skills of the central executive. While discussing the route to the coffee shop with your friend (phonological loop), you visualize the route (visuospatial sketch pad), and your central executive parcels out just the right amount of attention to allow you to do both tasks well.

What role does the central executive play?

The **episodic buffer** provides a mechanism for combining information stored in long-term memory with the active processing taking place in working memory. This component helps explain why chunking the string of letters (FBI IRS CIA EPA) is easier than remembering the letters as individual bits of information— FBIIRSCIAEPA. Without information from long-term memory about what FBI and the other abbreviations mean, making these **chunks** would not provide any advantage.

What does the episodic buffer do?

Scientists have made progress in their search for brain activity that correlates with working memory. Parts of the **prefrontal cortex**, along with the **anterior cingulate cortex (ACC)**, appear to be responsible for the functions of the central executive (Kaneda & Osaka, 2008). Activity in the ACC might explain some individual differences in working memory abilities. People with large working memory capacities show more ACC activation during memory tasks than people with smaller working memory capacities (Osaka et al., 2003).

The prefrontal cortex and the anterior cingulate cortex are involved in the work of the central executive. True or False?

Observations of patients with brain damage also support a role for the prefrontal cortex as the central executive (Barceló & Knight, 2002). Patients with prefrontal damage can learn to sort playing cards according to a rule, such as “put all the cards having the same color (red or black) together.” However, when they are asked to switch to a new rule, such as “sort the cards by number (aces together, twos together, and so on),” they experience a great deal of difficulty and continue to sort according to the original rule instead of switching their attention to the new one.

What does the card example illustrate?

Further support for the importance of the prefrontal cortex in working memory comes from observations of the development of memory in infants. The appearance of object permanence coincides with increased maturity of the frontal lobes in human infants (Diamond & Goldman-Rakic, 1989). Prior to the age of 8 months or so, human infants will not search for a toy that is hidden from them while they watch. This behavior is definitely a case of “out of sight, out of mind.” After the age of 8 months, however, human infants will immediately search for the hidden toy, indicating that they have formed a mental representation of the object in memory. Monkeys with prefrontal lesions perform like the younger human infants and do not show a sense of object permanence (Diamond & Goldman-Rakic, 1989).

Explain what object permanence is:

Activity 3: Working Memory and Learning¹⁰⁷

Instructions:

Watch the video and answer the questions below:

Q1. How does Lisa Archibald define working memory?

Q2. Short-term memory is the ability _____

¹⁰⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=F5Ehe3KVGmY>

Q3. What is the significance of the example about driving a car?

Q4. How many pieces of information can we hold in our mind all at once?

Q5. It's easier to hold new words in mind. True or False?

Q6. Working memory is of especial importance during the early stages of learning. True or False?

Q7. When the skill (e.g., reading) becomes automatic, the use of working memory decreases. True or False?

Q8. Give an example when one can observe that working memory is less efficient in a classroom setting.

Q9. Individual variation is responsible for how good your working memory is. True or False?

Q10. Describe the example in which Lisa Archibald explains how parents could encourage their children's working memory:

Q11. Lisa Archibald states that working memory capacity can be improved through very intensive work: _____ day, _____ minutes a day, _____ weeks.

Q12. Genes explain why some people have better working memory. True or False?

Q13. What can parents do to help their children develop skills that would support working memory?

- _____
- _____

Activity 4:

Instructions:

Step 1:

The class will be divided into groups (4-5 students per group). Each group will have to design a test to measure working memory and then administer it to the rest of the class. To do this exercise, each group will receive a handout with more precise instructions.

Step 2:

As a group, write about the experiment you carried out using the APA guidelines.

The APA Manual¹⁰⁸ provides the following details as to the structure of written papers:

Elements	Details
Title	no more than 12 words; avoid abbreviations; use uppercase and lowercase (for articles and prepositions) letters
Authors' names	first name + last name; the names of authors should appear either in the order of their contributions or in alphabetical order (equal contribution)
Introduction Don't write the word "introduction"	Why is this problem important? How does the study relate to previous work in the area? What are the hypotheses and objectives of the study?
Method	participants' characteristics; sampling procedures (how you selected the participants); sample size; measures (methods used to collect data, instruments); research design (conditions, how participants were assigned to conditions, interventions, experimental manipulations)
Results	summary of collected data, analysis performed on the data

¹⁰⁸ Adapted from: *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th edition.

Discussion	Examination, interpretation of results; drawing inferences; conclusions
References*	check the handout on eCampus

Vocabulary list

Short-term memory	Central executive
To store information / storage of information	Episodic buffer
Working memory	Chunk
Phonological loop	Prefrontal cortex (PFC)
Visuospatial sketch pad	Anterior cingulate cortex (ACC)

2.8.2. Matériel supplémentaire

Handout A¹⁰⁹

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

"... the reading span task requires the reading of several unrelated sentences and the temporary maintenance of the last word of each sentence for later recall..."

Handout B¹¹⁰

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

Letter Memory

In the Letter Memory task, children were administered lists of letters and were asked to recall the last four letters on each list.

Handout C¹¹¹

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

Verbal working memory

In the listening recall subtest, the child listens to a series of short sentences and has to decide whether each sentence is true or false (e.g., "Lions have four legs."), and then recalls the last word of each sentence in the exact order they were presented (e.g. "legs").

¹⁰⁹ Colom, Roberto, Carmen Flores-Mendoza, Ángeles Quiroga & Jesús Privado. 2005. « Working memory? and general intelligence: The role of short-term storage ». *Personality and Individual Differences* 39, 1005–1014.

¹¹⁰ Lee, Kerry, Madeline Lee Pe, Su Yin Ang & Lazar Stankov. 2009. « Do measures of working memory predict academic proficiency better than measures of intelligence? » *Psychology Science Quarterly* 51/4, 403–419.

¹¹¹ Nadler, Ruby & Lisa Archibald. « The Assessment of verbal and visuospatial working memory with school age Canadian children ». *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 38/3, 262–279.

Handout D¹¹²

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

IS $(5 \times 3) + 4 = 17$? BOOK

IS $(6 \times 2) - 3 = 8$? HOUSE

IS $(4 \times 4) - 4 = 12$? JACKET

IS $(3 \times 7) + 6 = 27$? CAT

IS $(4 \times 8) - 2 = 31$? PEN

IS $(9 \times 2) + 6 = 24$? WATER

Only one line is shown at a time. For each line, determine whether the arithmetic is correct or not: say, out loud, "yes" or "no". Then look at the word that follows the problem and memorise it. Move through each line quickly. After you have finished all the lines, try to recall the words in order. Very few people have a working memory as high as 6; the average is around 2-3.

Handout E¹¹³

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

In the reading span task, adapted from Kane et al. (2004), participants recalled letters in the context of a simple reading comprehension task. Several sentences were presented successively on the screen. Below each sentence, a single letter was displayed simultaneously with the sentence. Participants had to memorize the letters. Additionally, they evaluated the meaningfulness of the sentences (e.g., "The police stopped Andreas because he crossed the sky at red light." would require a "no" response). After assessing the meaningfulness of the last sentence of each trial, subjects recalled the letters of that trial in their order of presentation. Sentence-letter

¹¹² Smith, Edward & Stephen Kosslyn. 2014. « Working memory ». In Smith, E. & S. Kosslyn, *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Limited, 239–279. <https://web.uvic.ca/~dbub/Cognition Action/Cog Psych Readings files/Workingmemory.pdf>

¹¹³ Wilhelm, Oliver, Andrea Hildebrandt & Klaus Oberauer. 2013. « What is working memory capacity, and how can we measure it? » *Frontiers in Psychology* 4/433. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00433/full>

combinations were presented without time limits during learning and recall. The next stimulus appeared as soon as participants provided their response to the actual stimulus pair.

Handout F¹¹⁴

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

Dot memory

One 5 x 5 grid was displayed for 750 ms at the computer screen. Each grid had between two and seven spaces comprising solid dots. After the grid presentation, the locations that contained dots must be recalled. The trials increased progressively from two to seven dots (6 levels x 3 trials each= 18 trials total). The score was the number of trials correctly reproduced.

Handout G¹¹⁵

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

Computation span

The accuracy of a math equation must be verified and the displayed solution, irrespective of its accuracy, must be remembered. The solutions from the equations must be remembered in their correct serial order.

Handout H¹¹⁶

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

Backward Digit Recall

A task involves the repetition of digit sequences in reverse order. Specifically, when carrying out a backward digit recall task, participants need to hold the sequence that they have just heard in

¹¹⁴ Colom, Roberto, Carmen Flores-Mendoza, Ángeles Quiroga & Jesús Privado. 2005. « Working memoet and general intelligence: The role of short-term storage ». *Personality and Individual Differences* 39, 1005–1014.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ Pickering, Susan. 2006. « Assessment of working memory in children ». In Pickering, S. (ed.), *Working Memory and Education*. Burlington, MA : Elsevier, 241–271.

mind while they reverse it ready for output. In other words, they need to carry out some form of processing of the information while storing the information in immediate memory.

Handout I¹¹⁷

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

Nonword List Recall

Nonword List Recall requires the immediate spoken recall of a series of verbally presented items. In this case, however, the memory items are CVC (consonant-vowel-consonant) nonsense words – that is, each item in the list does not have any meaning in the English language. Care has also been taken to make sure that none of the items actually forms a homophone for a real word.

Handout J¹¹⁸

Use the information below to devise a test on working memory. You might want to modify the test or adjust it to better fit the population to test (the class). While administering the test, document the students' responses.

Word List Matching

These tasks involve the verbal presentation of a sequence, the repetition of the sequence (either in exactly the same way as before, or with two of the list items transposed), and then a response by the person as to whether the second list was the same or different from the first list. An example:

cut, mob, fell, teach, pad cut, fell, mob, teach, pad → "different"

¹¹⁷ *ibidem.*

¹¹⁸ *ibidem.*

2.9. Module 9

2.9.1. Module

Topic: Memory and Disorders

Activity 1: What Happens when you Remove the Hippocampus?¹¹⁹

Instructions:

Watch the video and answer the questions below:

1. What did William Scoville do on September 1, 1953?

• _____

2. What symptoms did Henry Molaison develop after he cracked his skull in an accident?

• _____

3. It was believed at the time that each brain area was responsible for a particular mental function.

True or False?

4. What effects did H.M. experience after the surgery?

• H.M.'s seizures _____ personality, his IQ _____, but his memory _____. H.M. was unable _____, forgetting _____, repeating _____ and eating _____.

5. H.M. couldn't form new memories, finish sentences and follow instructions to get to a place.

True or False?

6. What did neuroscientists think memory was before H.M.'s case?

• _____

7. Describe how memory formation works:

• _____

8. Relying on the video and the information given so far in it, would you say that H.M. was able to sign his name and drive a car? Yes or No

9. What brain structures are linked to procedural memory?

10. H.M. ...

¹¹⁹ <https://ed.ted.com/lessons/what-happens-when-you-remove-the-hippocampus-sam-kean>

- a. successfully graduated from high school.
- b. had a peaceful married life and died at the age of 82.
- c. was examined by hundreds of neuroscientists.
- d. 's brain was cut into 2,000 slices.
- e. all of the above.
- f. none of the above.

Activity 2: Amnesia

Read the text¹²⁰ below and answer the questions in boxes:

Convincing evidence that there are several long-term memory systems comes from the study of brain-damaged patients with amnesia. Such patients have problems with long-term memory, but if you are a movie fan you may have mistaken ideas about the nature of amnesia (Baxendale, 2004). In the movies, serious head injuries typically cause characters to forget the past while still being fully able to engage in new learning. In the real world, however, new learning is generally greatly impaired. In the movies, amnesic individuals often suffer a profound loss of identity or their personality changes completely. For example, consider the film *Overboard* (1987). In that film, Goldie Hawn falls from her yacht, and immediately switches from being a rich, spoilt socialite into a loving mother. Such personality shifts are extremely rare. Most bizarrely, the rule of thumb in the movies is that the best cure for amnesia caused by severe head injury is to suffer another massive blow to the head!

Is amnesia correctly portrayed in films?

Could you think of other films where amnesic characters would be present?

We turn now to the real world. **Amnesic** patients are sometimes said to suffer from the “amnesic syndrome” consisting of the following features:

- **Anterograde amnesia:** a marked impairment in the ability to remember new information learned after the onset of amnesia. HM is a famous example of anterograde amnesia.
- **Retrograde amnesia:** problems in remembering events occurring prior to the onset of amnesia.
- Only slightly impaired short-term memory on measures such as digit span (the ability to repeat back a random string of digits).
- Some remaining learning ability after the **onset** of amnesia.

¹²⁰ Eysenck, Michael & Mark Keane. 2010. *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. 6^e édition. Hove, Royaume-Uni : Psychology Press.

What is the difference between anterograde and retrograde amnesia?

Activity 3: The Most Extraordinary Amnesia¹²¹

Instructions:

Read the text and answer the questions as they follow:

No one knows how common **dissociative fugues** are. Colin Ross, a psychiatrist and expert in psychological trauma who specializes in dissociative disorders, says that among the thousands of patients he's treated, he counts only a handful of genuine fugue cases.

Q1. Real cases of dissociative fugue are quite rare. True or False?

Psychologists do know that fugues appear in cultures worldwide and that they usually strike people in their 20s or 30s, although symptoms can arise in children as young as 8. Many victims “come back” to themselves within days or weeks, although some fugues last for years, even decades. And while there are victims who never leave town, others flee to entirely different countries—in cars, in boats, on bicycles, on trains. Some have crossed oceans.

Q2. Which is true about dissociative fugues?

- a. Dissociative fugues are more common in Western cultures.
- b. Invisible symptoms appear at the age of 8, and starting from the age of 20, the symptoms become more tangible.
- c. The duration of fugue states varies from a couple of days to a couple of decades.
- d. One of the key features of dissociative fugues is that people are willing to leave the place they live in.

But while the flights from home can be dramatic, the most psychologically disturbing aspect of fugues is how they erase a person's identity. Consider Joan, an Oklahoma woman whom Ross treated. One morning in September 2001, Joan, then in her early 30s, woke up in a hotel room in Albuquerque with no idea how she'd gotten there. Even scarier, she didn't remember her name or anything about her past, and when she opened her purse to look for clues about herself, she found only useless items, like M&Ms and lotion.

¹²¹ Adapted from: <https://www.psychologytoday.com/us/articles/201803/the-most-extraordinary-amnesia>

Anxious, she took a bus downtown, hoping to find something—anything—that looked familiar. She failed, and finally went to the police, still clueless about who she was.

Q3. Unlike most people who experienced a fugue state, Joan couldn't remember who she was. True or False?

The police eventually traced Joan to Tulsa, 10 hours away, but when her family came to get her, they seemed like strangers to her. She was especially distraught not to recognize the scent of her newborn son. Joan had no memory of fleeing Tulsa, and Ross had to rely on her mother to piece together what had happened. It became clear that Joan was suffering from extreme stress. She had three children, two of them under 3 years old, and the 4-month-old in particular, being unplanned, had caused serious financial strain. Joan's husband couldn't hold down a job and had recently been admitted to the hospital for psychotic thoughts, including a desire to smother the baby. He then tried to kill himself.

Q4. One can infer from the paragraph above that stress may cause dissociative fugue. True or False?

Like Joan, most fugue victims experience severe stress before their break, usually a result of violence (war, domestic abuse, sexual assault) or financial troubles (bankruptcy, job loss). This stress seems to explain the biological basis of fugues. Stress can flood the brain with hormones called glucocorticoids, resulting in what's called a "neurotoxicity cascade." This cascade overwhelms certain structures in the brain that have a high number of glucocorticoid receptors—including the hippocampus, which is crucial for **storing** and **retrieving memories**. When the hippocampus gets overwhelmed, memory can go on the blink.

Q5. The hippocampus contains a lot of glucocorticoid receptors that receive an "overdose" of glucocorticoids when a person is stressed, thus resulting in memory problems. True or False?

Other brain structures are probably implicated as well. Memory doesn't reside in a single spot in the brain; many different parts work together to produce memories. But these cascades can disrupt the crosstalk between different regions, disabling these memory networks. Some fugue victims never recover the personal memories they've lost, leaving years unaccounted for.

Q6. It is known that various brain structures are responsible for dissociative fugue. True or False? In addition, many fugue victims suffered trauma when young, which can make their brains more susceptible to stress as adults. This can set up a vicious cycle in which a stressful incident dredges up old memories. These memories, in turn, bring up old anxieties, which produce even more stress, and then the mind spirals beyond control. Some psychologists, in fact, view fugues as a defense

mechanism, a mental “circuit breaker” that protects people from stress by shutting down memory networks.

Q7. Why do some psychologists believe that fugues are defense mechanisms?

Still, many psychologists don’t believe that fugues exist. “Because fugue is a syndrome that can be used for nefarious purposes, there’s always been some skepticism,” says Kai MacDonald, an assistant professor of psychiatry at the University of California at San Diego School of Medicine who has written sympathetically about the condition. That is, people could easily fake a fugue to duck responsibility or evade criminal charges. (Fugues sometimes even drive people to commit nonviolent crimes, like forgery or theft, since they may have no other means to support themselves during the spells.) Fugues are also so rare that most doctors either don’t know that they exist or don’t think to check for them.

Q8. Which is true?

- a. Fugues don’t really exist: they are just used by criminals to avoid responsibility.
- b. Some psychologists aren’t even aware of the existence of fugues.
- c. It’s very easy to pretend you are a fugue victim.
- d. One of the features of fugues is that they make their victims want to commit crime.

In 2008, a 23-year-old New York schoolteacher named Hannah Upp was found floating face down in the Hudson River off Staten Island. Only the quick actions of a ferryboat captain, who spotted her hair bobbing in the water, saved her. When first pulled to safety, Upp had no idea who she was or why she’d been swimming. After coming back to herself, she was confused about why her family seemed so happy to see her in the hospital—until they explained she’d been missing for three weeks.

Security cameras helped police track Upp’s movements during her fugue. Remarkably, she’d successfully purchased coffee at Starbucks, showered at her gym, and logged onto her email account at an Apple store. But if Upp couldn’t remember something as basic as her name, how could she remember the mechanics of ordering coffee or typing in her email password?

In addition to autobiographical memories, psychologists recognize semantic memories, which involve facts about the world and how it works (Starbucks sells coffee), and procedural or muscle memories, which involve physical actions (logging into email). These types of memories can overlap, but each relies on distinct brain structures: Muscle memories lean heavily on the **cerebellum**, for

instance, while personal and semantic memories are centered in the right and left hemispheres, respectively.

Q9. Personal memories are centered in the left hemisphere while semantic memories are in the right.

True or False?

Fugues disrupt semantic and muscle memories on occasion: One victim forgot how to use her cell phone, while another forgot how to speak his native German language. But many other **amnesiac disorders** can disrupt these types of memories. What makes fugues unusual is that autobiographical memories evaporate—memories that, as one psychologist writes, “are a more-or-less routine part of conscious awareness: who I am, what I did, where I went, to whom I spoke, what was said, what I thought and felt at the time.” It’s difficult to dislodge such deeply rooted memories, but fugues do it. Victims forget their pets and their clothing, their names and the smells of their loved ones. Some can’t even recognize photos of themselves.

Q10. The major difference between dissociative fugues and other amnesiac disorders is that autobiographical memories disappear in the former. True or False?

There’s no standard treatment for fugues. Therapists have tried hypnosis, electroconvulsive therapy, and drugs like sodium amytal (a “truth serum”) without much success. In rare cases, drugs like ketamine and propofol can actually induce fugues. So can hyperglycemia from diabetes. Some patients don’t need treatment at all. One man came back to himself when a loud bang frightened him one morning in bed. The man who forgot how to speak German suddenly snapped back when he read his mother’s name.

Q11. Which is true?

- a. Fugues can be successfully treated with hypnosis, ECT or some drugs.
- b. Fugues can be induced chemically.
- c. Health conditions never impact on fugues.
- d. Some people don’t need any treatment at all.

One fugue victim in New Zealand, a Vietnam War veteran, kept disappearing into nearby coastal forests that reminded him of Southeast Asia. He’d then take on another persona, that of a friend killed in combat, as if the war were still taking place. The man’s wife had no idea what to do, nor did local police, who’d spent a total of 93 days over six years searching for him. His wife finally came up with a solution while watching a nature documentary: She fitted him with a GPS transponder, similar to those biologists use to track migratory animals. It was the size of a matchbook, was waterproof, and

fit snugly into a chain he'd worn around his neck for decades. The receiver stayed at the couple's home, and whenever he disappeared after that, the police could pin down his coordinates in minutes. This not only reduced the search time, it eliminated much of the stress surrounding his disappearances—a relief that actually made future fugues less likely. Through therapy he also learned to recognize stressful triggers that set him off, like the sound of helicopters and the smell of foods he associated with Vietnam.

Q12. Which is true about the paragraph above?

- a. The police once spent six years looking for this man.
- b. His wife decided to use a tracking device that was used by biologists to track animals.
- c. The noise helicopters make triggers stress in this man.
- d. The man didn't like Vietnamese cuisine.

But as psychologists become more familiar with the disorder, and as more case reports emerge, that stigma will likely disappear. And psychologists who've treated fugue maintain that it can provide a fascinating window into certain aspects of human behavior.

Q13. It can be inferred from the paragraph above that dissociative fugue is negatively viewed. True or False?

Activity 4: I don't Remember: What did You Say?

Instructions:

Step 1:

The class will be divided into groups of 4-5 students. Each group will represent a team of cognitive psychologists from various clinics. Each group member will work on an individual handout. When all the group members are ready, they will share the information they were able to explore.

Step 2:

You will be shown a video¹²² in which a famous cognitive neuropsychologist will present several cases she is examining at the moment. As a team, you will have to help her determine the type of amnesia the patients suffer from and the possible cause(s).

¹²² L'enseignante britannique a aidé à enregistrer cette vidéo.

Vocabulary list

Amnesic patients

Anterograde amnesia (AA)

Retrograde amnesia (RA)

Onset

Dissociative fugue

Store memories

Retrieve memories

Cerebellum

Amnesiac disorders

Aetiology (Handout A)

Lesion (Handout A)

Alzheimer's disease (AD) (Handout A)

Parkinson's disease (Handout A)

Concussion (Handout C)

Dissociative amnesia (Handout E)

Dissociative identity disorder (Handout E)

Hyperthymesia (HSAM) (Handout F)

2.9.2. Matériel supplémentaire

Handout A¹²³

Causes of Amnesia

Amnesia may arise from a number of different causes (also known as ‘**aetiologies**’), which can be divided into two main groups, the organic amnesias and the psychogenic amnesias. Organic amnesias are caused by some form of physical damage (known as a **lesion**) inflicted on the brain. This may arise from a variety of different causes, including brain infections, strokes, head injuries, and degenerative disorders such as Alzheimer’s disease (see below for a more detailed list). Organic amnesias tend to be severe and disabling, and they are also irreversible in the majority of cases because the brain lesion does not heal. Psychogenic amnesias are caused by psychological factors and usually involve the temporary suppression of disturbing memories which are unacceptable to the patient at some subconscious level. Psychogenic amnesias can be disorientating and disruptive to the patient, but they are rarely completely disabling, and as there is no actual brain damage they are reversible and in most cases will eventually disappear.

There are many different ways in which the brain can be damaged, and any of these may cause amnesia if the relevant brain regions are involved, most notably the temporal lobes. The main causes and origins (or ‘aetiologies’) of organic amnesia are listed below:

- **Alzheimer’s disease (AD)** (Figure 7.1) is the most common cause of amnesia. It is a degenerative brain disorder which first appears as an impairment of memory, but later develops into a more general dementia, affecting all aspects of cognition. AD occurs mostly in the elderly, and in fact it is the main cause of senile dementia, eventually affecting as many as 20 per cent of elderly people. Although seen mainly in people who are at least 60 or 70 years old, in rare cases AD may affect younger people, when it is referred to as pre-senile dementia. AD was first identified by Alois Alzheimer (1907), though the cases he described in fact concerned the pre-senile form. It was only later realised that the same basic degenerative disorder, with its characteristic pattern of tangled neural fibres, was also responsible for most senile dementias too. Since the amnesic symptoms of AD patients are usually complicated by additional symptoms of general dementia (Storandt, 2008), they do not present a particularly pure form of amnesia and it is therefore quite difficult to investigate the nature of memory disorder in AD cases. For this reason they are not the most widely researched amnesic group.
- Korsakoff syndrome is a brain disease which usually results from chronic alcoholism, and it is mainly characterised by a memory impairment, which affects both recent memories and memories from the distant past. It was first described by Korsakoff (1887), and it has become one of the most frequently studied amnesic conditions, mainly because it usually presents as a relatively pure form of amnesia without the complication of extensive dementia or reduced intelligence.

¹²³ Groome, David, Nicola Brace, Graham Edgar, Helen Edgar, Michael Eysenck, Tom Manly, Hayley Ness, Graham Pike, Sophie Scott, Elizabeth Styles. 2014. *An Introduction to Cognitive Psychology: Processes and Disorders*. Hove, Royaume-Uni : Psychology Press.

- Herpes simplex encephalitis (HSE) is a virus infection of the brain, which can leave the patient severely amnesic. Fortunately, cases of HSE are very rare. One important characteristic of HSE amnesia is its relatively sudden onset, which means that in many cases the date of onset of amnesic symptoms is known fairly precisely, in contrast to the very gradual onset of degenerative disorders such as Korsakoff and Alzheimer cases.
- Temporal lobe surgery. A very small number of patients have become amnesic as a result of brain lesions caused by deliberate surgical procedures, usually involving the temporal lobes. Such cases are fortunately very rare, but they have been extensively studied because they provide a particularly valuable source of knowledge about memory. This is because the precise moment of onset of their amnesia is known, and furthermore the location and extent of their lesions is also known fairly accurately.
- Post-ECT amnesia. Electroconvulsive therapy (ECT) is a treatment used to alleviate depression, usually in patients who have failed to respond to any alternative form of therapy. ECT involves the administering of an electric shock across the front of the patient's head. It has been found that a period of amnesia may follow the administering of the shock, and in some cases this amnesia may persist over longer periods. ECT-induced amnesia has been extensively studied because it represents a serious side-effect of a deliberately administered treatment. It is therefore important to establish the severity and duration of post-ECT amnesia in order to evaluate the usefulness of the treatment.
- Other causes of organic amnesia. Since any condition which damages the appropriate areas of the brain can cause amnesia, there are many other possible causes, though none of them has been as widely studied as those listed above. For example, strokes and tumours can sometimes lead to amnesia, as can head injuries, brain damage caused by cardiac arrest, HIV infection and degenerative conditions such as Huntington's chorea and **Parkinson's disease**.

Handout B¹²⁴

Anterograde Amnesia VS Retrograde Amnesia

Distinguishing Anterograde from Retrograde Amnesia Korsakoff (1887) provided one of the first descriptions of organic amnesia. Having studied about 30 cases of severe amnesia associated with alcoholic abuse, Korsakoff concluded that the main impairment was an impairment of 'the memory of recent events'. However, he added that in many cases there was also an impairment of memory 'for the long past', which could extend back as far as 30 years. These two types of amnesia roughly correspond to the definitions of 'anterograde' and 'retrograde' amnesia, which are the two main types of memory loss. They are defined as follows:

- Anterograde amnesia (AA): impairment of memory for events occurring since the onset of amnesia.
- Retrograde amnesia (RA): impairment of memory for events occurring before the onset of amnesia.

¹²⁴ Groome, David, Nicola Brace, Graham Edgar, Helen Edgar, Michael Eysenck, Tom Manly, Hayley Ness, Graham Pike, Sophie Scott, Elizabeth Styles. 2014. *An Introduction to Cognitive Psychology: Processes and Disorders*. Hove, Royaume-Uni : Psychology Press.

The relationship between anterograde and retrograde amnesia is illustrated in Figure 7.2.

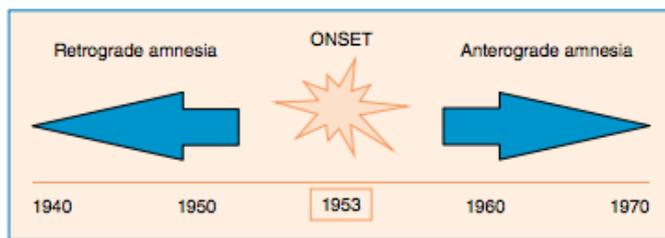


Figure 7.2 Anterograde and retrograde amnesia shown in relation to the moment of onset (in this case for patient HM).

The distinction between AA and RA is most important, because it offers a possible means of distinguishing between learning disorders and retrieval disorders. A patient suffering from a disorder of learning would be expected to have AA but not RA, since they should have no difficulty in retrieving memories from the period before onset when their learning ability was unimpaired. On the other hand, a patient suffering from a disorder of retrieval would have difficulty in retrieving memories from any period in the past, and would thus be expected to have both AA and RA. It is possible that learning and retrieval disorders could occur together in the same patient, in which case both AA and RA would be expected but with the AA component probably being more severe.

A common observation, first noted by Ribot (1882), is that amnesic patients often have clear memories of childhood and early adulthood, despite being unable to remember more recent periods in their lives. Ribot concluded that their RA showed a 'temporal gradient', since the degree of impairment increased with the recency of the event. This observation has become known as 'Ribot's law', though more recent studies have shown that it does not apply universally since some amnesic patients have a uniformly dense RA without any obvious temporal gradient.

Handout C¹²⁵

Concussion Amnesia

Concussion is one of the most common causes of amnesia, though fortunately the memory disturbance is usually temporary. A person who is knocked unconscious by a blow on the head will typically suffer from both anterograde and retrograde amnesia, which may be extensive at first but which then usually diminishes with time, to leave only a very limited period from which memories are permanently lost. For example, a footballer concussed by a collision with another player will

¹²⁵ Groome, David, Nicola Brace, Graham Edgar, Helen Edgar, Michael Eysenck, Tom Manly, Hayley Ness, Graham Pike, Sophie Scott, Elizabeth Styles. 2014. *An Introduction to Cognitive Psychology: Processes and Disorders*. Hove, Royaume-Uni: Psychology Press.

probably be unable to remember the events immediately following the collision (e.g. being taken off the pitch and driven to hospital), and they will also frequently be unable to remember the events immediately preceding the collision (such as the actual tackle or the play leading up to it). Amnesias of this kind are known as concussion amnesias, and they fall within a broader category known as post-traumatic amnesias (PTA), which include all types of closed-head injury.

Russell (1971) surveyed a large number of concussion victims and found that typically retrograde amnesia affected memories for a period extending only a minute or two before the accident, though in a few cases it extended back over a period of days or even weeks. In all probability these rare cases of very extensive retrograde amnesia reflect some other form of memory disturbance in addition to the temporary effects of concussion, and may involve either a brain lesion or a psychogenic amnesia.

In some respects the characteristics of concussion amnesia resemble a temporary version of the pattern found in organic amnesia. For example, during the period immediately following the concussive accident, the patient is likely to show impairment in LTM tasks, but will perform normally on tests of STM such as digit span (Regard and Landis, 1984). However, the very limited extent of retrograde amnesia suggests that there is usually no lasting impairment to the patient's retrieval. The most likely explanation of this pattern of amnesia is that the patient is temporarily unable to consolidate memories from the STM (working memory) into the LTM store. This would explain why events following the concussive injury are not stored, but it also explains why events held in STM immediately before the injury may also be lost, because they have not yet been transferred to the LTM.

Although the effects of concussion on memory are usually temporary, a minority of mild to moderate head injuries may leave a more lasting impairment, referred to as post-concussive syndrome. Lasting cognitive impairment is rare with childhood concussive injuries, but it is more common in the elderly (King and Kirwilliam, 2011).

There is some concern that sports involving frequent head impacts may produce a permanent cognitive impairment, and there is evidence that this may occur in sports such as boxing (Galetta et al., 2011) and football (Kirdendall and Garrett, 2001). In cases of post-concussive syndrome, brain lesions can often be detected by scanning techniques (Hofman et al., 2002). Specialised screening tests have also been devised which provide a fairly accurate assessment of the cognitive effects of mild traumatic brain injury (De Monte et al., 2005; Galetta et al., 2011).

Semantic Amnesia

Semantic amnesia is the loss or the inaccessibility of facts and concepts that have been part of one's store of knowledge. It is, basically, retrograde in nature. Yet, its gradient is the opposite of that found in other organic amnesias in that recent memories are better preserved than older ones. It is also unlike most other organic amnesias in that episodic memories are not noticeably affected nor is the acquisition of new memories. It was first described methodically and so-named by Warrington in 1975 (Warrington, 1975), 3 years after Tulving's (1972) division of memory into semantic and episodic. The syndrome is also referred to as semantic dementia, as, in most cases, it is due to a dementing disease. However, that term may be more appropriate for the form of the syndrome in advanced stages of dementia and less for the syndrome itself, independently of its cause.

Semantic amnesia involves difficulties in remembering facts and names learned in the past, and it results from selective damage of the anterior, inferior, and lateral aspects of the temporal lobes bilaterally or only the left temporal lobe. Occasionally, however, the damage is not that selective. When it results from infections, like herpes encephalitis, or from traumatic injuries, it usually involves the medial aspect of the temporal lobes, in addition to their anterior and lateral aspects. When the damage is highly selective and localized to the anterior temporal neocortex only, as is typically the case early in the course of neurodegenerative diseases, the symptoms are also restricted to long-established semantic memories only. When the damage extends to the limbic region, the symptoms include loss of episodic memories in addition to semantic ones, and the deficits are anterograde as well as retrograde. If the lesions extend over areas other than the anterior, inferior, and lateral temporal, such as the posterior temporal, the parietal, or the occipital, the patients may present symptoms of receptive aphasia and agnosia, in addition to those of semantic amnesia.

Semantic versus Other Organic Amnesias

Although semantic amnesia is a symptom that may be found in most organic amnesias, as a distinct syndrome it can be readily recognized and differentiated from all others. As mentioned in the previous section, there are two cardinal features of semantic amnesia that set it apart: first, a pronounced retrograde deficit for facts, concepts, and symbols but not episodes; and second, a retrograde gradient opposite of that found in all other amnesic syndromes, namely one that features

¹²⁶ Papanicolaou, Andrew, Rebecca Billingsley-Marshall, Sonja Blum, Vasilis Bozikas, Pramod Dash, Alexandra Economou, Aikaterini Giazkoulidou, April Hebert, Mary Kosmidis, David Loring, David Molfese, Barbra Novak, Sokratis Papageorgiou, Jason Runyan, Ioanna Savvidou, Panagiotis Simos. 2006. *The Amnesias: A Clinical Textbook of Memory Disorders*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

greater loss of old and less of more recent memories. These two features suffice to differentiate semantic amnesia from all other organic syndromes, especially limbic amnesias (see next chapter), which are characterized by diametrically opposite features, namely a greater anterograde deficit, mostly involving episodes, and the typical gradient of retrograde deficits whereby newer memories are more readily forgotten than old ones.

Handout E¹²⁷

Psychogenic Amnesias

Psychogenic amnesias are all retrograde in nature and usually involve reversible loss of autobiographical memories. As their name implies, they are believed to have psychological causes, a belief justified by the fact that they do not entail gross anatomical lesions. Because they are not precipitated by an apparent “physical” cause as are the other amnesias, and given that they are highly selective, involving only personal memories, they are fascinating to both scientists and laymen alike. Yet, in spite of the fascination they inspire, their nature and cerebral mechanisms still remain largely obscure.

Psychogenic amnesias are also called functional amnesias (Kihlstrom & Schacter, 1995) and are classified with the dissociative disorders (DD) in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition (DSMIV; American Psychiatric Association, 1994) and in the International Classification of Diseases – Tenth Edition (ICD-10; World Health Organization, 1992). The essential feature of dissociative disorders is a disruption in the usually integrated functions of consciousness, autobiographical memory, identity, and perception (DSM-IV).

Dissociative symptoms are not confined to memory. Rather, their various combinations result in several related disorders, namely, **dissociative amnesia** (DA), dissociative fugue (DF), **dissociative identity disorder** (DID), depersonalization disorder (DPD), and dissociative disorder not otherwise specified (DDNOS). All the disorders appear to result from a single or a series of psychologically traumatic or stressful events. These events may occur shortly before the onset of symptoms or have occurred sometime in the patient’s past, often during childhood. The events often involve sexual or physical abuse, kidnapping, rape, incest, combat experiences, or witnessing of violent scenes.

The most intriguing aspect of the amnesia they cause is its selectivity. No other amnesic syndrome presents such specificity, whereby the suppressed memories are strictly autobiographical or context-

¹²⁷ Papanicolaou, Andrew, Rebecca Billingsley-Marshall, Sonja Blum, Vasilis Bozikas, Pramod Dash, Alexandra Economou, Aikaterini Giazkoulidou, April Hebert, Mary Kosmidis, David Loring, David Molfese, Barbra Novak, Sokratis Papageorgiou, Jason Runyan, Ioanna Savvidou, Panagiotis Simos. 2006. *The Amnesias: A Clinical Textbook of Memory Disorders*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

specific. When all, or almost all, autobiographical memories are suppressed (as happens in the generalized type of DA and in DF), we are hard pressed to imagine what that subjective experience of the patient might be like. How do people in such cases make do without a personal history and, therefore, identity, or with one that is entirely “made up” and then adopted as real?

This loss of the sense of self is called “disorientation to person” and has quite a different quality from disorientation to place or time, both of which occur to varying degrees in many types of organic amnesia and are sometimes experienced by individuals with otherwise intact memory. Disorientation to person, on the other hand, only occurs in the presence of extensive organic pathology, such as advanced stages of dementia, delirium, or in the acute stages of traumatic brain injury (TBI). Thus, when a person forgets his identity in the absence of any discernible lesion or disruption in physical vigor or health, as happens in “fugue” and “generalized dissociative amnesia,” the phenomenon cannot but appear awesome and strange. This fascination has inspired such imaginative works as R.L. Stevenson’s *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* and A. Hitchcock’s film *Spellbound*. Earlier indications of this fascination appear in Greek and Roman literature, as well as in the Bible. Paracelsus in the seventeenth century, Eberhard Gmelin in the eighteenth century, and Benjamin Rush, the father of American Psychiatry in the early nineteenth century, all commented on identity alterations involving autobiographic memory loss. However, systematic examination and integration of these phenomena into theories of human mentation did not flourish until later in the nineteenth century with Pierre Janet, Jean Charcot, Joseph Breuer, Sigmund Freud, and Paul Briquet in Europe and Morton Prince and William James, among others, in the United States. (Tissie, 1887; Janet, 1889; James, 1890; Raymond, 1895; Dugas, 1898; Janet, 1907; Breuer & Freud, 1955; Ellenberger, 1970; Goldstein, 1985; Nemiah, 1989; Hacking, 1996; Putnam & Loewenstein, 2000; Brown, 2003).

For the purposes of the current discussion, we may consider the dissociative disorders arranged along a continuum. At one end of that continuum we may place dissociative amnesia, which is characterized by suppression and the unavailability of autobiographical memories. On the other end we may place dissociative identity disorders and other personality disturbances such as depersonalization, which primarily involve amnesic errors of commission rather than omission. Finally, we may place the disorder of dissociative fugue somewhere in the middle of the continuum, as it appears to involve both suppression of actual autobiographical memories and confabulation, enabling the fugue patient to adopt a fictitious set of alternative autobiographical memories. We will review all three types in the following pages.

Establishment of Symptoms

Clinical Features of Dissociative Amnesia

Dissociative amnesia usually follows a traumatic event and is characterized by an inability to recall important personal information or recent events and is too pronounced to be attributed to ordinary forgetfulness or fatigue. The disorder is not due to a general medical condition or to the direct physiological effects of a substance (DSM-IV [American Psychiatric Association, 1994]; ICD-10 [World Health Organization, 1992]). The DSM-IV describes five types of dissociative amnesias: (1) localized amnesia, when the patient fails to recall events that occurred during a circumscribed period of time, usually within the first few hours after a stressful event; (2) selective amnesia, when the patient fails to recall some, but not all, of the events during a circumscribed period of time; (3) generalized amnesia, when failure to recall encompasses the person's entire life; (4) continuous amnesia, when the patient is unable to recall events subsequent to a specific time up to and including the present; and (5) systematized amnesia, when the patient fails to recall certain categories of information, such as memories relating to one's family. The latter three types are rather rare and may suggest the presence of a more complex dissociative disorder, such as dissociative identity disorder.

With the exception of generalized amnesia where the problems are quite obvious, dissociative amnesias are among the most difficult disorders to diagnose. This is because patients become aware of the disorder only when it causes disruptions in their social and occupational life. Signs indicative of the presence of dissociative amnesia include possession of unfamiliar objects that cannot be accounted for, denial of one's own acts, and other evidence of inconsistencies on the part of the patient. Many patients develop adaptive strategies or resort to confabulations to compensate for their memory loss (Steinberg, 2000b, 2000c). Clinically, they may present with confusion, symptoms of depression, anxiety, inability to concentrate, or a history of memory gaps—the frequency and extent of which they are incapable of determining. The onset is typically acute in wartime, after natural disasters, or after extreme emotional trauma (Steinberg, 2000b, 2000c). The memory of the traumatic event is suppressed, but sensory cues, such as smells or fragmentary images of objects or sounds directly or indirectly associated with the event, may bring about anxiety reactions that imply that the memory for the event, although inaccessible, is nevertheless preserved.

Although there may be some posttraumatic amnesia for the time interval after the traumatic event, the amnesia is mostly retrograde in nature. There are no disturbances in general cognitive or language functioning, and the ability to acquire new explicit and procedural memories remains intact (Kihlstrom & Schacter, 1995; Dalla Barba, Mantovan, Ferruzza, & Denes, 1997; Kopelman, 2002a).

The fact that the amnesia is reversible, either spontaneously or after psychotherapeutic intervention, implies that the deficit involves the operation of retrieval rather than those of encoding, consolidation, or storage (Kihlstrom & Schacter, 2000), which is the case in all other forms of psychogenic amnesia.

Handout F¹²⁸

Hyperthymesia (Highly Superior Autobiographical Memory)

The type of memory associated with HSAM may be called autobiographical memory or eidetic memory. People with this type of memory recall events, images, dates — even conversations — in minute detail. And they're able to summon these memories effortlessly.

People with HSAM can often remember things that happened when they were small children. But memories of events that occurred after the ages of about 10 or 12 are more vivid and detailed.

When researchers studied Jill Price (under the pseudonym AJ), they asked her about events on specific days. She almost always answered correctly. After several years of research, they asked if she remembered dates of her appointments with them. Without pausing, she rattled off those dates correctly.

How does HSAM present?

People who have been diagnosed with HSAM represent a variety of ages, walks of life, and levels of intelligence.

Several traits, though, appear to be common across those affected.

They may spend a lot of time thinking about things that happened to them in the past.

They have the ability to concentrate deeply, blocking out distractions in the environment around them.

Alternatively, they can be easily distracted by their memories and lose focus on things going on around them. They're more likely to daydream and fantasize.

Many people with HSAM have large collections that they've organized and cataloged with great care. This may evolve into compulsive behavior.

¹²⁸ <https://www.healthline.com/health/hyperthymesia#diagnosis>

What causes HSAM?

It's not understood why some people have HSAM. By taking images of the brain, though, researchers have noticed that some parts of the brain structure of people with HSAM are different than those of people who have typical memory function.

However, it's not known if these differences caused the HSAM or if they occurred because of the person's greater use of areas of the brain associated with memory.

Ongoing research on memory will increase our understanding of HSAM's causes.

Diagnosing HSAM

Scientists use brain imaging tests such as MRIs and electroencephalograms to diagnose and study memory in people with HSAM.

Tests are also done to help measure memory. One of the most common is the autobiographical memory test. In this cued recall test, participants receive positive and negative cue words to prompt a memory. When a memory comes to mind, specific emotional and contextual details are written down, counted, and scored.

Although HSAM doesn't carry any physical side effects or complications, it can be mentally exhausting to absorb and store so much information. Your doctor can advise you on coping mechanisms and answer any questions you may have.

2.10. Module 10

2.10.1. Module

Topic: Stuttering

Activity 1: Speech-Language Disorders¹²⁹

Instructions:

Match the names of the disorders to their descriptions:

Lisp	Alalia (speech delay)	Dysarthria	Cluttering
Stuttering/stammering	Apraxia of speech (AOS)	Aphasia	

	The person knows what they want to say – they can even write what they want to say on paper – however the brain is unable to send the correct messages so that speech muscles can articulate what they want to say, even though the speech muscles themselves work just fine.
	manifests itself as slurred speech , slowed speech, limited tongue, jaw, or lip movement, abnormal rhythm and pitch when speaking, changes in voice quality, difficulty articulating, labored speech , and other related symptoms
	a speaker makes a “th” sound when trying to make the “s” sound. It is caused by the tongue reaching past or touching the front teeth (the most common type: interdental/dentalised ...)
	is characterised by the following types of disfluencies : blocks, prolongations, and repetitions. Non-verbal involuntary or semi-voluntary actions like blinking or abdominal tensing (tics) can also be present.
	a person’s speech is too rapid, too jerky , or both; the person’s speech must also have excessive amounts of “well,” “um,” “like,” “hmm,” or “so,” (speech

¹²⁹ Adapted from: <https://www.speechpathologygraduateprograms.org/2018/01/10-most-common-speech-language-disorders/>; <https://www.aphasia.org/aphasia-definitions/>; <https://www.asha.org/public/speech/disorders/stuttering/>

	disfluencies), an excessive exclusion or collapsing of syllables, or abnormal syllable stresses or rhythms
	an impairment of language, affecting the production or comprehension of speech and the ability to read or write. This disorder is always due to injury to the brain.
	refers to the phenomenon when a child is not making normal attempts to verbally communicate.

Activity 2: What is Stuttering?

Instructions:

Read the text below and answer the questions as they follow:

Do the brains of **stutterers** behave differently from those of normal speakers? Scientists have been trying to figure that out since the 1930s. In fact, some of the earliest EEG research involved people who stutter. “Unfortunately, the technology of the time for neurological function couldn’t tap into subtle differences,” says Molt.

The next 50 years did bring some discoveries, including the finding that stutterers did worse than others in distinguishing competing sounds that were presented to them at the same time. But only since the late 1980s have scientists been able to figure out what’s really going on inside the stutterers’ heads, by mapping blood-flow patterns.

Q1. It’s still unclear what differences exist between a stutterer’s brain and a non-stutterer’s one. True or False?

Positron Emission Tomography (PET), which creates color scans of the functioning brain, have provided the clearest picture yet of what happens when people speak. Gerald Maguire, M.D., an assistant professor of psychiatry at the University of California, Irvine, has shown that when stutterers **stammer** out their words, they have low levels of activity in two parts of the brain key to speech: **Broca’s area** and the **striatum**. These sites also show elevated levels of dopamine, a neurochemical that regulates the striatum.

Q2. It can be inferred from the paragraph above that Broca's area and the striatum are quite important for speech production. True or False?

Scientists had suspected a link between dopamine and stuttering even before PET scans were available. As part of experiments in the 1970s, people who stutter were given **dopamine-receptor blockers** like haloperidol (Haldol), which depress the neurochemical's activity in the brain. Though speech improved somewhat, the drugs had intolerable side effects: participants felt like they were mired in quicksand. "Even people who experienced benefit said, 'Ah, I'd rather stutter than walk around like a zombie'" remembers Molt, who stutters himself and was involved in the early trials.

Q3. Haldol can greatly improve stutterers' speech, though undesirable secondary effects might be difficult to bear. True or False?

In the last five years, scientists have been developing new medications, particularly risperidone and olanzapine, that block dopamine's activity by at least 50%, but with fewer of the numbing and debilitating side effects. Clinical trials are now under way with these drugs.

Q4. New drugs limiting dopamine's activity and producing fewer side effects have recently been developed and tested. True or False?

So far, according to Maguire, the results are promising. The medications seem to reduce the frequency of stuttering by about half. "It doesn't cure the problem," says Maguire, "but it helps treat it." The drugs are not perfect, however; users complain of lowered sex drive, missed menstrual periods, weight gain and fatigue. Maguire says the initial results warrant further testing, but people shouldn't get too excited, since stuttering appears to be a disorder without a single cause.

Q5. The new medication manages stuttering episodes efficiently, but is particularly unpleasant for men. True or False?

Because so many stutterers also have relatives who stutter, one area drawing attention is whether stuttering has a genetic component. Studies of families with multiple stutterers – especially those with stammering twins – strongly suggest a genetic link. Scientists believe that many genes play some part in stuttering, but hope to identify one that is more critical than others.

Q6. Research still needs to be done in order to confirm the genetic cause of stuttering. True or False?

One of the mysteries of stuttering is why it appears more commonly in men than women. Researchers offer many possible explanations, covering everything from sex-linked genetic factors to the effects of testosterone on the brain. One theory holds that stuttering might be linked to other apparently brain-related syndromes that appear with greater frequency in males, including **attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)**, learning disabilities and language development problems. Another popular theory holds that men's brains deal with language differently than do women's when it comes to neural organization and function. "That may make men a bit more susceptible," says Molt.

Q7. One of the core reasons why stuttering is more frequent in men is the difference in language processing. True or False?

Activity 3: APA on Punctuation¹³⁰

Instructions:

Examine the table below:

Punctuation mark	Rule	Example
Space	Don't insert space before colons (:), semicolons (;), question (?) and exclamation (!) marks	<i>Have you seen Mary? I don't understand what you're talking about!</i> Incorrect: <i>Have you seen Mary ?</i>
Comma (,)	<ul style="list-style-type: none"> • Between elements in a series of 3 or > items 	<i>height, width, and depth</i> But: <i>height and width</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • To set off non-essential clauses (which-clauses) 	<i>He got married last year, which surprised everybody.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • To separate two independent clauses joined by a conjunction (FANBOYS: for, and, nor, but, or, yet, so) 	<i>Ann was feeling down, but it wasn't clinical depression.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • If the dependent clause is situated before the independent clause 	<i>Since he was 5, he's been diagnosed with stuttering.</i>

¹³⁰ À la place de l'exercice sur la ponctuation, qui se trouve dans le Module 3 en 2019-20, l'exercice de compréhension à l'audition est inséré dans ce module :

Understanding Stuttering

Instructions:

Watch the video and answer the questions below:

- Q1. What filler word does Danielle use? _____
- Q2. What were people who stutter considered in the past? _____
- Q3. Did David Seidler, the screenwriter of King's Speech, manage to get cured from his stutter?
- Q4. The number of people who stutter:
in the US: _____ VS around the world: _____
- Q5. How can stuttering be defined?
- Q6. There's no gender difference in terms of stuttering. True or False?
- Q7. According to Christine Weber-Fox and Anne Smith, stuttering appears when a child starts to build phrases and sentences. True or False?
- Q8. What's happening physiologically when we are speaking?
- Q9. Some children stop stuttering while others don't, which is known as _____ stuttering.
- Q10. Parents think that they are to be blamed for their child's stuttering:
- Q11. What might cause stuttering?
- Q12. What tricks to mask his stuttering, does Taro Alexander mention?

		Incorrect: <i>He has been diagnosed with stuttering, since he was 5.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> To set off an adverb or introductory phrase used at the beginning of a sentence 	<i>However, there are no clear data concerning this fact.</i> <i>In 1988, they discovered a new treatment.</i>
Colon (:)	Between an introductory clause (subject + verb) and a phrase/clause that illustrates, extends, amplifies the preceding idea	<i>Stuttering may manifest in different ways: blocks, prolongations, and/or repetitions.</i>

Insert punctuation marks if necessary in the sentences¹³¹ below:

- Many people who stutter have a family member who also stutters.
- Gender could also be associated with stuttering boys are more likely to stutter than girls.
- Your stutter may embarrass you or you may feel more anxious about talking.
- Some life events may “trigger” stuttering a young child may start to stutter when he learns a lot of new words fast.
- The following types of disfluencies happen when you stutter part-word repetitions one-syllable word repetitions prolonged sounds blocks or stops.
- We all have times when we do not speak smoothly.
- If they happen every once in a while these disfluencies are normal.
- Stuttering is more than disfluencies so it is important to see an **SLP** [*speech-language pathologist*] for testing.

Activity 4: APA on Gender-Biased Language¹³²

Instructions:

Examine the table below:

To avoid sexist bias, pay attention to the pronouns and the nouns you use:

	Problematic	Preferred
Avoid using the generic “she”	If a person repeats some syllables, he is not necessarily a stutterer.	Use he/she, (s)he, he or she, she or he:

¹³¹ <https://www.asha.org/public/speech/disorders/stuttering/#signs>

¹³² Adapted from: *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th edition.

<p>or “he” when the gender is unspecified</p>		<p><i>If a person repeats some syllables, (s)he is not necessarily a stutterer.</i></p> <p>NB: don’t overuse this construction!</p> <p>Switch to the plural form:</p> <p><i>If people repeat some syllables, they are not necessarily stutterers.</i></p>
<p>Use gender-neutral nouns¹³³</p>	<p>Man, mankind</p> <p>Fireman, policeman, chairman</p> <p>Housewife, fraternal twins</p>	<p>People, humanity, humankind</p> <p>Firefighter, police officer, chairperson</p> <p>Housemaker, non-identical twins</p>

Consider the following sentences. Make the sentences gender-neutral:

1. When an individual conducts this kind of self-appraisal, he is a much stronger person.

- _____
- _____

2. A therapist who is too much like his client can lose his objectivity.

- _____
- _____

3. The client is usually the best judge of the value of his counseling.

- _____
- _____

4. A nurse is trained to understand her patients’ emotional and physical states.

- _____
- _____

5. Let the policemen do their job.

- _____
- _____

6. Each September, the campus is crowded with naïve freshmen.

- _____
- _____

¹³³ For more information: <http://www.writinghelp-central.com/gender-neutral.html>

7. When a schoolteacher deals with a crisis, she must be prepared for anything.

- _____
- _____

Activity 5: What's It Like Being a Copyeditor?

Instructions:

Step 1: The class will be divided into groups of 4-6 students. Each group will represent copyeditors at the American Journal of Psychology.

Each copyeditor will work on one particular aspect of the APA rules:

- that/ which, since/because, while/whereas (1 student)
- punctuation (1 or 2 students)
- gender-neutral language (1 student)
- references (1 or 2 students)

Step 2: Examine the text¹³⁴ below and correct anything that is not in accordance with the APA rules:

Stuttering is a developmental speech disorder in which the forward flow of speech is interrupted by repetitions of sounds, words and/or the prolongation of sounds. While developmental stuttering appears during the preschool years typically between the ages of 2 and 4, it is not uncommon for stuttering to appear and disappear in cycles during the preschool years. Stuttering in children and adults may also vary depending on the speaking context. Stuttering is also more pronounced, when a man is rushed, or in a stressful speaking situation. In fact one of the few invariant aspects of stuttering is that it is highly variable.

The reported incidence numbers for stuttering vary but stuttering is most common in young children (approximately 5%). Since approximately 0.5% to 1% of adults stutter, one could infer that most children (about 75%) recover from stuttering naturally, although obviously not all do. Currently no foolproof indicators exist to determine if an individual child will naturally stop her stuttering or not; however gender and family history of natural recovery appear to be predictors of natural recovery. Girls are more likely to stop stuttering than boys and children with a family history of natural recovery from stuttering are more likely to stop stuttering.

¹³⁴ Adapted from: Blomgren, Michael. 2013. « Behavioral treatments for children and adults who stutter: A review ». *Psychology Research and Behavior Management*, 6, 9–19.

On the surface, stuttering is a disorder of speech production. It is not a language disorder or a communication disorder secondary to other emotional or mental conditions. Specifically, surface elements of stuttering include the speech motor behaviors of repeated articulatory movements (eg, t-t-t-talk) and/or fixed articulatory postures (eg, mmmine). These two broad categories account for the majority of stuttering moments. These stuttering moments may also be accompanied by muscle tension and signs of struggle to speak. Other nonverbal gestures include behaviors such as facial grimaces, eye blinking and loss of eye contact. These nonverbal gestures are reactive responses at the moment of stuttering and are not considered “core” stuttering behavior. Verbal interjections (eg, “uh,” “like,” “um,” etc), and circumlocutions are also common secondary behaviors.

Stuttering¹³⁵ impacts many facets of daily life. Most people project their identities, their knowledge, and their thoughts and beliefs through verbal communication. When verbal communication is a challenge the ability to present oneself as a “whole” person also becomes difficult. Many people which stutter feel frustration, anger, embarrassment, self-doubt and sometimes even shame related to their stuttering. School age children in particular may feel anger and embarrassment, when called upon in class to read aloud or provide answers to questions. Adults which rely on clear and effective communication in their jobs often find their stuttering becomes an impediment to attaining their vocational potential.

Stuttering¹³⁶ may also lead to social anxiety or social phobia. Social phobia involves an extreme and debilitating fear of humiliation, embarrassment, and negative evaluation by others. Stuttering, combined with the effects of social phobia, may lead to problems in maximizing one’s potential in social, interpersonal and professional relationships.

The exact cause of stuttering is unknown. However it is widely accepted that stuttering is primarily due to a problem with the neural functioning that underlies speech production. In that respect, stuttering is a physical disorder and is not considered a mental disorder per se. Stuttering is not caused by nervousness, stress, or parenting styles. Numerous neuroimaging studies have reported different brain activation patterns between stuttering and non-stuttering speakers. Many of these differences are identified during silent, or inner, speech tasks indicating that differences may exist in the linguistic or motor planning stages of speech production. There may also be timing issues in speech and language areas of the brain which result in stuttering. Since about 60%–70% of stuttering speakers also have relatives who stutter, there might be a heritability link. However the exact form

¹³⁵ Ce paragraphe a été éliminé du texte en 2019-2020.

¹³⁶ Ce paragraphe a été éliminé du texte en 2019-2020.

of genetic transmission is unclear. While stuttering is primarily a neurophysiological problem complex interactions between speech motor cognitive social and emotional needs likely mediate the disorder.

SLPs are the appropriate providers of stuttering treatment. SLPs (also known as speech therapists) receive extensive training in the identification and remediation of communication disorders, including stuttering. Many countries require SLPs be licensed and/or certified by national accrediting bodies. Stuttering assessment includes interviewing a patient to assess his level of speech difficulty and ascertain his levels of concern. The SLP then administers a series of formal and informal tests to determine the severity of the disorder. Treatment begins with identifying treatment options for the client and working collaboratively with him to develop the best individualized treatment plan.

References:

Bloodstein O, Ratner NB. *A Handbook on Stuttering*. 6th ed. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning; 2008.

Yairi E, Ambrose NG, Paden EP, Throneburg RN. Predictive factors of persistence and recovery: pathways of childhood stuttering. *J Commun Disord*. 1996;29(1):51-77.

Gabel RM, Hughes S, Daniels D. Effects of stuttering severity and therapy involvement on role entrapment of people who stutter. *J Commun Disord*. 2008;41(2):146-158.

Packman A, Attanasio JS. *Theoretical Issues in Stuttering*. Hove, East Sussex; New York: Psychology Press; 2004.

Ingham RJ. *Neuroimaging in Communication Sciences and Disorders*. San Diego, CA: Plural Pub; 2008.

Salmelin R, Schnitzler A, Schmitz F, Freund HJ. Single word reading in developmental stutterers and fluent speakers. *Brain*. 2000;123:1184-1202.

Step 3: Gather all the corrections in a word file (using 'track changes') and send it to the "author" (your teacher, [e-mail address]) indicating the copyeditors' names.

Vocabulary list

Slurred speech	PET
Labored speech	Broca's area
Disfluency	Striatum
Jerky speech	Dopamine-receptor blocker
To stutter / a stutterer / stuttering	ADHD
To stammer	SLP

2.11. Module 11

2.11.1. Module

Topic: Stuttering and Ethical Principles in Psychology

Activity 1: 5 Most Unethical Human Experiments¹³⁷

A. Experiment 1.

1. Cameron's belief that provided the basis for the experiment was the idea that the brain ...

2. Cameron was convinced that schizophrenia could be cured. True or False?

3. Describe the 'psychic driving' variation of the experiment:

4. How would you qualify the evidence backing up the efficiency of 'psychic driving'?

Reliable



Unreliable

5. Write the dates that correspond to the following events

	Hundreds of people, some of whom completely healthy, became Cameron's unwitting test subjects.
	A group of Cameron's former patients filed a lawsuit against the CIA for its support in Cameron's work.
	Those former patients were awarded \$750,000.

B. Experiment 2.

6. Aversion therapy consists in ...

7. What tools were used in Robert Card's experiment to make the subjects associate homosexuality with unpleasant states?

8. Who was least likely to be subjected to aversion therapy? _____

¹³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=Z7brxo3QfKg&index=22&list=Wl&t=612s>

9. Homosexuality ...

- a. is considered a mental disorder.
- b. can be treated with aversion therapy.
- c. can be transformed into bisexuality.
- d. all of the above.
- e. none of the above

C. Experiment 3.

10. Johnson entrusted Mary Tudor, his PhD student, with testing the hypothesis that labeling children stutterers could worsen their condition. True or False?
11. Who dubbed the experiment "The Monster Study"? _____
12. Explain the experiment and its results by using the following numbers: 22, 6, 2, 5 out of 6, 3 out of 5, 1.
- _____
- _____
- _____
13. How much money did the state of Iowa give to the six of the test subjects who suffered from emotional and psychological distress caused by the experiment? _____

D. Experiment 4.

14. Why did David Reimer's parents go to see Dr Money?
- _____
- _____
15. John Money believed that _____ could take over _____.
16. Money's ideas proved wrong as Brenda never learnt to appreciate girly toys, but instead enjoyed running and fighting. True or False?
17. While Brian, David's brother, died from a drug overdose, David himself committed suicide, which confirms how psychologically enduring the experiment was. True or False?

E. Experiment 5.

18. What were the objectives of the three techniques of MK ULTRA: hypnosis, subproject 54 and LSD?
- _____
- _____

19. Describe the experiment Theodore Kaczynski took part in ...

20. Explain Theodore Kaczynski's nickname "Unabomber". Use the following numbers 3, 23 and 8 to describe the outcomes of his doings.

Activity 2: The Monster Study

Instructions:

Read the text¹³⁸ and answer the questions as they follow:

Wendell Johnson was a tall 20-year-old farm boy when he arrived at the University of Iowa in Iowa in Iowa City to study English in 1926. He also severely stuttered, often rendered speechless by the impediment [*a physical problem that makes speaking difficult*]. Around the country, speech pathology was fighting to be recognized as a science, and Iowa was the new discipline's polestar. Dozens of experiments were underway when Johnson arrived, and he enthusiastically threw himself into the invigorating work. "I became a speech pathologist because I needed one," he'd later say.

Johnson, by 1937 an ambitious assistant professor, wasn't convinced that the disorder originated in misdirected brain signals, which was a popular belief at the time. His life story suggested otherwise. He'd spoken fine until he was 5 or 6, when a teacher mentioned to his parents that he was starting to stutter. Gradually an obsession with his speech took hold. His voice grew hesitant. He self-consciously repeated sounds. Those, of course, are among the hallmarks [*characteristics*] of stammering. By worrying about the problem, he decided he'd produced it. His disorder lay not in his brain, in biology, but in his learned behavior. Stuttering, he later concluded, "begins not in the child's mouth but in the parent's ear."

¹³⁸ Reynolds, Gretchen. 2006. « The stuttering doctor's 'Monster study' ». In Goldfarb, R. (ed.), *Ethics: A Case Study from Fluency*. San Diego, CA : Plural Publishing, Inc., 1–13.

Q1. What is true about Wendell Johnson?

- a. He became a speech pathologist because speech pathology began to gain its scientific value.
- b. He believed that stuttering was due to misdirected brain signals.
- c. He was born with a stuttering condition.
- d. He developed stuttering after one of his teachers labeled him 'a stutterer'.

Q2. Explain: "Stuttering ... 'begins not in the child's mouth but in the parent's ear'".

This idea was provocative and powerful, with enormous implications for **speech therapy**. If stuttering is learned behavior, it can be unlearned. Johnson, to validate his thesis, needed to design an experiment that induced stuttering. If, he reasoned, any and every child could be made to stutter, then obviously no underlying physiological defect was required. If stuttering could be called forth [*to produce*] in normal youngsters, it would be proved as a learned, conditioned response.

Q3. Johnson wanted to test his hypothesis that stuttering was not caused by any physiological problem. True or False?

Unfortunately for the "stutterers," Johnson said, their parents overreacted, made the children panic and produced full-blown stuttering. The diagnosis caused the condition. Johnson termed this the **diagnosogenic theory**, and it became the cornerstone [*foundation*] for his writing and teaching, his growing fame and eventually the basis for his ideas about the treatment of stuttering children.

Q4. Explain the essence of the *diagnosogenic* theory.

In the fall of 1938, Wendell Johnson recruited one of his clinical psychology graduate students, 22-year-old Mary Tudor, to undertake exactly that experiment. She was to study whether telling fluent children that they stuttered would make it so. Could she talk children into a speech defect? The university had an ongoing research relationship with an orphanage in Davenport, Iowa, so Johnson suggested she base her study there.

The study she began is now the subject of a multimillion-dollar lawsuit against the State of Iowa and the University of Iowa. Despite its 64-year-old provenance, it has occasioned a spate of recent articles in newspapers and speech sciences journals and a full-day symposium at the Graduate Center of the City University of New York in December (2002). Something happened at the orphanage in Davenport that seems to have been unintended [*not planned*] by Johnson and not measurable by his science. Only now, at a remove of decades, can we begin to digest and appreciate what the Tudor study tells us about the origins of speech defects, as well as the ethics of science, the brittleness [*brittle = easily broken, damaged*] of children and the egos of driven men.

Q5. More than half a century later, the study carried out by Tudor under Johnson’s supervision received media attention. True or False?

Mary Tudor’s research at the Iowa Home began with the selection of 22 subjects. None were told the intent of her research. They believed that they were to receive speech therapy. Her experimental design was complicated. She was not only trying to induce stammering in healthy children; she was also trying to see whether telling individuals who stutter that their speech was fine would produce a change. Included among the 22 subjects were 10 orphans whom teachers and matrons had marked as stuttering before the study began. Tudor and five other graduate students who agreed to serve as judges listened to each of the children speak, graded them on a scale from 1 (poor) to 5 (fluent) and concurred with the school’s assessment. “Unwilling to talk but certain definite ‘stuttering’ phenomena,” a researcher wrote of one boy, “tension, prolongations, explosiveness, repetitions. A stutterer.” The identified (ID) stuttering children were divided into two groups. Five were assigned to Group IA, the experimental set. They would be told: “You do not stutter. Your speech is fine.” The five in Group IB would serve as controls and be told, “Yes, your speech is as bad as people say.”

The remaining 12 children were chosen at random from the population of normally fluent orphans. Six of these were assigned to Group IIA, the group that eventually would lead to the lawsuit and contention. These children, ranging in age from 5 to 15, were to be told that their speech was not normal at all, that they were beginning to stutter and that they must correct this immediately. The final six children in Group IIB, similar in age to those in Group I were normal speakers who were to be treated as such and given compliments on their nice enunciation.

Q6. Fill in the table with the suitable information:

	Group IA	Group IB	Group IIA	Group IIB
Condition				
participants + their number				

On that first January visit, Tudor tested each child’s I.Q. and handedness [*a tendency to use one hand rather than the other*]. A voguish [*suddenly and temporarily popular*] theory then held that stuttering was caused by a cerebral imbalance. If, for example, you were born left-handed but were using your right hand, your nerve impulses would misfire, affecting your speech. Johnson felt the notion was

nonsense, but he was thorough and suggested Tudor discern each child's handedness. Most were right-handed, but a sprinkling [*a small amount*] of lefties ran through all the groups. There was no correlation between handedness and speech in this subject crop [*group*].

Q7. Tudor tested the children's handedness as well for it was believed that using one hand when you were born with the tendency to use the other one could play a role in the development of stuttering. True or False?

The experimental period lasted from January until late May 1939, and the actual intervention consisted of Tudor driving to Davenport from Iowa City every few weeks and talking with each child for about 45 minutes. She followed an agreed-upon script. In her dissertation, she reported that she talked to the stuttering youngsters who were going to be told that they did not stutter. She said to them, in part, "You'll outgrow [stuttering], and you will be able to speak even much better than you are speaking now . . . Pay no attention to what others say about your speaking ability for undoubtedly they do not realize that this is only a phase."

To the fluent youngsters in (Group) IIA, who were to be branded as individuals who stutter, she said: "The staff has come to the conclusion that you have a great deal of trouble with your speech . . . You have many of the symptoms of a child who is beginning to stutter. You must try to stop yourself immediately. Use your will power . . . Do anything to keep from stuttering. . . Don't ever speak unless you can do it right. You see how [name of a child in the institution who stuttered severely] stutters, don't you? Well, he undoubtedly started this very same way."

Q8. Tudor would say the exact same thing to the children in all the four groups. True or False?

From the first, the children in (Group) IIA responded. After her second session with a 5-year-old girl, Tudor wrote, "It was very difficult to get her to speak, although she spoke very freely the month before." Another child in the group, "practically refuses to talk," a researcher wrote in her final evaluation. "Held hand or arm over eyes most of the time." The oldest child in her group, became "much more conscious of herself, and she talked less," Tudor noted. The girl also began to interject and to snap her fingers in frustration. She was asked why she said /a/ so much. "Because I'm afraid I can't say the next word." Why did you snap your fingers? "Because I was afraid I was going to say /a/."

All of the children's schoolwork fell off. One of the boys began refusing to recite in class. The other, a chubby, diffident child, started anxiously correcting himself. "He stopped and told me he was going to have trouble on words before he said them," Tudor reported. She asked him how he knew. He said that the sound "wouldn't come out. Feels like it's stuck in there."

The sixth orphan, a 12-year-old, grew withdrawn and fractious [*irritable*]. During their sessions, Tudor asked whether her best friend knew about her “stuttering.” The girl muttered, “No.” Why not? “I hardly ever talk to her.” Years later, she said, “It just ruined my life.” Her voice broke. “I can’t talk no more,” she said, and with an audible oath, she hung up.

Q9. What negative consequences were observed in the speech of those who were in Group IIA?

The most telling aspect of Mary Tudor’s experiment is that it failed completely. Of the six normal children who were falsely labeled as individuals who stutter, two actually improved their speech fluency, according to the researchers’ ratings, over the course of the five-month study - one by almost a full point, from 3 to 3.8. Another’s fluency rose from 3 to 3.6. For two others, their fluency ratings didn’t budge [*move, change*]. Of the two children whose fluency fell, one dropped from 2.6 to 2, the second from 3.1 to 2.8.

Q10. The results were (Group IIA):

- child 1:
- child 2:
- child 3:
- child 4:
- child 5:
- child 6:

The other primary study group fared little better. Of the children who actually stuttered who were told they now spoke fine, two showed slight improvements in fluency, two decreased in fluency and one was unchanged.

Q11. The results of Group IA were:

- child 1:
- child 2:
- child 3:
- child 4:
- child 5:

The experiment did, however, have an impact. In each case, the fluent children of Group IIA began to act like individuals who stutter. “All of the children in this group showed overt behavioral changes,” Mary Tudor wrote in her thesis, “that were in the direction of the types of inhibitive, sensitive, embarrassed reactions shown by many adult stutterers in reaction to their speech. There was a tendency for them to become less talkative.” They also, during their sessions with her and in front of the researchers, shuffled their feet, whispered, snapped their fingers, gulped, gasped and clamped their mouths shut. They looked like people who stutter. They spoke fine.

Q12. The researchers didn’t manage to induce stuttering in non-stuttering speakers, but did provoke behavioural changes in them. True or False?

It seems highly unlikely that you can make a person stutter. You can induce the accompanying tics – the shuffling and the self-consciousness. Those can be taught and reinforced. But clinical stuttering cannot. It exists or it doesn’t. Johnson’s theory was not upheld.

Q13. Johnson succeeded in proving his theory. True or False?

After Mary Tudor submitted her completed masters thesis in August 1939 with a dedication to Johnson it sank straight away into obscurity. Johnson did not oversee its publication, as he often did with his students’ theses. He did not include it in his otherwise comprehensive indexes of University of Iowa stuttering research. Not until 2001 did it receive national press attention, in a series of articles in The San Jose Mercury News. However, the thesis, which was available at the university library, did have a ghost life among Iowa speech pathology students. “Those who had heard about it nicknamed it the Monster Study,” remembers Franklin Silverman, a professor of speech pathology at Marquette University and a former student of Johnson’s. “It reminded people of the Nazi experiments on human subjects. The other professors at the time told him that it would ruin his reputation to publish the data. It was chilling and disturbing, especially to think that Wendell Johnson, of all people, had sanctioned it. He knew the pain of being told that you stutter.”

Q14. Why was the study dubbed *the Monster Study*?

Activity 2: Ethical or Not?

Instructions:

In this exercise, you will examine the Monster study from different angles.

Step 1: The class will be divided into groups. Each group will examine a set of testimonies by different parties. Read the documents and share the information with your groupmates.

Step 2: Each group will take on three different roles and try to analyse which rules of ethics the researchers would have broken if they had carried out their experiment today¹³⁹.

¹³⁹ Les étudiants en psychologie travaillent sur les codes d'éthique de l'*American Psychological Association*, de la *British Psychological Society* et de la Commission des Psychologues belges. Les étudiants en orthophonie travaillent sur les codes de l'*American Speech-Language-Hearing Association*, du *Health and Care Professions Council* et le Code éthique et déontologique des logopèdes.

2.11.2. Matériel supplémentaire

Mary Tudor

Study the text¹⁴⁰ below to better understand your character:

... he asked Mary Tudor, a graduate student, “Have you chosen anything for your master’s thesis?” Her negative reply would allow Johnson to suggest one. And though that meeting would enable Tudor to get her degree and help confirm Johnson’s theory, it would also culminate in the most embarrassing and regretful chapter of their professional lives.

Essentially, Tudor was told that she would be working with two groups of orphans from the Iowa Soldiers’ Orphans’ Home: one of stutterers and another of normal speakers. Half the children would be assigned to an experimental group, the other half to a control group. Children in the control groups would be labeled normal speakers and receive positive therapy. Children in the experimental groups would be labeled stutterers and given negative therapy.

It was imperative that Tudor point out stuttering among children in the experimental group (even when none existed) so that they would be sensitized to their speech and made conscious of their speaking habits. Tudor was to sternly lecture the children when they repeated a word, mispronounced it, or even stopped midsentence. Speaking, in essence, was to be made an ordeal. If Johnson’s theory proved correct, they would have created a group of young stutterers.

Tudor was told she would have to lie to the teachers and matrons of the orphanage and tell them she was there to do speech therapy. They were to follow her orders in correcting the children when she wasn’t on the premises. She had no qualms about the experiment. Johnson was a rising star in the field, and any association with him was bound to help her career.

Tudor found the Iowa Soldiers’ Orphans’ Home a depressing place. She imagined how unfortunate it would be to grow up in such a cold, austere environment, but Johnson’s theory made sense to her, and it was flattering to be asked to be part of such an important project of which she would be the sole author. After going through files and examining “the speech of 256 orphans, she and the other speech pathologists culled 22 subjects: 10 stutterers and 12 normal speakers. They paired the children based on similarities in age, sex, IQ, and fluency. Then they randomly assigned one from each pair to the control group and the other to the experimental group.” Just that simply, Tudor and

¹⁴⁰ Hornblum, Allen, Judith Newman & Gregory Dober. 2013. *Against Their Will: The Secret History of Medical Experimentation on Children in Cold War America*. New York, NY : St. Martin’s Press (édition Kindle).

Johnson would orchestrate a human research project that would prove psychologically destructive to the lives of young children. Many decades later it came to be known as the infamous Monster Study. As one of the luckier children would say after learning what had happened to her friends some sixty years earlier, “There but for the grace of God, I could have been placed in an experimental group. It could have been my life that was destroyed.”

When the five-year-old “repeated the word ‘she’ three times,” Tudor “called her attention to it and told her that that was stuttering.” Tudor wrote in her thesis:

I told her to stop when she repeated words and take a deep breath, or to stop and begin again and try to say them just once. The next time she repeated, I stopped her and she reacted immediately. From then on when she had a repetition she stopped, put her hand to her mouth and gasped. Then she laughed and tried to do it over again. She became conscious of her difficulty immediately. She noticed her own mistakes and she began to cut her words off precisely.

Additional “negative therapy” sessions with the girl only worsened her speaking ability. The problem grew to the point where the little girl refused to speak. As Tudor wrote of the girl’s downward spiral: “It was difficult to get her to speak although she spoke very freely the month before. I asked her why she didn’t want to talk. She didn’t answer. Then I asked her if she was afraid of something. She nodded her head. What are you afraid of? Tudor asked. After some time she said, ‘Afraid I might stutter.’ She reacted to every repetition by stopping and hanging her head. She looked down practically all of the time. She seemed inhibited and she didn’t smile.”

Tudor spent that summer transcribing her many Dictaphone recordings and writing her thesis. Many of the pages from the 256-page document contain comments like this of “Case Number 11”:

[T]his subject showed a decrease in fluency ... and an increase in the percent of speech interruptions. During the experimental period her manner of speaking changed markedly. At the beginning of the period she spoke freely and connectedly, but at the end of the period she was very unwilling to talk. ... She also ceased to tell stories or converse freely with her playmates.

Generally, said Tudor, “all of the children in [the experimental group] showed overt behavioral changes in the course of the experiment that were in the direction of the types of inhibitive, sensitive, embarrassed reactions shown by many adult stutterers.... There was a tendency for them to become less talkative.” Interestingly, even though Tudor had delineated and documented how the exercise had stamped in each child’s mind that “there was something definitely wrong with their speech” and

“noticeably” altered their behavior, she recommended that they “repeat this study under conditions more nearly comparable to the home situation” most children live under. “More extensive results might reasonably be expected,” argued Tudor, if a “home situation” were the site of future research. Fortunately, there is no record of Johnson or Tudor replicating the study.

By the end of that summer, Tudor’s hefty research document had been submitted and approved, and she was off to a job as a speech therapist in Wisconsin.

Orphanage officials contacted Dr. Johnson and expressed their concern. Could he do something to address the problem? Johnson, in turn, reached out to his former graduate student and asked if she couldn’t visit the institution during her Christmas vacation and see if some positive therapy would work.

Tudor’s visit was brief, depressing, and unsuccessful; the speaking ability of the children in the experimental group was significantly worse. Nothing she did improved the situation. Two additional visits proved equally futile; she could not reverse the damage she had done.

During the war, Mary Tudor worked as a procurement officer for the navy. When the war ended, she returned to Iowa with the hope that her former mentor would assist her in getting a job in some aspect of the speech therapy field. The reunion was less than cordial. “It was clear he didn’t want me around,” Tudor recalled. “He was worried I’d tell somebody.”

Think about the following questions:

- a. Was Mary Tudor willing to carry out this experiment?
- b. How did Mary Tudor feel about the orphans she worked with (especially Mary Korlaske)?
- c. Would Mary Tudor have done the experiment if she had known the outcomes?
- d. How did Mary Tudor feel about Wendell Johnson?

Nicholas Johnson

Read the following text¹⁴¹:

No harm; no intention to do harm. If some of the critics of the substance (i.e., analysis of data and conclusions) from the Tudor study are correct, the researcher not only could not, and did not, "cause stuttering" in any of the subjects, neither did she do them any other harm. Nor is there any evidence that she or her supervisor intended to do any permanent harm. Thus, as human subjects researcher

¹⁴¹ Adapted from: Johnson, Nicholas. 2002. « Retroactive ethical judgments and human subjects research: The 1939 Tudor study in context ». Communication présentée au « Symposium on Ethics and the Tudor Study: Implications for Research in Stuttering, New York City, NY, 13 décembre 13.

Dr. Michael Flaum has written in response to a Tudor-critical editorial in his university's college paper, "That really ought to be the end of the matter. If harm was neither intended nor done, what's the problem? Where's the 'lack of ethics' your editorial headlined?"

2. Compared to what? Assume for the moment that harm was done - even though the best evidence now suggests that it was not. That "everybody's doing it" is never a defense, regardless of what the "it" is. But scholarly thoroughness - not to mention basic fairness - require that the procedures used in the Tudor study be evaluated in the context of the standards used in other human subjects research during the past 63 years. That historical context leaves the Tudor study looking very good indeed.

3. Complacency and opposition to reform. The human subjects research abuses during the post-World War II years, years following the creation of ethical standards not in place at the time of the Tudor study, are relevant for another reason. Not only were those more recent studies seemingly objected to by no one, and conducted by well-regarded professionals. Once abuses were noted, the most common response of administrators and researchers in industry, research institutions and the academy was one of defensiveness rather than apologies and calls for reform.⁸ There was seemingly greater concern about the possible effect of adverse public relations on legislative and financial support of the research than the harm done to the human subjects. Regrettably, administrative preference for that response seems to have continued to the present day.

4. Indictment or itemization? Given this history, and modern day abuses, if one is interested in exploring and improving the ethical standards applicable to human subjects research the Tudor study seems a most trivial and unproductive example to choose. If one wishes to do so anyway, the only responsible approach is to itemize the qualities and procedures of that study one at a time. What specifically is it about the Tudor study that is thought to be unethical? When the analysis is approached in that way there are few, if any, aspects of the study one could fairly criticize.

5. Measured by today's standards. Assume two false assumptions: that harm was done, and that the most appropriate baseline for evaluating the Tudor study's ethics are the human subjects research standards in place today. At a minimum, the procedures used by Tudor compare very favorably with those used by some researchers in prestigious U.S. institutions since 1939 - even including studies during the past five years.

6. Measured by the standards of its time. From virtually any perspective, and measured by even the most stringent ethical standards, the Tudor study's ethics compare very well. But why would one want to measure the human subjects research ethics of a study done 63 years ago by the standards of today? That is as unfair and inappropriate as it would be to measure the ethical behavior of each of us today by the standards of the year 2065 - 63 years from now. Clearly, the procedures used by

Tudor were, as a former university vice president for research has concluded, "well within the norms of the time."

7. Scholarship and scandals. This paper does not address the arguments of those who criticize the conclusions drawn from the Tudor study data by the researcher - but would take no issue with those critics if it did. Science is science. If the Tudor study's data is subject to a more accurate analysis today than when it was first gathered, that analysis should be done, reported, and published - as it has been. Similarly, the ethical issues surrounding the study also can be explored in a dispassionate, analytical and scholarly way.

Following World War II a review of experiments conducted by German researchers resulted in what came to be called the Nuremberg Code of 1948.²² It provided that human subjects research should only involve subjects who give informed consent and volunteer to participate.

The code is significant because it marks the beginning of Phase II. The first time such standards were ever set forth in an international agreement was 1948 - a full nine years after the 1939 Tudor study.

As mentioned above, it seems no more appropriate to judge the ethics of actions in 1939 by the standards of 2002 than to later pass judgment on our ethics today from the vantage point of the ethical standards of 2065.

Comparison of the 1939 and 2001 Studies

The 1939 Tudor Masters Thesis

The 2001 Johns Hopkins Study

The 1939 study was conducted before any ethical standards were in place; before even the Nuremberg and Helsinki statements. All possible approvals were obtained. No standards were violated.

The 2001 study was conducted after decades of evolution of written and detailed standards and the existence of institutional review boards - the relevant board having approved the study. Standards were violated.

The 1939 study involved a young master's degree student with little or no funding.

The Johns Hopkins study involved respected professionals in the largest medical research institution in the country; the recipient of \$419 million for taxpayer-supported research.

The 1939 study was conducted before there was any way of knowing what impact it would have upon the subjects, and every reason to believe any adverse effects easily could be reversed. It was original research; by definition there was no prior literature.

The Hopkins study involved the use of hexamethonium, a chemical about which a great deal is known and published in the literature. It was known to cause lung damage; indeed, that was the point of using it. It was given in amounts some doctors characterized as "extraordinarily large"; amounts the FDA would not have approved if they been asked.

The 1939 study involved the maximum informed consent possible under the circumstances (that of the adult administrator of the institution where the subjects lived). No objections were raised to the study from any quarter - not the university, not the institution, and not the state agency with oversight responsibility for the institution. The least that can be said is that the researcher complied fully with all the informed consent required by any ethical standards at the time.

The 2001 study's subjects provided a measure of consent, but it was not fully informed, as required. They were unaware of the full extent of the risks to which they were being subjected - such as death from the total destruction of their lungs. What they were told was a "medication" was in fact a lung irritant, not an asthma remedy. It was a chemical that lost FDA approval for its original intended purpose in 1972, was not approved by the FDA for this study, was being used experimentally, in excessive amounts, and at no time in its history had ever been approved in an inhaled form.

The 1939 study is criticized because what was done to the subjects (speaking to them in ways millions of parents still do every day) did not involve the evaluation of a cure, something that could potentially benefit the subjects (whether or not they already stuttered). It was, rather, a practice that might create the condition called stuttering.

But that is precisely what the 2001 study did. In researching asthma the Hopkins researchers deliberately used a chemical they knew would worsen the subjects' lung condition. It was in no sense a "cure for asthma."

The 1939 study is criticized because it resulted in permanent harm (an assertion seriously challenged by current reviews of the Tudor data). But assume for the sake of argument the study did cause stuttering.

The 2001 study caused a death. Shouldn't death be considered a kind of permanent harm that ranks right up there alongside stuttering? Apparently not in the minds of many journalists and editorial writers.

The very least that can be said is that the 1939 researcher did not knowingly and deliberately do permanent harm to the subjects.

The 2001 researcher either knew, or ought to have known (based on the required literature search), that his deliberate actions risked permanent harm, including death, to his subjects. Indeed, his own description of the study said that its purpose "is to find out how the tubes that carry air into the lungs can stay open even when we breathe all types of irritating chemicals." This was, by any definition, knowingly and deliberately doing harm.

Consider the following questions:

- a. Does Nicholas Johnson approve of what his father did back in the time?
- b. Do you think that it was worth a trial knowing that probably the research has helped hundreds of stutterers?
- c. What are the major arguments in Nicholas Johnson's father's defence?

Mary Korlaske

Read the text¹⁴² below:

They should have realized what they were doing before they started the experiment. They were educated. They weren't stupid. They destroyed people's lives for science, and then they covered it up. Now they're sorry because they got caught.

Mary Korlaske, for example, was a twelve-year-old with an IQ of 81 who had been in the orphanage for five years. The Depression had wreaked havoc on her family; her mother had sent her and two older brothers off when she was seven. On her arrival home one day, her mother quickly ushered her into a waiting black sedan with no explanation other than "You'll be safe. You'll be all right." Tender, loving care were certainly not watchwords at the Davenport institution.

Young Mary Korlaske was smitten with the tall, slender college student who was showering her with attention. She wondered if Mary Tudor, just twenty-three at the time, was there to adopt her and become her new mother. Mary Korlaske's first interview was on January 19, 1939. Tudor asked her if she knew anyone who stuttered. As she answered that and other questions, Tudor frequently interrupted her and told her she was beginning to stutter. She went on to sternly warn Mary that if she didn't address the problem quickly, she would go through life with a pronounced stutter. Tudor

¹⁴² Hornblum, Allen, Judith Newman & Gregory Dober. 2013. *Against Their Will: The Secret History of Medical Experimentation on Children in Cold War America*. New York, NY : St. Martin's Press (édition Kindle).

would write in her notes of that day that Mary Korlaske “reacted to the suggestion immediately and her repetitions in speech were more frequent.”

Tudor offered the young girl, who was enamored with her, suggestions to combat her stuttering, but they were really psychological trapdoors and tricks: “negative therapy” designed to make Mary more self-conscious about her speech. “Take a deep breath before you say the word if you think you’re going to stutter on it,” advised Tudor. “Stop and start over if you stutter. Put your tongue on the roof of your mouth. Don’t speak unless you can speak correctly. Watch your speech all the time. Do anything to keep from stuttering.” The advice was the direct opposite of what Wendell Johnson truly believed ameliorated a stutterer’s dilemma.

Tudor observed that Mary was “very easily influenced.” Her suggestions caught on immediately and Mary became so conscious of her speech that by the following session she was already repeating words.

Every week or two, Tudor returned for more sessions. By March, Tudor's dictaphone recordings showed Mary’s speech had deteriorated markedly. The girl was having particular problems with words beginning with “w” or “s” or “r.”

In a subsequent transcribed session, Mary Korlaske had regressed to incomplete sentences. Tudor asked the girl: “How is your stuttering, Mary?”

“Stuttering is stopping.”

“How do you know it is?”

“Because I listen to myself talk.”

“What do you hear?”

“Hear myself going ah ah -- saying words twice.”

“Did you ever listen to yourself before?”

“No, teacher has been stopping me and having me say it over.”¹⁴³

Additional “negative therapy” sessions with the girl only worsened her speaking ability. The problem grew to the point where the little girl refused to speak. As Tudor wrote of the girl’s downward spiral: “It was difficult to get her to speak although she spoke very freely the month before. I asked her why she didn’t want to talk. She didn’t answer. Then I asked her if she was afraid of something. She nodded

¹⁴³ Adapted from: www.d.umn.edu/~floven/Courses/CSD5100/.../JimDyerarticle.doc

her head. What are you afraid of? Tudor asked. After some time, she said, 'Afraid I might stutter.' She reacted to every repetition by stopping and hanging her head. She looked down practically all of the time. She seemed inhibited and she didn't smile."

Mary Korlaske Nixon was seventy-five when she learned what had actually happened at the orphanage, and she was furious. After her participation in the experiment, she had been teased, laughed at, and ultimately sent to a reform school for girls. Her lawyer admitted she has "a very poor self-image. She's afraid to speak out, not very outgoing... She's lived her whole life like that."

Not long after, Mary Tudor, then eighty-four and living in California, received a letter from her former speech pupil, Mary Korlaske Nixon. It was one she would rather not have received. "I remember your face, how kind you were and you looked like my mother," the letter began. "But you were ther [sic] to destroy my life." The letter writer went on to call Tudor a "monster" and a "Nazi" for what she had done to her and the other children at the orphanage sixty years earlier.

Hazel Potter Dornbush

Study the excerpts¹⁴⁴ below:

Hazel Potter Dornbush, eighty-four at the time of the settlement and one of the orphans chosen for the study, found it hard to forgive the study's organizers for what they did. "I call that brainwashing. I don't care what anybody else calls it, that's my language. I was wise to it right away, but I cooperated. You know we weren't in no [sic] position to argue with nobody. We had nobody to lean on to help us out."

Hazel Potter, 15, the oldest in her group, became "much more conscious of herself, and she talked less," Tudor noted. Potter also began to interject and to snap her fingers in frustration. She was asked why she said 'a' so much. "Because I'm afraid I can't say the next word." Why did you snap your fingers? "Because I was afraid I was going to say 'a.'" ¹⁴⁵

Hazel Potter Dornbush is scrappy and decisive at 79. "Imagine trying to wreck a little child's voice," she says. "But I've moved on. I married a good man. I talk O.K. Even the orphanage wasn't that bad. There were always other children around, so it wasn't lonely." She pauses. "I don't really remember being that close to any," she adds, suddenly puzzled. "But back then, you know, I was quiet" ¹⁴⁶

¹⁴⁴ Hornblum, Allen, Judith Newman & Gregory Dober. 2013. *Against Their Will: The Secret History of Medical Experimentation on Children in Cold War America*. New York, NY : St. Martin's Press (édition Kindle).

¹⁴⁵ Adapted from: <https://www.nytimes.com/2003/03/16/magazine/the-stuttering-doctor-s-monster-study.html>

¹⁴⁶ Adapted from: <https://www.nytimes.com/2003/03/16/magazine/the-stuttering-doctor-s-monster-study.html>

Consider the following questions:

- a. Do you feel that Mary was more vulnerable than other orphans who participated in the study?
- b. What does Mary reproach most Mary Tudor for?
- c. How did the experiment change Mary's life?
- d. How did the sessions with Hazel Potter go?

On behalf of Clarence Fifer

Read the following passages¹⁴⁷:

Here is part of Tudor's report of an interview with one of the children in the NS group, 11-year-old Clarence Fifer, on May 2 – three-and-a-half-months into the study:

'How is your stuttering today?'

'I don't know.'

'When do you seem to have the most trouble?'

'When I'm playin'.'

'Tell me something about it.'

'Well, most of the time I stutter.'

'Do the other boys notice it?'

'Sometimes.'

'Do they ever say anything?'

'No.'

'How do you know they notice it?'

'They kinda laughed.'

'What did you do then?'

'Walked away.'

'Does it bother you much?'

'Yes, feel pretty bad.'

'What do you do about it?'

¹⁴⁷ Adapted from: <http://publicism.info/science/wrong/12.html>

'Next time try to keep myself from doin' it.'

'How do you do that?'

'Sometimes I take a breath.'

'How does it feel when you speak?'

'Kinda strain my throat.'

His speech had a breathy quality and he took a breath after every few words whether he needed it or not.

During this interview, he had 25 speech interruptions. The stuttering phenomena added to the previous list were deep inhalation, excessive exhalation and eyes closed.

The other, 11-year-old Clarence Fifer, a chubby, diffident child, started anxiously correcting himself. "He stopped and told me he was going to have trouble on words before he said them," Tudor reported. She asked him how he knew. He said that the sound "wouldn't come out. Feels like it's stuck in there."¹⁴⁸

"It sure doesn't feel like winning," says Susan Dawson. Her father, Clarence Fifer, was one of the study's subjects. He died in 1987 never knowing what made him a socially awkward man who "spoke with the fewest words possible," she says. "I can't imagine them doing that to anybody, let alone him."¹⁴⁹

Consider these questions:

- a. Do you think that the experiment changed your life dramatically?
- b. What would you have done in your life if you hadn't had speech problems?
- c. How did the sessions with Mary Tudor go?

Norma Jean Pugh

Read the excerpts below:

Norma Jean Pugh, who was five at the time of the study and spoke normally, apparently told Dyer [the journalist] that she had been induced to stutter by Tudor's experiment, and that her stutter persisted for years, gravely damaging her social relationships and her education. Now, at age 64, she was a near-total recluse. Mary Korlaske, who also spoke normally at the start of the experiment, was also induced to stutter, she told Dyer. She later got over the stuttering, but it recurred in 1999 after

¹⁴⁸ Adapted from: <https://www.nytimes.com/2003/03/16/magazine/the-stuttering-doctor-s-monster-study.html>

¹⁴⁹ Adapted from: https://usatoday30.usatoday.com/news/nation/2007-08-26-stuttering_N.htm

the death of her husband. She moved into a retirement home, where she rarely left her room. Dyer said that she stuttered when he interviewed her, although his description of her speech did not correspond closely to what a speech pathologist would call stuttering.¹⁵⁰

From the first, the children in IIA responded. After her second session with 5-year-old Norma Jean Pugh, Tudor wrote, “It was very difficult to get her to speak, although she spoke very freely the month before.”¹⁵¹

Six-year-old Norma Jean Pugh, a first-grader with curly, light brown hair and blue eyes, spoke freely and connectedly at the beginning of the experiment. At the end, she was barely speaking.

Her speech became jerky and hesitant, and she covered her face and slid down in her chair during the sessions, according to Tudor’s records. She knew exactly when she would stutter. During one session, she started to say the word “red” and changed suddenly to “pink” because she “was afraid she’d stutter on ‘red,’” Tudor wrote. By the April 24 session, her speech had become completely disjointed. Tudor asked her to tell a story and, after much coaxing, Norma finally replied:

“There’s a jar. There’s a fox. Got a coat on. There’s a tree. Little girl. An’ here’s some flowers. An’ there’s a fence. Teapot. Flower bowl.”

She stuttered on words like “hand” and “got,” and when she read “The Three Bears,” she stuttered on “porridge,” although months earlier she had little trouble reading the story.¹⁵²

Consider these questions:

- a. What do you remember about the sessions you had with Mary Tudor?
- b. Did you manage to live a happy life despite your speech problems?
- c. What’s the most horrible thing, in your mind, about this experiment?

¹⁵⁰ Adapted from: <http://publicism.info/science/wrong/12.html>

¹⁵¹ Adapted from: <https://www.nytimes.com/2003/03/16/magazine/the-stuttering-doctor-s-monster-study.html>

¹⁵² Adapted from: www.d.umn.edu/~floven/Courses/CSD5100/.../JimDyerarticle.doc

Nicoline Ambrose

Read the text¹⁵³ below:

Discussion

Experimental Methods

In general, the experimental methodologies employed in the Tudor study reveal weaknesses in design and execution. These will be discussed prior to commenting on the results.

Participants

The sample chosen for the study cannot be considered to be representative of the population of children (stuttering or fluent) at large. First, the children were raised without parents in an institution. Second, the IQ level of the participants was below the population average. This may be a significant confounding factor, in that a number of past investigators have found that groups with lower than average IQ tend to exhibit higher incidence of stuttering than the population at large (for a review, see Bloodstein, 1995) or higher levels of disfluency even if they are not stuttering (Otto & Yairi, 1976).

Procedures

As noted earlier, Tudor considered all of the measured disfluencies to be reflective of stuttering, referring to them as “interruptions.” Thus, when her notes indicate an increase in the percent of interruptions during the experimental treatment, it is very probable, based on the data, that much of it is normal disfluency, as we presently understand it. The treatment of very diverse speech phenomena as if they were all equally relevant to stuttering is unfortunate. Significantly, it was that indefensible approach that allowed Johnson et al. (1959) to forge “overlap” between disfluency of those who stutter and normally fluent children, thus confusing the issue. Interpretation of the results is further hindered by the use of inconsistent terminology for disfluency types. As already mentioned, the investigator refers to “prolongations” in her clinical notes. Prolongations are clear signs of stuttering. However, prolongation is not one of the disfluency types included in her formal analyses of the recorded speech. Were the children, for some reason, producing prolongations only in her experimental/clinical sessions but not in other situations where they were recorded? Another example of loose and potentially misleading terminology is the application of “stuttering” to characteristics such as “breathiness in reading.”

¹⁵³ Ambrose, Nicoline & Ehud Yairi. 2002. « The Tudor study: Data and ethics ». *American Journal of Speech-Language Pathology* 11, 190–203.

Reliability and Statistical Evaluation

No reliability data are provided for any of the measures employed in the study. Additionally, neither the investigator's observations of the children's speech nor their reactions during the sessions were verified by other observers. As already mentioned, no statistical analyses were performed on the data reported in the Tudor thesis to offer confidence in their meaning.

Ehud Yairi

Read the text¹⁵⁴ below:

But the study must be viewed in the context of its time. To begin with, we believe that differences in standards that prevailed at that time should be recognized. Strict human subjects regulations did not exist and the research culture was considerably more lax than it is today. For example, it has been reported (Paden, 2001) that during that period, other investigators at the University of Iowa conducted laboratory experiments using gunshot noise (without live ammunition) to study the effect of startle on the stuttering of students. Thus, we are faced with the complicated question of whether ethics are relative or absolute. Specifically, when considering if the study was ethical, do the period in which it was conducted and that period's acceptable standards, context, and mindframe matter?

Inasmuch as there is willingness to recognize differences in standards that existed 60 years ago, the remaining major concern in the case of the Tudor study is whether or not the experimenter and her mentor intended to cause harm by turning normally speaking children into children who stutter. Our review of the study reveals no such apparent intent. The study investigated whether the level of disfluency could be changed as a result of labeling. It was not to create stutterers. Even if there was an unstated goal to increase disfluency to a level perceived as stuttered speech, there is no indication that Tudor or Johnson believed that, if successful, this would make the children chronic stutterers. This, in our opinion, is a critical point in judging the ethics of those involved in the conduct of the study. In this respect, one should also keep in mind that Johnson published a pamphlet in 1934 stating that the cause of stuttering is organic, primarily from interference with a child's natural handedness. He had only expressed the idea of negative evaluation of one's own disfluency as the first step towards stuttering in 1938, referring to listener reactions in a single sentence. Wingate's (2001) statement that Johnson had discussed labeling in these two sources is false. Thus, the Tudor study was completed three years before he briefly articulated his early ideas of the diagnosogenic theory

¹⁵⁴ Ambrose, Nicoline & Ehud Yairi. 2002. « The Tudor study: Data and ethics ». *American Journal of Speech-Language Pathology* 11, 190–203.

in 1942. It is quite possible that his notions about the full relation between normal disfluency, listener reactions, and stuttering were still in a formative stage when the Tudor study was planned. The theory's full exposition came 20 years after the study was completed (Johnson et al., 1959), when he believed that his data gave credence to the theory.

Our assessment of the ethical issues suggests that the study should be viewed within the common standards of the period, that there is no evidence of intent to harm, and that the objective of increasing disfluent speech should not be confused with instilling chronic stuttering in normally fluent children. It is clear that such a project would not be allowed under present standards of the scientific community.

Finally, in spite of the controversy regarding the Tudor thesis, there is no question that Johnson's contribution to the study of stuttering remains very significant in many positive ways. Although his theory on stuttering onset has not prevailed, we must remember that sequences of errors are the stepping stones for progress in science. His work provided tremendous impetus for the study of various aspects of stuttering, particularly in calling our attention to the, then neglected, formative stages of the disorder. His clinical belief that if stuttering is learned, it can also be unlearned, has inspired many people who stutter to improve their speech.

Consider the questions below:

- a. Was the experiment unethical according to the standards of the time?
- b. Formulate the arguments that could be used in defense of Johnson's study.

Richard Schwartz

Read the text¹⁵⁵ below:

One person who has reviewed these issues in particular detail is Richard Schwartz, Presidential Professor in Speech and Hearing Sciences at the Graduate Center of the City University of New York. Schwartz has for many years chaired CUNY's Institutional Review Board. In 2005, he published an analysis of the Tudor study with this question in mind: Would the study be approved if it were proposed to an IRB today? Schwartz believes that there are several reasons why it would not. First, there was the real possibility for harm to the children who were to be labelled as stutterers. 'If you really believe the theory, you're going to turn these children into stutterers,' he told me in a 2006

¹⁵⁵ Adapted from: <http://publicism.info/science/wrong/12.html>

interview. In addition, there was the possibility for more general psychological harm, as the lawsuit alleges did occur. These potential harms were not balanced by any potential benefits to the children.

Second, Schwartz says that the study would be judged unethical on account of its poor design and execution, which made it unlikely that it would add anything to the fund of knowledge about stuttering. If a study cannot generate useful findings, it is unethical to engage human subjects in it.

Third, Schwartz believes that the study would be judged unethical because of its use of institutionalised children, who are considered to lack the same protections and capacity for choice that children living with their parents typically enjoy. In fact, current US federal regulations would rule out the Tudor study on these grounds alone.

Lastly, Schwartz believes that the use of deception in the Tudor study would be considered unethical today, because the scientific issues at the heart of the study could have been addressed by other means, and because the deception was not justified by any probability that real advances in scientific understanding or human welfare would result from its use.

Schwartz confessed to me that (like so many other people who have taken an interest in the case) he had not actually read the Tudor study but was dependent on information and extracts provided by others, especially by Ambrose and Yairi.

Most commentators have expressed criticisms of the Tudor study similar to those put forward by Schwartz. Ambrose and Yairi, for example, wrote that 'It is unquestionable that the study was ethically wrong.' But, one person has mounted a vigorous defence of Wendell Johnson – his son. Nicholas Johnson, a law professor at the University of Iowa, wrote an article in which he maintained that historical research should be judged only by the ethical standards of its own time. He then came up with a laundry list of equally or even more questionable studies from that general period, including the infamous Tuskegee syphilis study in which poor black men were denied access to treatment for their syphilis for many years. According to the younger Johnson, his father and his father's student did nothing that was outside the bounds of normal research practice at the time.

Much of what Nicholas Johnson says is perfectly true: researchers did often take advantage of institutionalised persons for research in those days, sometimes inflicting worse harm on them than Mary Tudor probably did to her subjects. But the interest in revisiting ethical questions about a historical study such as Johnson's is not – except perhaps for Johnson's son and a bunch of lawyers – to pass retroactive moral judgment on the deceased persons who conceived it and carried it out. Rather, it is to highlight the reasons why it is necessary to have written regulations governing the use of human subjects in research today, as well as IRBs to enforce them.

Nicholas Johnson has also attempted to defend his father by pointing out that Tudor herself – who has largely escaped personal criticism – should share whatever blame is assigned for the study. Certainly graduate students need to accept responsibility for their actions, but in this particular case it is clear that the project was entirely Wendell Johnson’s idea. When I read Tudor’s thesis, I was struck by her near-total lack of interest in the issues that her project addressed; even though her Introduction briefly mentioned Johnson’s diagnosogenic theory as the inspiration for the study, her Discussion – also very brief – included no assessment of what her findings meant for the theory. In general, Tudor’s thesis reads like the work of an industrious low-level operative who followed her advisor’s instructions to the letter, and who considered her job complete when she had done so.

Consider these questions:

- a. What are the four reasons Schwartz gives to prove the study unethical?
- b. Some researchers mentioned how the study helped advance our understanding of stuttering. Does your character agree with this?

Chamonix Olsen Sikora

(AIS Executive Director)

Read the passage¹⁵⁶:

Stress can make stuttering worse for some individuals. It used to be believed that the main reasons for long-term stuttering were psychological. Fortunately, this is no longer the case. However, psychological factors may make stuttering worse for people who already stutter. For instance, stress, embarrassment, and anxiety can make the stutter more pronounced; but they are not generally seen as the underlying cause. In other words, anxiety, low self-esteem, nervousness, and stress do not cause stuttering; rather, they are the result of living with a stigmatized speech problem, which can sometimes make symptoms worse.

Answer the questions:

- a. What are the causes of stuttering according to Chamonix Olsen Sikora?
- b. Can stuttering be caused by psychological factors?

¹⁵⁶ Adapted from: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/10608.php>

2.12. Modules pour les orthophonistes

2.12.1. Module 1 et son matériel supplémentaire

Topic: Jobs in Speech Therapy and Occupational Psychology

PART I: JOBS IN SPEECH THERAPY

Activity 1: Jobs in Speech Therapy¹⁵⁷

Instructions:

Match the following jobs with their descriptions:

Job	Description
Speech-language pathologists	A. a term used in the UK to describe specialists who assess, diagnose, and treat people with communication disorders.
Vocal therapists	B. assess, diagnose, treat, and help to prevent communication and swallowing disorders in patients (the term is used by the ASHA).
Speech and language therapists	C. treat hearing and balance, swallowing and speech, breathing and sleep issues, allergies and sinuses, head and neck cancer, skin disorders, even facial plastic surgery.
ENT specialists	D. work with patients to help them recover from vocal damage and to make positive lifestyle and/or vocal behavior changes.
Audiologists	E. can perform many tasks delegated by speech pathologists, such as assisting in hearing screenings and checking equipment. They are also permitted to follow documented treatment plans created by licensed pathologists and to informally document a patient's performance.
Speech pathology assistants	F. are licensed hearing health care professionals who specialize in the diagnosis and treatment of hearing loss and balance disorders in adults and children.

¹⁵⁷ Adapted from: <https://www.truity.com/career-profile/speech-language-pathologist>, <https://www.careersinmusic.com/voice-therapist/>, Dictionary of Communication Disorders by David Morris, <https://www.audiology-associates.com/resources/what-is-an-audiologist/>, https://study.com/articles/Speech_Pathology_Assistant_Job_Description_Duties_and_Requirements.html

Activity 2: Speech Therapy Training Programs and Requirements (US)¹⁵⁸

Instructions:

Watch the video and answer the questions below:

1. What are the entry-level credentials?

- _____
- _____
- _____

2. What degree do you need if you want to pursue research or teaching career?

- _____

3. What do undergraduates study?

- _____

4. What are the prerequisites for graduate students?

- _____

5. What does the ASHA stand for?

- _____

6. Upon graduation and certification from the ASHA, speech therapists can work...

- _____

7. Who issues a **Certificate of Clinical Competence (CCC)**?

- _____

8. Is a license required to practice speech therapy in the US?

- _____

9. If a speech language pathologist decides to work in a school, s.he might need ...

- _____

10. A Board Certified Specialist credential can be earned in one of four areas:

- _____
- _____
- _____
- _____

¹⁵⁸ https://study.com/speech_therapy_training.html

¹⁵⁹ Le reste du Module est le même que celui pour les étudiants en psychologie.

Job description: **Speech pathologist**

Where: School

Educational requirements:

A master's degree in speech-language pathology is required. An undergraduate degree does not have to be in speech pathology. A candidate must be licensed.

Experience: one-year **internship**

Salary:

determined by a speech pathologist's years of experience.

From \$77,510 - \$120,060

Profile:

- Evaluate pupils
- Help pupils establish goals
- Provide rehab assistance to meet goals
- Attend individualized education program (IEP) meetings for students
- Consult with teachers, parents, or medical providers as necessary
- Follow-up
- Provide referrals when appropriate
- Maintain records

Job description: **Speech-language pathology professor**

Where: University

Educational requirements:

M.A. or Ph.D. in Speech Language Pathology, Communication Sciences and Disorders, Audiology, or a closely related field. Teaching experience at the university-level preferred. Experience with online learning preferred.

Salary:

\$35,000 - \$115,000

Profile:

- Teach masters level and/or doctoral courses (site based or online)
- Create and sustain activities associated with expertise and related academic programs.
- Provide expertise to students and colleagues in the area of online teaching and learning.
- Review and revise curriculum materials, course syllabi and/or instructional assignments to keep students apprised of current practical and theoretical research in their field of expertise.
- Engage in scholarly research on topics of expertise; evidence of such research may be surmised via publication in scholarly journals, academic presentations and/or community service within the appropriate disciplines.
- Recruit new student populations.
- Demonstrate a commitment to academic excellence as evidenced by previous work experience.
- Search for new funding sources, manage the completion of renewal grants, and research and write new grant applications.
- Develop business contacts for expansion of educational programs that include, but are not limited to, collaborating with non-profit organizations, for-profit organizations, school districts and other external constituencies for the purpose of establishing profitable, academic partnerships.
- Participate in the accreditation process of programs and in curriculum review committees, as requested.

Job description: Vocal therapist (Weakest Link)

Where: TV programme

Education:

major in Communication Disorders and a master's in Communication Disorders

externship or fellowship in a local outpatient clinic or hospital

Salary:

\$44,000 - \$110,000

Profile:

- use a variety of behavior modification techniques that have been designed to enhance vocal communication, quality, projection, and endurance in theatrical settings
- train actors to speak or scream through eight shows a week without tiring or causing injury to their voices, and/or theatrical runs that may last years
- teach techniques for adding emotional expression to vocal delivery
- work with body language and posture to optimize vocal delivery and communication of information.
- understand environmental and psychological factors that contribute to a person's poor vocal quality

2.12.2. Module 2

Topic: Speech Disorders and Culture

Activity 1: Cross-Cultural Attitudes toward Speech Disorders¹⁶⁰

Instructions:

Read the text and list the cultural differences that exist in terms of the understanding and treatment of certain speech disorders:

Attitudes toward speech and language disorders are important to the therapist's work; the attitudes of the client (or prospective client), the client's family, and the client's community toward the causes, effects, and treatment of the disorder can be crucial in the **therapeutic** process. In many modern settings, especially urban ones, the speech and language therapist's service population is multicultural, consisting of many recent immigrants, second-generation North Americans, or members of a non-English-speaking cultural community. Because attitudes toward disorders are likely to be culture-bound (Payne, 1986), the **speech and language professional** cannot assume that the attitudes of his or her own culture hold true for the client's culture, nor that therapy and assessment techniques or norms developed for members of the majority north American culture will be appropriate (Cheng, 1989; Erickson & Iglesias, 1986; Holland & Forbes, 1986; Meyerson, 1983; Shames, 1989). As Cheng (1989) says, "professionals need to become cross-cultural communicators in order to provide adequate services when working with ... a culturally and linguistically diverse population" (p. 7).

The results of this survey suggest the presence of cultural differences that could have an impact in therapy situations. For example, it was found that subjects born outside of North America are more likely to consider people with **disordered speech** to be emotionally disturbed. This could mean that **speech-disordered members** of those cultures will, on average, be treated as more abnormal by their communities than are similarly disordered members of other cultural communities. Further speculation is possible if we assume that our subjects are representative of potential therapy clients or their parents (whose basic attitudes, we presume, would not change substantially upon finding themselves in such a role). In this case, our results might mean that parents or clients would view depression or other treatable emotional problems as normal concomitants of the speech disorder

¹⁶⁰ Bebout, Linda & Bradford Arthur. 1992. « Cross-cultural attitudes toward speech disorders ». *Journal of Speech & Hearing Research* 35/1, 45–53.

and would not seek help for them. Such attitudes and conditions could have a negative impact upon the progress of therapy, and therapists need to be aware of potential culturally derived conflicts between therapist and client in order to resolve such conflicts as quickly and unobtrusively as possible.

Foreign-born (especially Asian) subjects were more likely to state that the speech-disordered person could improve his speech if he “tried hard.” This finding lends itself to many interpretations, all of which have reference to motivation, a major factor in therapy (Emerick & Haynes, 1986). For example (again making the assumption that our young-adult subjects are potential parents), it could mean that Chinese parents would not **seek therapy** for a stuttering child because they feel that the child is simply not “trying hard” enough. Conversely, it could mean that Asian clients or their families would be more likely to have false expectations about the efficacy of therapy, believing that success is guaranteed as long as the client “tries hard.” In any case, therapists’ awareness of typical cultural attitudes in their service population could allow them to cope more efficiently with problems arising from differences between their belief systems and those of their clients.

Many of the significant differences in attitudes in this study held true across a diversity of speech disorders. This consistency of attitudes across disorders suggests that these attitudes may reflect more general cultural attitudes that could be relevant in the speech- and language therapy context. For example, Matsuda (1989) mentions that many Asian cultures consider only physical disabilities in children to be worthy of professional treatment, and that the Japanese usually feel that children's problems in school are all due to their “not trying hard enough” (p. 48). Likewise, Lee (1989) states that a common Chinese attitude is that “everyone is expected to excel, which can be done if only one tries hard enough” (p. 41). Although there is clearly a diversity of attitudes toward such matters within any culture, and cultural stereotyping must be avoided, the therapist should be aware of areas in which a particular client’s cultural background makes certain attitudes more likely.

Although some valuable resource materials are available (such as Cheng, 1989), much more research is needed in this area to provide reliable guidance for the speech and language professional who is working with clients from a culture other than his or her own. The subjects surveyed here were from an educated subpopulation who may not be representative of their cultures, and there were relatively few subjects from each culture. However, we did find significant differences in our limited sample, and we hope to probe these differences in the future for selected cultures, using a socioeconomically broader subject base and questionnaires translated into the subjects’ first language.

Racial and Ethnic Identity in APA Style

APA Guidelines¹⁶¹:

6. Take into account personal preference (Black / African American)
7. Don't use dated or negative designations (Negro, Afro-American, Oriental)
8. Don't use essentialist phrases (the Black race, the White race)
9. Be careful using the word *minority* (could be viewed pejoratively, use a modifier *ethnic / racial*)
10. Capitalise the designations of racial and ethnic groups (**H**ispanic, **N**ative American, **W**hite).

Does the text respect the APA rules mentioned above?

.....

Activity 2: The Understanding of the Cleft in Different Cultures¹⁶²

Instructions:

Read the text below and answer the questions after it:

Many cultural stereotypes are still being used to explain language and speech disorders. In Kenya, various communities attribute the cleft lip and/or palate to phenomena found in their immediate environment or to curses. For instance, the Borana, Redile, and Samburu associate the camel with the cleft (Operation Smile, Meru Mission, April, 2007). The camel's nostril is split and the common belief amongst these communities is that a cleft occurs when a pregnant woman looks at a camel giving birth. The Ameru assign the cleft to curses for a social wrong doing, such as disobeying parents (Operation Smile, Meru Mission, April, 2007). During the Kisumu Mission (November, 2006), the Luo and Kisii also indicated that the cleft was brought about by curses. In the Nyeri Mission (August, 2007), the Agikuyu indicated that it was brought about by family planning methods, such as the pill and the coil. Such beliefs could discourage individuals with clefts in these communities from seeking professional advice.

¹⁶¹ Adapted from: Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition.

¹⁶² Adapted from: <http://dsq-sds.org/article/view/986/1175>

If your client belonged to one of these cultures, what would you do/say?

.....

Do you think it's important to take a person's cultural belonging into consideration?

.....

Activity 3: DSM or ICD?

Instructions:

Examine the table¹⁶³ below:

ICD	DSM
<ul style="list-style-type: none">• produced by a global health agency with a constitutional public health mission• global, multidisciplinary and multilingual• approved by the World Health Assembly, composed of the health ministers of all 193 WHO member countries• distributed as broadly as possible at a very low cost, with substantial discounts to low-income countries, and available free on the Internet•	<ul style="list-style-type: none">• produced by a single national professional association• U.S. psychiatrists• approved by the assembly of the American Psychiatric Association, a group much like APA's Council of Representatives• generates a very substantial portion of the American Psychiatric Association's revenue, not only from sales of the book itself, but also from related products and copyright permissions for books and scientific articles

Which differences exist between the ICD and the DSM?

.....

¹⁶³ Adapted from: Davidson, Jonathan. 2010. « Major Depressive Disorder Treatment Guidelines in America and Europe ». *The Journal of Clinical Psychiatry* 71/suppl. E1.

Adapted from: <http://www.apa.org/monitor/2009/10/icd-dsm.aspx>

Activity 4: ASHA's Recommended Revisions to the DSM-V¹⁶⁴

Instructions:

Work in pairs/groups on the handouts. Share the information with your partner/groupmates, so that everybody could answer the questions below.

I. A02 Language Disorder

1. What does the ASHA propose in terms of the use of **Specific Language Impairment (SLI)** as a specifier of language disorder?

• _____

2. What are the arguments provided?

• _____

II. A03 Speech Disorder

1. According to the ASHA, should motor speech disorders, voice disorders, and resonance disorders be considered mental disorders and be included in the DSM-5? Why?

• _____

III. A04 Social Communication Disorder

1. According to the ASHA, is it correct to distinguish **social communication disorder** from language disorders? Why?

• _____

2. What are the dangers of separating social communication disorder from a language disorder?

• _____

¹⁶⁴ <https://www.asha.org/uploadedfiles/dsm-5-final-comments.pdf>

IV. A08 Specific Learning Disorder

1. Which terminology does the ASHA prefer: *Specific Learning Disorder* or *Learning Disability / Specific Learning Disability*?

2. What is the difference between **disability** and **disorder**?

- _____

3. What are the risks of using the term *disorder* instead of *disability*?

- _____

4. Which definition of learning disabilities does the ASHA approve of?

- _____

Activity 5: APA Rules on Subordinate Conjunctions¹⁶⁵

To avoid confusion:

- “**while**” and “**since**” should refer only to temporal meanings
- eg. People are more willing to buy things while listening to pleasant music.
- eg. ~~While women can multitask, men cannot.~~ (→ whereas)
- eg. Since the theory was introduced, several of its interpretations have been developed.
- eg. ~~Data were incomplete since some participants didn't answer a few questions.~~ (→ because)
- “**that**” is used to introduce essential information without which the meaning of the sentence makes no sense
- eg. Read the text that is on page 15.
- “**which**” is used to add further information without which the sentence can be understood well
- eg. Read the text on page 15, which is about memory.
- NB: use comma before “which”

¹⁶⁵ Adapted from: Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition.

Vocabulary List

Therapeutic	DSM
Speech and language professional	Specific Language Impairment (SLI)
Disordered speech	Social communication disorder
Speech-disordered members	Disability
To seek therapy	Disorder
ICD	

2.12.3. Module 9

Activity 1: What is aphasia¹⁶⁶?

Instructions: Watch the video and answer the questions below:

- Q1. What are the possible causes of aphasia? _____
- Q2. What are paraphasias? _____
- Q3. Aphasics may switch _____ words (e.g., *dog* for *cat*) or words that sound _____ (e.g., *house* for *horse*).
- Q4. Which is true about people with fluent aphasia?
- The sound of their voice doesn't go up and down normally when they speak.
 - They always use meaningless words.
 - They may experience problems with speech comprehension.
 - They cannot recognise their speech.
- Q5. People with non-fluent aphasia may have better comprehension, experience difficulty finding their words and make grammatically incorrect sentences. True or False?
- Q6. What does the tip-of-the-tongue feeling refer to in non-aphasic people?

- Q7. The left hemisphere of the brain is responsible for language. True or False?
- Q8. The inability of Broca's patient to speak could be explained by _____.
- Q9. Broca's area is known for _____ and _____.
- Q10. What can you say about Wernicke's area? _____
- Q11. If these two language centres are impaired, language (input and output) becomes impossible. True or False?
- Q12. _____ activate brain areas responsible for movement.
- Q13. What do these numbers refer to?

1 million

80,000

1/3

¹⁶⁶ <https://ed.ted.com/lessons/aphasia-the-disorder-that-makes-you-lose-your-words-susan-wortman-jutt>

Q14. Aphasia is more prevalent than _____ or _____.

Q15. **PPA** stands for _____.

Q16. What distinguishes PPA from other types of aphasia? _____

Q17. In PPA patients, like in patients suffering from aphasia caused by a stroke or brain injury, speech improvement is possible. True or False?

Q18. Technology is used to treat aphasic patients. True or False?

Activity 2: Language Deficits in Aphasia

Instructions: Match the terms with their descriptions

neologism / **agrammatism** / perseveration / **paraphasia** / word-retrieval problems

Syntactic deficit characterized by omission of function words and grammatical inflections. Semantic aspects of language remain intact. Speech output consists primarily of content words. Example: When asked to describe a picture of a picnic with someone sleeping in a hammock, the client responds, "Food ... man bed ... he sleep."

Difficulty accessing a word from one's mental vocabulary. Severe naming difficulty is termed **anomia**. Example: When asked to name a hammock in a picture, the client responds, "It's to sleep in ... under trees ... you know, with a rope."

Errors in speech output characterized by the production of unintended sounds, syllables, or words. The two main types are **phonemic** and **semantic**. Phonemic ____ (also known as literal) consist of extraneous or transposed sounds and syllables and substitution of one correctly articulated phoneme for another. Example: When asked to name a hammock in a picture, the client may respond with one of the following: "hammerock," "hackamm," "pammock," respectively. Semantic ____ involve unintended substitution of one word for another, usually within the same semantic category. Example: When asked to name a hammock, the client responds, "It's a bed."

Invented word that has no true meaning but adheres to the phonological rules of a given language. These errors tend to occur primarily with nouns and verbs rather than function words. Example:

When asked to name a hammock in a picture, the client responds, “That’s a blick.”

Inappropriate continuation of a response after the presentation of a new stimulus. Example: After successfully naming a hammock in a picture, the client continues to respond “hammock” when shown the next three pictures of a chair, key, and glove.

Activity 3: Types of Aphasia

Instructions: Examine the information below. Then, watch the four videos (on eCampus) to define the types of aphasia the people suffer from.

Type	Characteristics
Non(-)fluent aphasia	
Broca’s	Agrammatism; effortful articulation of phrase-length utterances ; impaired prosody and intonation; concomitant apraxia of speech; good comprehension; lesion in the posterior inferior frontal lobe, as well as central and inferior parietal regions
Transcortical motor	Little to no initiation of spontaneous speech; output similar to Broca’s but excellent imitation (even of long utterances); relatively intact comprehension; lesion in the medial-frontal cortex, involving the supplementary motor area
Global	Severe deficits in all areas of language comprehension and production; output may be limited to stereotypic utterances; lesion encompasses both pre- and postrolandic speech zones
Mixed transcortical	Both reception and expression are severely impaired, but repetition remains intact ¹⁶⁷
Fluent aphasia	

¹⁶⁷ <https://www.asha.org/glossary.aspx>

Wernicke's

Fluent, but often meaningless speech (jargon); impaired comprehension, good articulation, intonation, and prosody; lesion in the posterior portion of the first temporal gyrus of the left hemisphere

Conduction

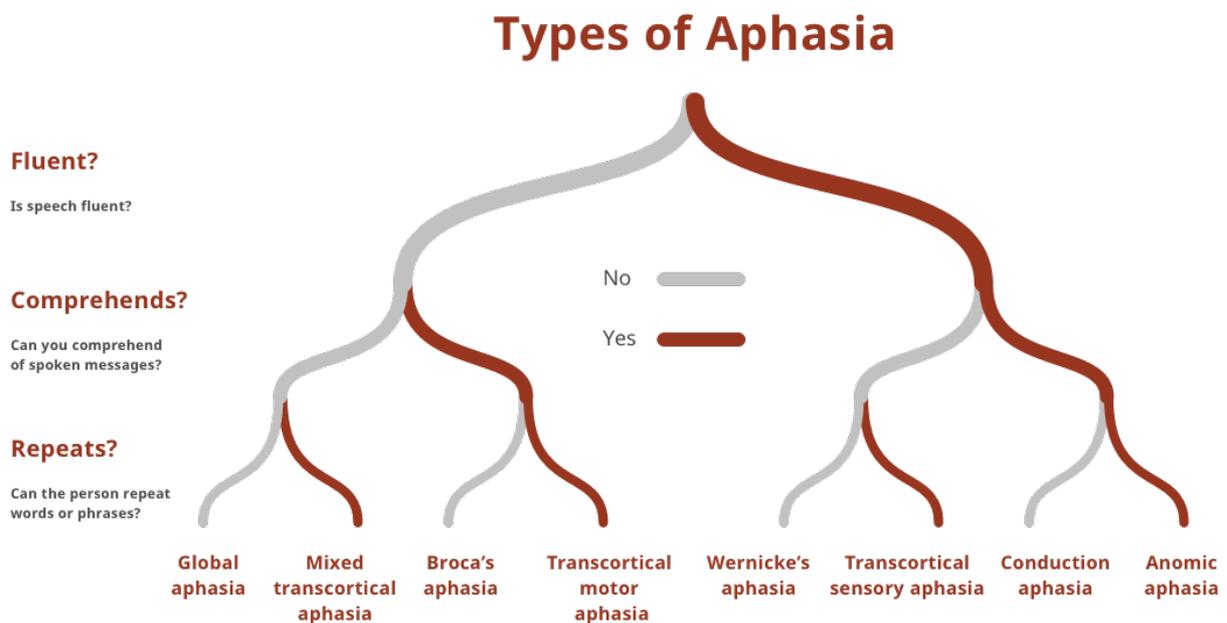
Relatively fluent speech; frequent phonemic paraphasias; marked difficulty with imitation; good language comprehension; lesion in the arcuate fasciculus, deep supramarginal gyrus, or superior temporal gyrus

Anomic

Significant word-finding difficulties in the presence of otherwise fluent and grammatical speech, good comprehension, lesion in the angular gyrus region

Transcortical sensory

A type of fluent aphasia similar to Wernicke's with the exception of a strong ability to repeat words and phrases. The patient may repeat questions rather than answer them ("**echolalia**")¹⁶⁸



www.aphasia.org

Patient A: _____

Patient B: _____

¹⁶⁸ <https://www.asha.org/glossary.aspx>

Patient C: _____

Patient D: _____

Activity 4: Types of Treatment

Part I: Self-cuing

Instructions: Read about the different strategies and write another example for each strategy:

One common technique used with clients who present with word-retrieval deficits is **self-cuing**. These are strategies that can be used by a client to trigger the verbal production of a specific word and include the following:

- Automatic sequences (e.g., days of the week): _____
- Paired verbal associates (e.g., bread and ___ [*butter*]): _____
- Sentence completion (e.g., We use a broom to sweep the ___ [*floor*]): _____
- Idiomatic expressions (e.g., Look before you ___ [*leap*]): _____
- Alternative words (e.g., synonyms): _____
- Rhyming words (e.g., sounds like *fall*): _____
- Phonemic cues (e.g., initial sound/syllable of target word): _____
- Writing the initial letter, syllable, or entire word: _____
- Subordinate category cues (e.g., Pizza and hot dogs are types of ___ [*food*]): _____
- Air tracing (i.e., writing a word in the air with one's finger): _____
- Gesture or pantomime cues (e.g., pretending to drink from a cup): _____
- Object or action attributes (e.g., asking questions such as "Which one is sharp?" and "Which one is slow?" about two or more pictures): _____

Part II: Two main orientations to aphasia treatment:

Restorative/linguistic

Substitutive/compensatory

This model of intervention is based on the assumption that an aphasic individual's linguistic knowledge has been disrupted and these skills can be strengthened or restored through direct instruction (Murray & Clark, 2006). The main emphasis of this approach is intensive and repeated participation in therapy activities to improve compromised linguistic functions (e.g., syntax, word finding, phonology). It encompasses both comprehension and production of oral and written language targets. Restorative therapy techniques are frequently referred to using the terms

The focus of therapy is on establishing functional communication. The procedures are designed to encourage use of whatever modalities are available to the individual to convey messages successfully to listeners (Davis, 2007; Davis & Wilcox, 1981; Simmons-Mackie, 2001, 2008). These may include speaking, gesturing, signing, writing, facial expressions, drawing, and so on. The focus of this "consequence-oriented" model is on the tasks and responsibilities of everyday living and resuming a role in society (Holland, 2008). The selection of functional therapy goals can be guided by the

neuropsychological or neurolinguistic (Chapey, 2008).

communicative behaviors identified in the Functional Assessment of Communication Skills developed by the American Speech-Language-Hearing Association (Frattali et al., 2003). This framework specifies 43 communicative behaviors that are grouped according to four domains: (a) social communication; (b) basic needs; (c) reading, writing, and number concepts; and (d) daily planning.

***Instructions:** Examine the sample activities below and decide whether they are restorative/linguistic or substitutive/compensatory:*

Sample activity 1: _____

Assemble a pile of 20 pictures of common objects and place them facedown on a table. Based on the PACE approach, explain that the clinician and client will take turns selecting pictures from the pile and describing them without showing them. Instruct the client to use any means of communication to convey the contents of each selected picture (e.g., oral naming, oral description of physical appearance of the object, pantomime the function of the object, draw the object, write the name of the object). Emphasize that the purpose of this activity is to successfully communicate the intended message rather than to retrieve a specific label. When a strategy is ineffective and results in listener confusion, encourage the client to reformulate the message using another communication mode. The clinician should use his or her turn as speaker to model various communication strategies. The client's communication effectiveness is measured by the clinician's ability to accurately identify the object pictured.

Sample activity 2: _____

Identify a topic that is meaningful or of interest to the client (e.g., favorite hobby, job, family) and collect 25 identical pairs of picture cards that relate to this theme. Based on pre-treatment baseline data, select two self-cuing strategies that will be taught to facilitate the client's retrieval of each verbal label (e.g., air tracing and sentence completion). Demonstrate each technique several times and ask the client to imitate these strategies. Shuffle the deck and deal seven cards to each player. Explain that the object of the activity is to make pairs for all the cards in a player's hand by asking the other player(s), "Do you have a ___?" Instruct the client to use one or both of the self-cuing strategies for

every request. The clinician continues to model the tracing and sentence completion procedures during his or her turn.

Sample activity 3: _____

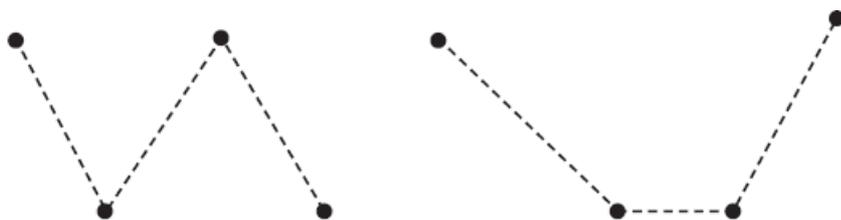
Collect five common objects (e.g., pencil, book, cup, spoon, comb). With these objects in mind, develop a list of 20 single-stage commands that contain three linguistic units (e.g., “Put the spoon in the cup”; Give me the book and the pencil”). Place the objects on the table and explain that the client will be given short instructions involving the manipulation of the objects. Instruct the client to write down the first letter of each important word in the direction as a strategy to facilitate comprehension of the verbal command. If the client demonstrates significant difficulty, the clinician can implement the following modifications: (a) reduce speech rate during presentation of stimulus commands, (b) increase redundancy by stating each direction twice before the client responds, and (c) increase the acceptable latency period between the clinician’s stimulus presentation and the initiation of the client’s response. These strategies will provide the client with needed extra processing time and can be faded gradually as performance improves.

Sample activity 4: _____

(For MIT Step 1.) Arrange seating to ensure that the client can readily see the clinician’s mouth. Select stimulus items for this step of MIT with the following considerations in mind: (a) the stimuli must be meaningful and useful to the individual client; (b) stimuli in this early stage of the program should include a heavy concentration of sounds that are easy to visualize (i.e., bilabials); (c) short, simple phrases should be used (e.g., imperatives such as “Stand up,” “Open the door”); and (d) an extensive list of high-probability items is necessary so that any given stimulus utterance is not presented too often. Following is a sample list of stimulus items for Mr. Sanders at this MIT level:

watch TV	salt and pepper
take a nap	good morning
bowl of soup	peach pie
make the bed	cup of coffee
read the paper	start the car

Graphically, plot the intonation patterns for each stimulus item before the session begins. (See the following example.)



Set criteria for an acceptable response. The clinician takes the client's hand and hums the plotted intonation pattern for a stimulus while tapping the client's hand on the table once for each syllable. Next, the clinician intones (rather than hums) the same prosody pattern using words and continues to tap the client's hand once for each syllable. Avoid a staccato rhythm because continuous voicing facilitates verbal production. After a brief pause, repeat the intoned utterance with client hand tapping. Signal the client to join the clinician in unison repetition of the intoned phrase with assisted hand tapping. If the client's response is acceptable, carry this phrase to Step 3, in which the clinician fades the verbal model partway through the phrase so that the client must finish the utterance alone. The clinician continues to tap the rhythm with the client's hand. If the response is not adequate, pause for several seconds, choose the next item from the stimulus list and repeat the steps outlined previously. (For detailed information regarding the implementation of MIT, refer to Helm-Estabrooks & Albert, 2004; Sparks, 2001.)

Sample activity 5: _____

Devise a list of 25 sentence pairs for a **cloze task** to train production of the regular plural form of nouns. Examples include the following:

This is one book. These are two (books).

He saw one cookie. He saw two (cookies).

She washed a dish. She washed all the (dishes).

I see the dog. I see lots of (dogs).

The plant has one flower. This plant has many (flowers).

Gather two pictures that depict common objects for each sentence pair. One should contain a single exemplar of the object and the other multiple exemplars of the same object. Explain to the client that this activity focuses on the production of the plural of nouns. Place the first pair of pictures on the table and demonstrate the activity by pointing to the singleton picture when saying the first sentence and pointing to the multiple picture while producing the second sentence with the correct plural

noun form included. For the remaining sentence pairs, the clinician leaves the second sentence unfinished and instructs the client to complete the sentence fragment by supplying the plural noun form.

Sample activity 6: _____

Create a conversational script like the following one:

- a. I can't watch the Orioles anymore.
- b. This time they lost to Chicago.
- c. And Chicago beat them by 10 runs.
- d. They need to get a new coach.

Instruct the client to read the script aloud one sentence at a time. When the client encounters difficulties verbalizing the scripted information, suggest self-cuing strategies to facilitate production of the utterance. Examples include chunking utterances into shorter units, gesturing to convey meaning, and using techniques to trigger word retrieval. Next, video record the client reading the script to a familiar listener who is unacquainted with its content. Coach the listener to concentrate on obtaining the gist of the message rather than focusing on specific words and details. The clinician, client, and familiar listener should evaluate the recording according to the following parameters:

- a. How successful was the scripted interaction?
- b. What did the speaker/listener find most helpful?
- c. What did the speaker/listener find least helpful?
- d. What else could have been done by the client, listener, or clinician to facilitate the interaction?

Continue this cycle of coaching and evaluation with increasingly unfamiliar listeners.

Sample activity 7: _____

Develop a list of 20 two-syllable word pairs that have dual intonation patterns. For these pairs, differential stress significantly affects meaning. Stress on the first syllable (indicated in boldface) signals that the word functions as a noun, whereas stress on the second syllable indicates that the word is being used as a verb. Examples include the following:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| present /present | contract/ contract |
| defect /defect | record/ record |

permit/permit **contest/contest**
convict/convict **refuse/refuse**
produce/produce **object /object**

Write each pair on a separate index card and underline or boldface the stressed syllable for each word. Develop a pair of questions or fill-in-the-blank statements for each word that are designed to elicit both noun and verb intonation patterns. For example, queries for the first pair might be: "What do you buy for somebody's birthday?" and "In honor of [insert famous name here]'s great accomplishments, I now ___ him with this award." Instruct the client to choose one index card from the pile and practice both stress patterns in unison with the clinician. The clinician then presents the stimulus question/statement for the noun form and asks the client to look at the index card and spontaneously produce the target word with the appropriate stress pattern. Present the second question/statement to elicit the verb stress pattern indicated on the index card. Repeat this procedure for the remaining word pairs. Task difficulty can be increased by eliciting noun and verb forms in random order.

Activity 5: Meet your Patient

Instructions: Read the patient's description and answer the questions below:

Q1. What is the possible cause of Chang's aphasia?

Q2. Does he suffer from fluent or non-fluent aphasia? Why do you think so?

Q3. Which type of aphasia is it? Why?

Q4. Which treatment would you recommend?

Mr. Chang is a 39-year-old right-handed male presented with a lesion in the left hemisphere. His initial status was characterized by intelligible verbal output and frequent semantic and phonemic paraphasias. No evidence of dysarthria or apraxia of speech was observed. It was noted that the

content of Mr. Chang's **output** was often unrelated to the topic at hand. He demonstrated severe word-retrieval difficulties and significant auditory comprehension deficits, including an inability to answer yes/no questions. Mr. Chang did not demonstrate the ability to point to objects, pictures, or body parts named, nor did he follow any single- or multiple-step commands. His automatic writing of the alphabet was incomplete, although Mr. Chang accurately wrote his name and the numbers 1 to 20. Reading comprehension was poor; he did demonstrate the ability to match written word stimuli to objects and pictures.

Mr. Chang received speech-language intervention services for several months. His current communication status is characterized by occasional semantic and phonemic paraphasias and moderate word-finding deficits. His auditory comprehension skills have improved; Mr. Chang correctly answers simple questions, identifies objects named by others, and inconsistently follows simple single-stage commands, such as, "Put the pencil next to the book." Writing is Mr. Chang's strongest communication modality as evidenced by his ability to write paragraph-length passages with minimal difficulty. Reading comprehension skills are also relatively strong in the areas of word recognition and sentence comprehension.

Mr. Chang's verbal description of the "cookie theft" (see the picture¹⁶⁹ below) picture from the Boston Diagnostic Aphasia Examination (Goodglass, Kaplan, & Barresi, 2001) is as follows:

All right well there's a roly dolly, whatever it is. And the dirl and be and the willy it fall and the fell and he fall down into the drom. And well the waver, water it's all out off for the end. And the mon, mother doing the dibs all the way and she's for the wauby be.



¹⁶⁹ https://www.researchgate.net/figure/Plate-1-The-cookie-theft-from-the-Boston-Diagnostic-Aphasia-Examination-Goodglass_fig2_266558490

Vocabulary list

PPA	Echolalia
Agrammatism	Self-cuing
(phonetic / semantic) Paraphasia	Restorative / linguistic treatment
Anomia	Substitutive / compensatory treatment
Utterance	Cloze task
Fluent / non(-)fluent aphasia	CVA (stroke)
Transcortical motor aphasia	Output / input
Transcortical sensory aphasia	

2.13. Curriculum disciplinaire du cours (2019-20)

2.13.1. Curriculum disciplinaire pour les étudiants en psychologie

Sujet	Compétence de l'encyclopédie spécialisée		Compétences langagières	
Occupational Psychology and Mental Health at Work	Langue	Vocabulaire spécialisé des professions et de la psychologie du travail, formations	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Description des postes, textes (officiels et études de cas) décrivant des problèmes liés à la santé mentale au travail
	Activités	Entretiens d'embauche, rédaction de brochures	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Entretiens d'embauche
	Valeurs	Caractéristiques recherchées chez un psychologue	Production écrite	Rédaction dans le genre <i>brochure</i> (structure, style)
	Fonctionnement	Formations, conditions d'accès au travail, conditions de travail, travail d'un psychologue d'entreprise	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Entretiens d'embauche
Depression and Culture	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à la description de la dépression, ses symptômes et ses traitements	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes décrivant la dépression à travers diverses cultures

		Règles <i>APA</i> concernant les descriptions des personnes appartenant à des groupes ethniques différents Règles <i>APA</i> concernant l'emploi de <i>which, that, while, since</i>		
	Activités	Consultation des ouvrages <i>International Classification of Diseases</i> et <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Vidéo sur les symptômes et traitements de la dépression
	Valeurs	Composant culturel dans la compréhension de la dépression	Production écrite	
	Fonctionnement	Travail d'un psychologue dans des milieux culturellement variés	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussions d'une étude de cas en groupes
Depression and Its Treatments	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à la description de la dépression, ses symptômes et ses traitements Règles <i>APA</i> concernant la ponctuation	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes sur les traitements de la dépression
	Activités	Écouter, diagnostiquer et conseiller un patient	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Session avec un patient
	Valeurs		Production écrite	

	Fonctionnement	Rôle d'un psychologue dans le traitement de la dépression ; types de traitement disponibles	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Conseil à un patient (travail de groupe)
Stuttering	Langue	Vocabulaire spécialisé lié aux troubles de langage Règles <i>APA</i> concernant le langage non-sexiste	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Texte sur les types de troubles de langage et sur le bégaiement en particulier ; compréhension des structures des phrases
	Activités	Édition (relecture et correction) d'un texte	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Travail de groupe
	Valeurs		Production écrite	Texte existant remis en conformité avec les règles <i>APA</i>
	Fonctionnement	Responsabilités de l'éditeur d'un journal de psychologie	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Travail de groupe
Stuttering and Ethical	Langue	Vocabulaire spécialisé lié au bégaiement et à la déontologie en psychologie	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Texte sur l'expérimentation <i>Monster Study</i>

Principles in Psychology	Activités	Réflexion sur la nature éthique d'une expérimentation	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Vidéo sur les expérimentations non-éthiques en psychologie
	Valeurs	Déontologie professionnelle	Production écrite	Bref rapport concernant les principes éthiques violés par les chercheurs de la <i>Monster Study</i> et les sanctions conseillées pour l'irrespect de la déontologie professionnelle
	Fonctionnement	Fonctionnement des comités d'éthique	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussion sur l'expérimentation en groupes
Age Estimation and Agnosia	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à différents types d'agnosie et à l'estimation d'âge	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes sur divers aspects du vieillissement et extraits de texte décrivant divers types d'agnosie
	Activités	Conception de formation	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Conception de formation : travail de groupe
	Valeurs		Production écrite	

	Fonctionnement		Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Conception de formation : travail de groupe
Memory and Eyewitness Testimony	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à la mémoire de témoins	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes sur les facteurs influençant la mémoire des témoins ; études de cas
	Activités	Travail d'un <i>trial consultant</i>	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Visio conférence sur la mémoire de témoins ; travail de groupe
	Valeurs	Composant culturel concernant le système judiciaire	Production écrite	
	Fonctionnement		Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussions sur l'étude de cas en groupes
Memory and Working Memory	Langue	Vocabulaire spécialisé lié aux types de mémoire Étude de la configuration d'un texte scientifique conseillée par l'APA	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes sur les types de mémoire ; texte sur la mémoire de travail
	Activités	Réalisation d'une expérimentation ; rédaction d'un texte mimant la structure d'un article de journal	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Entretien avec un spécialiste

	Valeurs		Production écrite	Rédaction d'un texte configurée selon les règles <i>APA</i> (travail de groupe)
	Fonctionnement	Conditions de réalisation d'une expérimentation	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Production d'une expérimentation et sa réalisation en groupes
Memory and Disorders	Langue	Vocabulaire spécialisé lié aux troubles de la mémoire	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes décrivant les troubles de la mémoire
	Activités	Discussion en anglais avec un collègue anglophone	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Vidéo décrivant trois études de cas
	Valeurs		Production écrite	Brève réponse concernant les raisons et le type de l'amnésie des patients présentés dans les études de cas (en groupes)
	Fonctionnement		Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussion sur les études de cas en groupes
The Psychology	Langue	Vocabulaire spécialisé relatif au sujet des relations sentimentales et aux types de thérapies	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Descriptions de thérapies

Behind Love and Romance	Activités	Écouter un patient, comprendre ses problèmes et le conseiller	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Session avec un patient
	Valeurs		Production écrite	
	Fonctionnement	Thérapies	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussion sur l'étude de cas et différentes thérapies dans l'objectif de proposer une solution adaptée à un patient

2.13.2. Curriculum disciplinaire pour les étudiants en orthophonie

Pour les étudiants en orthophonie, nous avons gardé les sujets suivants : « Depression and Its Treatments », « Stuttering », « Stuttering and Ethical Principles in Psychology », « Age Estimation and Agnosia », « Memory and Eyewitness Testimony », « Memory and Working Memory » et « The Psychology Behind Love and Romance ».

Sujet	Compétence de l'encyclopédie spécialisée		Compétences langagières	
Jobs in Speech Therapy and	Langue	Vocabulaire spécialisé des professions et de la psychologie du travail, formations	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Description des postes, textes (officiels et études de cas) décrivant des

Mental Health at Work				problèmes liés à la santé mentale au travail
	Activités	Entretiens d'embauche, rédaction de brochures	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Entretiens d'embauche
	Valeurs	Caractéristiques recherchées chez un psychologue	Production écrite	Rédaction dans le genre <i>brochure</i> (structure, style)
	Fonctionnement	Formations, conditions d'accès au travail, conditions de travail, travail d'un psychologue d'entreprise	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Entretiens d'embauche
Speech Disorders and Culture	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à la description des troubles de langage et leurs traitements dans de diverses cultures Règles <i>APA</i> concernant les descriptions des personnes appartenant à des groupes ethniques différents Règles <i>APA</i> concernant l'emploi de <i>which, that, while, since</i>	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes décrivant les troubles de langage à travers diverses cultures
	Activités	Consultation des ouvrages <i>International Classification of Diseases et Diagnostic, Statistical Manual of Mental Disorders and ASHA's Recommended Revisions to the DSM-V</i>		

	Valeurs	Composant culturel dans la compréhension des troubles de langage	Production écrite	
	Fonctionnement	Travail d'un orthophoniste dans des milieux culturellement variés	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussions d'une étude de cas en groupes
Aphasia	Langue	Vocabulaire spécialisé lié à l'aphasie	Compréhension écrite : lecture déductive, évaluative et critique	Textes décrivant l'aphasie, ses types, symptômes et traitement
	Activités	Écoute des patients en anglais	Compréhension orale pour saisir les détails et/ou les idées générales	Vidéos en anglais avec quatre patients souffrant de différents types d'aphasie
	Valeurs		Production écrite	Brève réponse concernant les raisons, le type et le traitement de l'aphasie du patient présentés dans l'étude de cas (en groupes)
	Fonctionnement	Travail d'un orthophoniste avec les patients aphasiques	Production orale : travail sur l'aisance et développement de stratégies de communication	Discussion sur les études de cas en groupes

3. Exemples des réponses/travaux

Nous ne fournissons ici que quelques exemples de réponses, sélectionnées de façon aléatoire.

3.1. Module 1

L'ordre des Modules est celui de 2018-19.

<p>What does a physiological psychologist do? (issue d'une activité traditionnelle)</p>	<p>What does a parole officer do? (issue d'une activité intentionnelle)</p>
<p>"connecting what we say and do with based on brain cells¹⁷⁰"</p> <p>"He conductst research and diagnoses emotional and behaviour disorders. He focus on connecting what we say and do with the actual physical operation of the brain cells, structures and chemistry."</p> <p>"He studies behavior in a physiological way, he also studies emotions"</p> <p>"They connect our behaviour with our physical system"</p> <p>"study the link between emotions/behaviors and body reactions"</p> <p>"A physiological psychologist is specialised on the physiology of the human body and the insights of people"</p> <p>"He studies the relations between behaviors and physiological changes"</p> <p>"They analyse the cognition, psychology and behavior with a physiological point of view"</p> <p>"He's mostly a researcher. For example, his work is to make links between physiological activities and behaviours."</p>	<p>"A parole officer is trained to work with parolees. So this person works with ex-convicts and helps them to find back a job or to integrate normal life after a time in jail."</p> <p>"They ensure that their parolees follow all conditions of their parole. This often involves finding and retaining employment, finding a suitable place to live, getting treatment for any mental health issues they may have, and generally staying out of trouble."</p> <p>"He ensure that his parolees follow all conditions of their parole."</p> <p>"A parole officer has to be sure that the parolees respect their parole, their commitment, after they go out of jail."</p> <p>"Their responsibilities is to assure that the parolees follow all conditions of their parole"</p> <p>"The main responsibility of a parole officer is to ensure that his parolees follow all the condition of the client's parolees. He try to find them an employment, a place to live, treatment. But his parolees must be in the right direction."</p>

¹⁷⁰ Toutes les réponses (ici et plus loin) respectent l'orthographe, la grammaire et la ponctuation d'origine.

3.2. Module 2

(A space to think of) how you could help your employees having a better time while working in the most used type of public transport

While Belgian people are twice as likely to take the train as they were ten years ago, Belgian train conductors have become twice as likely to face burnout and depression.

source?

Factors causing problems

- Stressing ^{but} work schedules and language barriers
- Sharp train timetables
- Strain and anxiety coming from crowded trains
- Fears caused by increasing acts of violence
- Anxiety caused by the ^{increasing increased} cost of living increase without ^{increased} wages ^{increased}



Solutions

- A better control of violence ^{at} in the stations and in the carriages
- Adapting work schedule to worker's life
- Teaching workers Dutch, French or German if necessary
- Developing several psychological ^{support} ^{programs} for those facing problems or at risk
- Set up ^{prevention} systems to help detecting problems at the beginning
- Designing modern checking means helping workers to avoid crowded trains and helping reduce fraud
- Putting into circulation more spacious trains ^{for} crowded hours and crowded lines
- Installing ^{EAP} and ^{return-to-work} interviews

Consequences of the situation

- Less motivated teams
- Less active workers because of more ^{sick leave} due to depression, burnout or anxiety
- Causing more ^{overwork} of the active ones
- More delays and cancelling in the timetable
- Unsatisfied consumers ^{customers} and less ^{diminishing} sales
- Less carriage checking ^{causing} more frauds → sure? they are not there...!



Working as taxi driver is hard, we know it and we manage to find solutions for a best working and personal life. **Mental health** is one of the major cause of **leave** due to hard hours of working, **concurrency**, **travelers**, etc. That's why we found issues for you, your co-worker even your family.

competition



- Coaches
- Return-to work interviews
- EAP



- Mutual help (listening, taking care)
- Group **breaks** (yoga, healthy food, etc)
- EAP



- Families ⁴ **interview**
- More free times
- Events (shows, sport events, tour packages, etc)
- EAP

Good creative design

Your health and well-being above all

And your productivity will tell you

THANK YOU

OUFTI FTY



WELLBEING AND MENTAL HEALTH WHAT WE CAN DO FOR YOU

Id: 2019-01-20 10:00

Oufti Fty - 4000 Liege, Belgium.

Hey! Feel a little tired, tense, stressed at work? You are not motivated anymore and you feel overwhelmed? Relax, our company thinks of you and wants to take care of you. Here what we have thinking of to help you with this situation.

A familiar and comfortable environment

Because we know that there is no more pleasant place than home, we wanted to recreate ~~on~~ a cozy atmosphere which will ^{make} return your workplace more welcoming and familiar.

Just of the lounge with its diverse sofas and armchairs, rest rooms consisted of hammocks and babyfoots, to the green terraces, you will find something to relax and work calmly.

Seminars

To escape the time of a week-end and to share a great experience with your co-workers, what is better than a seminar?

Once every four months, a seminar on a week-end of two days will be proposed to you, on themes constantly renewed and relevant, such as:

- Wellbeing
- Selfconfidence
- Mindfulness and Meditation

It will be the ideal opportunity to see your colleagues on a new light, to share with them, to create new links as well as a real cohesion of group.

The health on the phone

Naturally, we do not forget your health, mental as ^{well as} physical. That is why a free telephone line is specially reserved for you. You will be directly put in touch with various healthcare professionals (doctors, psychologists, gynecologists... etc.).

What action can an employer take to ensure his/her employees' well-being?

“He can set up some face-to-face interviews to know if some of their employees (who come back from illness, depression...etc.) are ok and measure their well-being.”

“Giving the employees everything that they need to be well, like sports rooms, lactation rooms, part time works...”

“Employee Assistance programs (EAP)”

"- Return-to-work interviews

- Meeting with coaches

- Support and flexible schedules

- Phased return to work"

"There are a lot of different programs to ensure the employees are well.

“The employer can check their employees’ well-being through surveys online. Create polls, talk about some issues, ... can help build a safe environment.”

“He can inform himself about bullying, harassment, suicide risk, stress, ...”

“Putting up an EAP to help them with their work-related problems or improving the work place in general.”

“Perhaps give him allocated time-off or help him/her to have a life-work balance...”

“Employer can have an EAP to improve strategies such as coaches, screening, prevention”

“Better food in the cafeteria, screening mental health issues, provides well-being coaches.”

“Prevention, coaching, screening, using EAP”

“Line managers do return-to-work interviews or flexible working or mindfulness or coping techniques”

“they could give sick leave, provide coping strategies, learn them mindfulness, help them to dissociate work and life. They could listen to their employee's needs and stress in order to adjust the work place as much as possible and reduce the pressure that is put on them.”

3.3. Module 3

Ici, nous présentons quelques exemples de réponses aux questions sur l'étude de cas proposée :

"I would say mild depression. I would recommend therapy first (such as behavioral cognition therapy), to talk with her about anything that stressed her, made her sad and see how it's evolved. If there is not that much evolution, I will go for a medical treatment (natural or medical antidepressants)."

"I think this person suffers from severe depression. I recommend her to take the first-line treatment: antidepressant and maybe a psychotherapy to let her express her feelings. Maybe we can psychoeducate her so she doesn't feel guilty, etc."

"an MAO antidepressant after several weeks. so before medicine, we have to make a therapy with the person : a CBT and a longer therapy (why not a psychoeducation)"

"I think the person suffers from moderate depression, because there are moments where she feels down, with no energy, and where everything seems pointless to her. Nevertheless, if there is someone to help this person to feel better, this person really gets better. This person also thought to commit suicide, but we can see that she thinks what this would cause to her parents. The fact that she thinks of the consequences of her acts made me think she suffers from moderate depression. I would recommend CBT to treat this depression, because when people try to help this person, this person really feels better. As a result, I think that the help of an external person might help her."

"She suffers from severe depression. I recommend to do a combination of CBT and antidepressants because she even thought about killing herself so the antidepressants and the CBT can help to modelling her emotions."

"It's a mild depression. They are some treatments: psychoeducation, psychosocial interventions, antidepressants, watchful waiting, psychotherapy and psychotics if it's necessary. It's depending on the details of the case."

"The depression is moderate depression because this girl wants to kill herself.. For me, she has a lot of symptom of moderate depression (depression, feeling really in danger, she was felt stupid, and so on). The therapy would be firstly antidepressant and psychotherapy like CBT to decrease anxiety and stress."

"I think it is a severe depression because it implies the 3 core symptoms : Depressed mood, loss of interest, reduced energy and it also implies 4 others symptoms : Thoughts of suicide, no more

appetite, sleep not enough and low self-esteem. I think antidepressant and talkative therapy have to be used as first-line and maybe ECT if it doesn't work.”

“I think the person suffers from severe depression. For her, I recommend a combination of antidepressant (like SSRI) and psychotherapy (like CBT). But I don't want to use the ECT, I don't like this type of therapy.”

“The person is probably suffering from a moderate to severe depression. Her emotional state of well-being has been decreasing constantly and she stopped enjoying the things she liked to do. She suffered from a loss of appetite. Although she felt tired and like she had no energy, she couldn't sleep. She was crying all the time and stayed inside her bedroom. She had suicidal thoughts, but she felt too responsible towards her parents to really end her life. I would recommend a cognitive-behavioral therapy and maybe, if needed, in complement with antidepressants. I think a group therapy could be very interesting for her. It is possible that she suffers from a post-traumatic syndrome after her mission in the Middle East. In a group therapy, she would have the possibility to exchange her experiences with other people which were in a similar situation as her.”

“I think this person suffers from severe depression because she/he has suicidal thoughts, doesn't get any sleep, cries a lot, doesn't have any energy, feels worthless, and finally doesn't enjoy the activities liked before. This person should get at first time St John's wort because it is natural and doesn't have a lot of side effects (but maybe it will not be enough as she/he suffers from severe/moderate depression). then if it doesn't work, this person could see a psychologist to try to be helped with a behavioural cognitive depression, but it is long and expensive. the advantages are that it doesn't need any medication. if this kind of therapy doesn't work she/he can combine it with medication like SNRI or SSRI. To have access to this medicine she/he has to go to the doctor or psychiatrist. in case of no effects, maybe electroconvulsive therapy needs to be tried but it is more invasive.”

3.4. Module 4

Ici, nous proposons quelques réponses ouvertes aux questions posées dans l'étude de cas :

"The person come from a collectivistic societies so he hide his pain for preserve his family. It's why I suggest the person should do consult a psychologist, for finally talk about his problem. I think it's too early for prescribe antidepressant or "severe" treatment. First, i think it's better for his to go on a therapy."

"The person suffer from depression, there are a lot of symptoms: avoid social activities, withdrawal in bedroom, distance with friends,... This man comes from a collectivistic culture, so in this culture, illness is less accepted. First I suggest a therapy, maybe a cognitive therapy. After, if everything is bad, I add antidepressant. There are too alternatives medicine practices (herbs, meditation, yoga,...). This man doesn't stay alone, he needs help since 25 years!"

"I think he suffer from mild depression because he hasn't all core symptoms needed to be diagnose as moderate or severe depression but he tend to avoid social contact and his family, he feel alone, etc... I suggest he talk to his family and tell what he really feel with this situation. And even consult a psychologist to help him to talk and accept his depression. I recommend CBT and St John Wort treatment because it's less agresive than medication and considering his culture, it would be more accepted by himself and his family."

"I think this person suffers from mild depressive episode. He has between 5 and 6 symptoms and mild disabilities (DSM). Also they are not intense. I think I'll suggest him to see a therapist. As this person has an Indian background, and as he has a mild depressive episode (and not a severe one), I think I would recommend him some alternative treatments."

"It could be depression but there isn't so much symptoms about what he talks. He said that he struggle with this illness for a long time now. We have to think about the society where he lives in. He can't talk about his symptoms and it makes a vicious circle. So some of the symptoms are not from the depression but from the consequences of the depression. I don't know if Indians culture is more individualistic or collectivist. But it's important to know how he feels in his culture and how he think he can live, talk, ... The culture is important but how he feels his culture is is more usefull. I would suggest the person to meet a doctor or a psychologist. They can not reveal that he meets them so it will be a secret; I don't know which treatments I would suggest. First he should take an appointment. But it looks like a light/mild depression. Behavioral-cognitive therapy will be usefull if he can find it India (is he still lives there). Medication is bad for the body :)"

"I think this person suffers from mild depression. This person only wants to stay alone in the dark, she's avoiding social activities and she's becoming distant in every relation. She feels stuck in a "vicious circle" since a long time. We know that it can take time for a person to talk and get help for depression. Here, I would first suggest to this person to talk about it. In her Asian culture, depression is not a subject you can talk about easily, but it is essential for this person to get help. I would first recommend a therapy, because it is the less intrusive way to help people; but if the depression stays, it is a possibility to try medical treatments or methods like electro convulsive therapy."

"The person suffers from a mental illness that is not named in the text. It could be depression as the patient feels alone and just want to be alone, but there's not enough information about her symptoms. I think that she mainly suffers from people's opinion and from the fact that she's hiding her mental health problem. This is directly linked to her cultural background. Indeed, Indian people tend to have a strong stigma about mental illness. So the patient feel ashamed to talk about it to his family and friends. The problem is that hiding it make her become more and more distant from her closed ones. This is a réal vicious cercle. I would recommend her - to talk to somebody : maybe a psychologist to get a diagnose or a friend to explain what she's going through - to use mindfulness to think more clearly."

"The person suffers from depression, because he or she shows some of depression related symptoms like feeling weak and difficulties handling her/his own life, avoiding social contacts and hiding in the bedroom alone. I suggest the person to ignore what her/his family thinks of him, and try to go see a therapist, embrace her/his mental illness and after she/he has accepted it let the therapist help to live with this mental illness and get her/his life back on track. Then she should try to talk with her/his family and to tell them how important it is that they support her/him and how much he/she needs them. She/he should also explain them what type of mental illness she/he has and that it isn't something you should be ashamed of. Even if the family still doesn't approve she/he can ask the therapist for help and let him speak with the family. I recommend for the treatment to go see the therapist for some therapy session and then see what he suggest him."

3.5. Module 5

Cette section offre des exemples de réponses aux questions posées sur l'étude de cas du Module :

"I would recommend the Gottman therapy because by cheating he is not only destroyed the commitment part but also the intimacy between them."

"I would say that he has to focus on his wife's feelings and feel bad for her, not only for himself. He has to understand what his wife is going through and accept that she also has to deal with all of that. I would recommend a couple therapy, maybe the narrative therapy because it focuses on externalize the problem, so that they can individually talk about their concerns. I think this man cheated on his wife because he no longer felt admired by his wife and maybe he doesn't get the attention and interest he desires from his wife."

"The therapy I would recommend would be the narrative, so they will be able to express what they feel and how to externalize their problems."

"I would tell him something about the ""triangle of love"". It's all about Intimacy, Passion and decision/commitment. Intimacy: refers to feelings of closeness, connectedness, and bondedness in loving relationships. It's when you feel connected. Passion: refers to the drives that lead to romance, physical attraction, sexual consummation, and related phenomena in loving relationships. Decision/commitment: refers to, in the short term, the decision that one loves someone else, and in the long term, the commitment to maintain that love. A decision to get together in long-term."

"If I was the therapist, I would try to make him understand that he doesn't have to feel guilty. Everyone has at least thought about it once. I would rather try to make him discover why he did that. He must be in need of something he doesn't get with his actual wife. I would probably recommend the Gottman's therapy, to get a better communication and more sincerity in their couple."

"If I were his therapist, I would go in depth of the situation and try to understand where it all began. It's important to see if there are other underlying personal reasons as to why he felt the need to cheat on his wife. I would also ask if he is still motivated to continue his marriage with his wife, and together we would test how big his motivation is. We would see, together, what he is willing to do to make amends. The level of commitment is important. If my client expresses the will to continue, I would also probably suggest coming to therapy with his wife. In case that doesn't work, we would work on his communication skills (so he can communicate better with his wife). The client admitted, that one of the reasons he cheated is because he liked attention he was getting from another woman. He liked the fact that she listened to him and admired him. He also knows that these are all immature and

selfish reasons. There are numerous reasons why someone could cheat on their partner. It all depends on the individual.”

“First of all, I would tell him that he's brave, because he's willing to admit his faults and he's strongly trying to make it up to her wife. Nevertheless, he shouldn't be "forcing" himself into doing it. From what he's describing, I think he is stuck in a companionate kind of love, and I think that one day or another, he might be attracted to another woman (it's just a matter of time). "Fool me once, shame on me, fool me twice..." Anyway, I think it's great that he's putting his family and children first, but I would tell him that it's not egoistic at all to think about his needs; this being said, if he likes the seduction game so much, he should talk about it during narrative therapy, and then maybe try imago therapy (to involve his wife). I think that's why he cheated in the first place : he felt the need to be seductive again; and if the couple can't manage this issue, if they don't find a way to rediscover each other and communicate freely, then divorce would be the more reasonable thing to do.”

“Many couples go through this kind of ordeal. You must base the rest of your relationship on honesty. The Gottman Method helps with that. It is a therapy that is based on couple problems, not to solve them but to understand them. Through methods of understanding each other, to succeed in restoring confidence in the other ... I would advise him to be as honest as possible with his wife. Not to get upset for his lack of confidence in him, because it will take time to overcome that. Answer questions honestly to restore a climate of open discussion and confidence. To leave time.”

“First, the dialogue is important. He can also try to know the psychological world of his wife to know her stress, fears, etc. I recommend the Gottman Method based on the "Sound relationship house". He will learn to respect his wife, to have a positive perspective, etc. Maybe in the period of cheating, he was bored of his relationship with his wife and another woman show him her interest so he felt in her arms.”

3.6. Module 6

Dans les réponses ci-dessous, les étudiants fournissent l'estimation de l'âge d'Elijah Wood accompagnée d'arguments :

"I think he's 30 years old. I focus on hair information (style, colour or quantity). His hair is well preserved. I explore also skin texture, facial shape. His beard is well maintained. Studies have shown that good lighting without time constraints can improve age estimation... So, be careful..."

"I think Elijah Wood is approximately 30 years old. A beard and his style of clothing let him look older than he may be. But you can see little wrinkles around his eyes. The fact that he is on a photo with people older than him could bias my estimation and make him look older."

"The fact that he wears a suit would tell us he isn't an adolescent or young adult, even if we know it is an event or party. He has a beard which also would lead us to say he is more in his 30s or late 20s. He is surrounded by men who all look older than him, which would make him look older. When zooming on the picture when can see the beginning of wrinkles around his mouth. He doesn't have as much wrinkles as the men around him. I would say he is 33 years old.

"I know Elijah Wood from the films "The lord of the rings" and he was very young at that time. But i'm influenced by the other men around him. In the background i see the poster for the film "the hobbit", the picture must be more "recent". I guess he is 34 years old on this picture."

"I think he is 30 years-old. He has no visible wrinkles in this picture, but maybe him being surrounded by older people makes me think he is younger than in reality.

I personally know he is not as young as he seems to be. The fact that he is surrounded by older people makes him look even younger! He has light eyes and smooth skin. He wears a suit which makes him look older. He has no grey hair (he even has dark hair). The light isn't that good so maybe it doesn't help."

"Elijah Wood looks 30. I think the men around him look older as a consequence I may have overestimate his age. The clothes he wears make him appear older too."

"The fact that he wears a suit would tell us he isn't an adolescent or young adult, even if we know it is an event or party. He has a beard which also would lead us to say he is more in his 30s or late 20s. He is surrounded by men who all look older than him, which would make him look older. When zooming on the picture when can see the beginning of wrinkles around his mouth. He doesn't have as much wrinkles as the men around him. I would say he is 33 years old."

3.7. Module 7

Voici quelques réponses aux questions posées sur l'étude de cas du Module :

"I think Thompson-Cannino could be biased. There are many different factors that could be involved. There is confirmation bias that says that you only see what you want to see, maybe the police influenced her because they wanted to arrest Cotton. Another factor could be unconscious transference: maybe the woman saw the man before because they met in a bar or while shopping. Another factor could be cross-race effect that means that you are quite bad at identifying people from another race."

"It could have been the mistake of "verbal overshadowing" in which a verbal description of a face can impair the recognition of a face or a stimuli. By describing her attacker beforehand, she could have been influenced by that image only and not correctly recognize her real attacker."

"There multiple bias possible in the procedure. She may not have seen him well when he broke into her house. A certain amount of time happened between the composition of the picture and the deposition. Photo lineup may have been biased. She based her decision on the sketch provided by the police, could be unconscious transference or verbal overshadowing. We have no informations about the ethnicity. They were the same age, that's the only fact that could have helped"

"We are less able to identify a suspect after making a verbal description of our agressor and that is exactly what she did when the police artists create the composite picture of her attacker. Beside, it was during the night and with the anxiety it s likely that she didn't see perfectly the face of the man."

"It was the night so the lighting could be bad. She had a traumatic experience so it could affect her memory. We don't know how long was the delay between the rape and the lineup. First, she saw him on a picture after she saw in a live lineup. It might be better to see him on a live lineup first."

"It's a eyewitness identification problem. It can be because of own-age bias. In fact, Ronald Cotton has the same age as the victim. It can also be because of unconscious transference, Cotton looked strikingly like her sketch, so she could have felt like having seen him before. He had previous run-ins with the law, so it

"The situation very stressful can influence women to their recognition. Perhaps she has already Seen the man and the familiar aspect influence her. Time between the identification may influence the fact to recognize the criminal. The main fact for me is because it happened during the night and she didn't see clearly the face of his aggressor."

3.8. Module 8

Ici, nous proposons quelques exemples de travaux décrivant une expérimentation sur la mémoire de travail, réalisée durant le cours.

Recalling nonsense words could help us understand how the working memory works

The working memory is the system of the brain that actively manipulates the information. It is responsible for different kinds of processes, such as : divided attention, multitasking, executive functions, flexibility... More precisely, we focused on the phonological loop (a component of the working memory that is in charge of verbal and auditory information). In this study, we used a "Nonword List Recall" task, in order to evaluate people's working memory. We reproduced the work of Pickering (2006), except that we evaluated adults' memory rather than children's.

Method

We asked 13 psychology students (males and females between 20 and 30 years old) to perform our task.

We read a list of 15 items (CVC words), and asked the participants to remember them the best they could. Previously, we made sure the words didn't have any meaning in the English language. We also made sure that none of the items formed a homophone for a real world. We gave them the following instruction (verbally) : "You will hear a list of 15 nonwords (words that have absolutely no sense). You will listen to them carefully and try to remember them, because you will be asked to recall them later. Do your best."

After reading the words, we used an interfering task. We asked the participants to subtract 7 from 100, and so on, during 2 minutes.

Finally, we used a classical "free recall" task : we asked them to write down all the words they could remember, even if they weren't sure of them. We gave them 2 minutes to write their answers.

After that, we collected the data and analysed the recalling rates. We simply used bar graphs with the recall frequency of each word and the total number of words recalled. Finally, we calculated the average number of words correctly recalled.

Results

The average number of words correctly recalled was 2.6, which is lower than the 7 ± 2 that would be expected in our population, if the phonological loop had not been disrupted. Data don't show any effect of order.

Discussion

We came to the conclusion that if we block the phonological loop, the participant can't keep the words in his working memory. This provides great evidence that the phonological loop is an essential part of the working memory, in both adults and children.

Nevertheless, this study show some weaknesses, especially for the method. First, some of our non-words were probably meaningful for some participants (e.g. "lol"). Moreover, we didn't compare real words and non-words. Our results are therefore purely speculative. Finally, we didn't compare different kind of disruptive tasks (as we only used a verbal task).

References

Pickering, S. J. (2006). Assessment of working memory in children. In *Working memory and education* (pp. 241-271).

Using of a letter memory task to evaluate the working memory

Department of Psychology, ULiège

In this study, we are going to evaluate the working memory. To do that, we are going to do a “Letter memory task” with an interference task. 28 persons participate in this study. They have no neuropsychological or psychiatric disorder.

METHOD

For this study, we selected our sample in a whole classroom (28). They're more girls than boys and the experience is made in a quiet room, without any disturbing sound. We tell our subjects a series of four or more letters and they must write the last four in each series. Between the moment where we say the series of letters and the moment where they must write, we ask them to do another task (counting down three by three starting at sixty). When this task is done, the subjects can write the four letters on a paper that we collect at the end of the experience.

RESULTS

The results shown that just one subject found the right answer for the 4 lists. For the first list, 12 subjects found the right answer, just 2 for the second list. Five persons found the right answer for the third list and 10 for the fourth list.

In general, we can't observe difference between boys and girls.

DISCUSSION

The results shown that our test is maybe too complicated. The interference task was maybe not necessary for this kind of task. The lists were maybe too long and the subjects didn't know when they will finish. For the next time, we should tell to the subjects how many letters each list contain. Furthermore, is was maybe a fatigability bias because the subjects done 3 or 4 tasks before us.

REFERENCE

Lee, K., Lee Pe, M., Stankov, L., & Yin Ang, S. (2009). Do measures of working memory predict academic proficiency better than measures of intelligence? *Psychology Science Quarterly*, 51/4, 403-419. doi:

« The effect of the Word List Matching on the working memory »

[Redacted Name] ^a

^a psychology students from the University of Liège, Belgium

Information	Abstract
<p><i>Received: November 21st, 2018.</i></p> <p><i>Accepted: November 28, 2018.</i></p> <p>Keywords :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Work memory</i> <i>Phonetically close</i> <i>Word list matching</i> 	<p>Working memory is a complex form of memory which involves a very active manipulation of the information. The main idea here is to show the effect of a Word List Matching on this memory. Eleven subjects took part in this experiment. There were three orators who were reading three different lists of words with their particularities. The participants had to say if the words of each list were similar or not. The results revealed that the participants had difficulties to notice difference between short words that are phonetically close.</p>

Working memory is a hypothesised information storage system containing the information necessary for working on a particular task at a particular time. It involves an active manipulation of the information and it's a complex form of memory, multiple processes occur simultaneously when we use our working memory.

For this study, we have three hypotheses. The first one for list 1 was that the subjects of this study will not notice the difference when the words sound similar and not in the same order. For the second one (list 2) we are thinking that the subjects won't see the difference when the number of the words in the list changes. For the last one (list 3), we are expecting that all the subjects will have the right answer.

1. Methods

1.1. Participants

For our experiment, we recruited eleven students (3 males and 8 females) from 22 to 29 years old. They came from different sections (psychology, logopaedics).

1.2. Methodology

We asked our participants to memorise different lists of words (each list contained two versions) and to write down if the lists were different or similar and also to try to justify if they found the differences. We were reading these lists in front of the classroom. There were 3 different orators.

The list 1, both a and b versions, contained seven short words and were phonetically close. We switched the fourth word with the fifth one.

The two versions of the second list included different number of words (4 and 5).

Concerning the last list, the two versions were identical.

2. Results

Table 1. Percentage response of subjects.

	List 1	List 2	List 3
<i>Correct answer</i>	1	8	5
<i>Percentage correct answer</i>	9%	72%	45%
<i>Percentage error</i>	90%	27%	54%

3. Discussion

For the first list, our result concurs with our hypothesis as we see in the first line of the table there was 90% of errors.

In list 2, the result was not as we expected because we had 72% of correct answer.

Last result was very surprising because we expected much more correct answers than what we had in reality (45%).

Our experiment underlined that the working memory of the subjects was not sensitive to the order of the words (list 1).

Our third speaker made a mistake of pronunciation that can explain the divergent results for list 3. The limits in our study are the gender effect indeed we can have a difference in voice's tonality, pronunciation and rhythm.

It could be interesting to notice that the number of participants in this study is not enough to draw conclusions. This is why we recommend to use a larger amount of subjects next time and questionnaires' for more precise answers. Indeed, they will give them different possibilities and they would have to choose between them. So, thanks to the questionnaire's, responses of the subjects will be more organized and consequently, their explanation will be better.

Reference

Pickering, S. (2006). Assessment of working memory in children. *Working Memory and Education* Burlington, 241-271.

3.9. Module 9

Nous présentons ci-dessous quelques réponses aux questions posées sur une étude de cas :

“We think he suffers from a dissociative fugue : The patient is 23 years old. He was in a hotel in the USA. He claimed not to know who or where he was. He didn't remember his nationality. A few weeks later he was identified by two women. No memories of his childhood, family members, his job,... He suffers from a retrograde amnesia. Although, he still has a good knowledge of computers. He remembered a motorcycle accident but couldn't describe any details. No brain insults. Four months ago, the patient had disappeared during a stressful time (accident, personal problems and financial problems). Causes of an associative fugue: He had a lot of stress caused by a motorcycle accident, personal problems and financial problems.”

“We think that the patient suffers from a dissociative amnesia because he can not remember his name, his age, his german's origin. He also can't recover memories from his childhood, who is his family...The origin of the amnesia is not clear and we can't really determine the real causes. Our hypothesis is that it could be the result of the motorcycle accident, the amount of stress he accumulated because of financial issues, and/or the aggression he claimed being the victim of. All those reasons can cause concussions or affect the brain very badly.”

“Considering the information we got, we can conclude that the patient is affected by a psychogenic amnesia. More specifically, his disorder is a dissociative fugue. Dissociative amnesia results from psychologically traumatic, or stressful, events, and suppresses autobiographical memories. This means that patients do not remember their identity, where they come from, and many other subjective experiences. In our case, we have a German man who had a stressful year: he had a motorcycle accident, as well as financial problems, and he got through a divorce. After all of this, he went to the USA where he reported that he had been pushed out of a van. We suppose that this might have been also a traumatic event, which caused the dissociative amnesia. He does not remember his identity, or any other autographical information. He presents a retrograde amnesia, because he does not remember almost anything from the past.”

“Causes : massive stress. We think that he has a dissociative fugue because he was under a lot of stress(financial problems , personal problems, divorce). Furthermore, he had a motorcycle accident. The RMI didn't show brain lesions. There is also autobiographical loss. (he doesn't remembered he is german). type of amnesia : psychogenic amnesia - dissociative fugue”

“The man suffers from a dissociative fugue. It's a psychogenical amnesia because we can see that his autobiographical memory is altered. It's caused by stress and he suffered from stress because he was

going through some shit (:p). Why do we think it's this type of amnesia ? The man ran away for his country, he spoke in English but he was a German citizen. He didn't recognized his family and 2 women recognized him but he didn't recognized them.”

“Our conclusion about the patient is the following. He might suffer from a dissociative fugue with a loss of autobiographical memories. With that disorder, he did not remember who and where he was, he also did not know how he managed to get where he woke up. He also forgot all of his childhood and family memories, but was able to keep his procedural skills with computers. That syndrome might be caused by a huge amount of stress: in his case, he had to deal with a divorce that results in a move and big changes in his personal life. The trigger event was his motorcycle accident that leads, with all the other stressful events, to a vicious cycle of amnesia and dissociative fugue. The stress coming from the amnesia and the fugue cause even more stress because of memory loss and might result in some other dissociative disorder in the future.”

“We have two hypothesis. The first one is that the patient suffers from a dissociative fugue. He forgot his own history and personal informations (childhood, family, etc.). He's been through some tough times (motorcycle accident, divorce, loss of money, etc.). The second hypothesis is that he lies to keep his visa card, because it has expired by a month, which is a strange coincidence.”

4.10 Module 10

Les images ci-dessous illustrent le travail de la mise en conformité d'un texte avec les règles d'APA. Les étudiants ont travaillé dans le rédacteur de texte (Word ou Open Office) en activant le mode « suivi de modifications ».

Stuttering is a developmental speech disorder in which the forward flow of speech is interrupted by repetitions of sounds, words and/or the prolongation of sounds. Whereas developmental stuttering appears during the preschool years, typically between the ages of 2 and 4, it is not uncommon for stuttering to appear and disappear in cycles during the preschool years. Stuttering in children and adults may also vary depending on the speaking context. Stuttering is also more pronounced when a person is rushed, or in a stressful speaking situation. In fact, one of the few invariant aspects of stuttering is that it is highly variable. ¶

Armel Muryansanga
Deleted: While

Armel Muryansanga
Deleted: man

Armel Muryansanga
Deleted: Since approximately 0.5% to 1% of adults stutter,

Armel Muryansanga
Deleted: o

Armel Muryansanga
Deleted: .

Armel Muryansanga
Deleted: ; h

Armel Muryansanga
Deleted: .

The reported incidence numbers for stuttering vary but stuttering is most common in young children (approximately 5%). One could infer that most children (about 75%) recover from stuttering naturally, although obviously not all. do because approximately 0.5% to 1% of adults stutter. Currently, no foolproof indicators exist to determine if an individual child will naturally stop his her stuttering or not. However, gender and family history of natural recovery appear to be predictors of natural recovery. Girls are more likely to stop stuttering than boys, and children with a family history of natural recovery from stuttering are more likely to stop stuttering. ¶

On the surface, stuttering is a disorder of speech production. It is not a language disorder or a communication disorder, secondary to other emotional or mental conditions. Specifically, surface elements of stuttering include the speech motor behaviors of repeated articulatory movements (eg, t-t-t-talk) and/or fixed articulatory postures (eg, mmmm). These two broad categories account for the majority of stuttering moments. These stuttering moments may also be accompanied by muscle tension and signs of struggle to speak. Other nonverbal gestures include behaviors such as facial grimaces, eye blinking, and loss of eye contact. These nonverbal gestures are reactive responses at the moment of stuttering and are not considered "core" stuttering behavior. Verbal interjections (eg, "uh," "like," "um," etc) and circumlocutions are also common secondary behaviors. ¶

Armel Muryansanga
Deleted: ;

Stuttering impacts many facets of daily life. Most people project their identities, their knowledge, and their thoughts and beliefs through verbal communication. When verbal communication is a challenge, the ability to present oneself as a "whole" person also becomes difficult. Many people, which stutter, feel frustration, anger, embarrassment, self-doubt, and sometimes even shame related to their stuttering. School age children, in particular, may feel anger and embarrassment when called upon in class to read aloud or provide answers to questions. Adults that rely on clear and effective communication in their jobs often find their stuttering becomes an impediment to attaining their vocational potential. ¶

Armel Muryansanga
Deleted: ;

Armel Muryansanga
Deleted: which

Stuttering may also lead to social anxiety or social phobia. Social phobia involves an extreme and debilitating fear of humiliation, embarrassment, and negative evaluation by others. Stuttering, combined with the effects of social phobia, may lead to problems in maximizing one's potential in social, interpersonal and professional relationships. ¶

The exact cause of stuttering is unknown. However, it is widely accepted that stuttering is primarily due to a problem with the neural functioning, which underlies

Armel Muryansanga
Deleted: that

speech production. In that respect, stuttering is a physical disorder and is not considered a mental disorder per se. Stuttering is not caused by nervousness, stress, or parenting styles. Numerous neuroimaging studies have reported different brain activation patterns between stuttering and non-stuttering speakers. Many of these differences are identified during silent or inner speech tasks, indicating that differences may exist in the linguistic or motor planning stages of speech production. There may also be timing issues in speech and language areas of the brain that result in stuttering. There might be a heritability link because about 60%–70% of stuttering speakers also have relatives who stutter. However, the exact form of genetic transmission is unclear. Whereas stuttering is primarily a neurophysiological problem, complex interactions between speech, motor, cognitive, social, and emotional needs likely mediate the disorder.¶

SLPs are the appropriate providers of stuttering treatment. SLPs, also known as speech therapists, receive extensive training in the identification and remediation of communication disorders, including stuttering. Many countries require SLPs be licensed and/or certified by national accrediting bodies. Stuttering assessment includes interviewing a patient to assess his/her level of speech difficulty and ascertain his/her levels of concern. Then, the SLP administers a series of formal and informal tests to determine the severity of the disorder. Treatment begins with identifying treatment options for the client and working collaboratively with him to develop the best individualized treatment plan.¶

References:¶

Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A Handbook on Stuttering*. 6th ed. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.¶

Gabel, R. M., Hughes, S., & Daniels, D. (2008). Effects of stuttering severity and therapy involvement on role entrapment of people who stutter. *J. Commun. Disord.* 41(2), 146–158.¶

Ingham, R. J. (2008). *Neuroimaging in Communication Sciences and Disorders*. San Diego, CA: Plural Pub.¶

Packman, A., & Attanasio, J. S. (2004). *Theoretical Issues in Stuttering*. Hove, East Sussex; New York: Psychology Press.¶

Salmelin, R., Schnitzler, A., Schmitz, F., & Freund, H. J. (2000). Single word reading in developmental stutterers and fluent speakers. *Brain*, 123, 1184–1202.¶

Yairi, E., Ambrose, N. G., Paden, E. P., & Throneburg, R. N. (1996). Predictive factors of persistence and recovery: pathways of childhood stuttering. *J. Commun. Disord.* 29(1), 51–77.¶

¶
¶

- Armel Mury ans... Deleted: , or inner,
- Armel Mury ans... Deleted: , speech tas
- Armel Mury ans... Deleted: which that
- Armel Mury ans... Deleted: . Since about 60%–70%
- Armel Mury ans... Deleted: . However
- Armel Mury ans... Deleted: While stuttering is

- Armel Mury ans... Deleted: (also known as speech
- Armel Mury ans... Deleted:) receive extensive

- Armel Mury ans... Deleted: The SLP then
- Armel Mury ans... Deleted: then administers a

- Armel Mury ans... Formatted ▼
- Armel Mury ans... Deleted: ; 2008..
- Armel Mury ans... Deleted: Yairi E, Ambrose NG¶
- Armel Mury ans... Formatted ▼
- Armel Mury ans... Deleted: ; 2004..
- Armel Mury ans... Deleted: Ingham RJ.
- Armel Mury ans... Formatted ▼
- Armel Mury ans... Formatted ▼
- Armel Mury ans... Deleted: : 2000;
- Armel Mury ans... Formatted ▼
- Armel Mury ans... Deleted: 2000;123
- Armel Mury ans... Formatted ▼
- Armel Mury ans... Deleted: :

Stuttering is a developmental speech disorder in which the forward flow of speech is interrupted by repetitions of sounds, words, and/or the prolongation of sounds. developmental stuttering appears during the preschool years, typically between the ages of 2 and 4. It is not uncommon for stuttering to appear and disappear in cycles during the preschool years. Stuttering in children and adults may also vary depending on the speaking context. Stuttering is also more pronounced when a man is rushed or in a stressful speaking situation. In fact, one of the few invariant aspects of stuttering is that it is highly variable.¶

Auteur inconnu Deleted:While

Auteur inconnu Deleted:;

Auteur inconnu Deleted:i

Auteur inconnu Deleted:;

Auteur inconnu Deleted:;

The reported incidence numbers for stuttering vary, but stuttering is most common in young children (approximately 5%). Since approximately 0.5% to 1% of adults stutter, One could infer that most children (about 75%) recover from stuttering naturally, although obviously not all do. Currently, no foolproof indicators exist to determine if an individual child will naturally stop her stuttering or not; however, gender and family history of natural recovery appear to be predictors of natural recovery. Girls are more likely to stop stuttering than boys and children with a family history of natural recovery from stuttering are more likely to stop stuttering.¶

Auteur inconnu Deleted:;

Auteur inconnu Deleted:o

On the surface, stuttering is a disorder of speech production. It is not a language disorder or a communication disorder secondary to other emotional or mental conditions. Specifically, surface elements of stuttering include the speech motor behaviors of repeated articulatory movements (eg, t-t-t-talk) and/or fixed articulatory postures (eg, mumming). These two broad categories account for the majority of stuttering moments. These stuttering moments may also be accompanied by muscle tension and signs of struggle to speak. Other nonverbal gestures include behaviors such as facial grimaces, eye blinking and loss of eye contact. These nonverbal gestures are reactive responses at the moment of stuttering and are not considered "core" stuttering behavior. Verbal interjections (eg, "uh," "like," "um," etc), and circumlocutions are also common secondary behaviors.¶

Stuttering impacts many facets of daily life. Most people project their identities, their knowledge, and their thoughts and beliefs through verbal communication. When verbal communication is a challenge, the ability to present oneself as a "whole" person also becomes difficult. Many people who stutter feel frustration, anger, embarrassment, self-doubt and sometimes even shame related to their stuttering. School-age children in particular may feel anger and embarrassment who called upon in class to read aloud or provide answers to questions. Adults who rely on clear and effective communication in their jobs often find their stuttering becomes an impediment to attaining their vocational potential.¶

Auteur inconnu Deleted:high

Auteur inconnu Deleted:;

Auteur inconnu Deleted:en

Auteur inconnu Deleted:high

Stuttering may also lead to social anxiety, or social phobia. Social phobia involves an extreme and debilitating fear of humiliation, embarrassment, and negative evaluation by others. Stuttering, combined with the effects of social phobia, may lead to problems in maximizing one's potential in social, interpersonal and professional relationships.¶

The exact cause of stuttering is unknown. However, it is widely accepted that stuttering is primarily due to a problem with the neural functioning that underlies

speech production. In that respect, stuttering is a physical disorder and is not considered a mental disorder per se. Stuttering is not caused by nervousness, stress, or parenting styles. Numerous neuroimaging studies have reported different brain activation patterns between stuttering and non-stuttering speakers. Many of these differences are identified during silent, or inner, speech tasks indicating that differences may exist in the linguistic or motor planning stages of speech production. There may also be timing issues in speech and language areas of the brain which result in stuttering. Since about 60%–70% of stuttering speakers also have relatives who stutter, there might be a heritability link. However, the exact form of genetic transmission is unclear. While stuttering is primarily a neurophysiological problem, complex interactions between speech, motor, cognitive, social, and emotional needs likely mediate the disorder.¶

SLPs are the appropriate providers of stuttering treatment. SLPs (also known as speech therapists) receive extensive training in the identification and remediation of communication disorders, including stuttering. Many countries require SLPs be licensed and/or certified by national accrediting bodies. Stuttering assessment includes interviewing a patient to assess his level of speech difficulty and ascertain his levels of concern. The SLP then administers a series of formal and informal tests to determine the severity of the disorder. Treatment begins with identifying treatment options for the client and working collaboratively with him to develop the best individualized treatment plan.¶

References:¶

¶

[O. Bloodstein, N.B. Ratner. \(2008\). A Handbook on Stuttering, 6th ed., Clifton Park, NY: Delmar Learning¶](#)

[Yairi, E., Ambrose, N. G., Paden, E. P., & Throneburg, R. N. \(1996\). Predictive factors of persistence and recovery: Pathways of childhood stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 29\(1\), 51-77. \[https://doi.org/10.1016/0021-9924\\(95\\)00051-8\]\(https://doi.org/10.1016/0021-9924\(95\)00051-8\)¶](#)

¶

[Gabel, R. M., Hughes, S., & Daniels, D. \(2008\). Effects of stuttering severity and therapy involvement on role entrapment of people who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 41\(2\), 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.08.001>¶](#)

¶

[Packman, A., Attanasio, J. \(2017\). Theoretical Issues in Stuttering. London: Routledge.¶](#)

¶

Auteur inconnu

Deleted: Bloodstein O, Ratner NB. A Handbook on Stuttering, 6th ed. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning; 2008.¶

Auteur inconnu

Deleted: Yairi E, Ambrose NG, Paden EP, Throneburg RN. Predictive factors of persistence and recovery: pathways of childhood stuttering. *J Commun Disord*. 1996;29(1):51-77.¶

Auteur inconnu

Deleted: Gabel RM, Hughes S, Daniels D. Effects of stuttering severity and therapy involvement on role entrapment of people who stutter. *J Commun Disord*. 2008;41(2):146-158.¶

Auteur inconnu

Deleted: Packman A, Attanasio JS. Theoretical Issues in Stuttering. Hove, East Sussex; New York: Psychology Press; 2004.¶

3.11. Module 11

Les extraits suivants reflètent le travail des étudiants sur l'aspect éthique de l'expérimentation psychophonique :

It's difficult to judge something that was done at this time, but if it was done nowadays, what problems would have been with ethics and would Wendell Johnson and Mary Tudor have been sanctioned? Let's take a look at APA, BPS and Belgian Ethic Code to find out.

According to APA, BPS and Belgian Ethic Code, informed consent must be given by the participant. Here, it is not the case. They only found out about the experiment and its true purpose 64 years later. Moreover, psychologists must give the exact methodology that they are using to the participants. Once again, they did not give the orphans the exact information they needed. Instead lying to the orphans thinking they were only given a speech therapy. The deception was not justified. Concerning the harm inflicted to the participants, the three codes agree that it would now be punished. Indeed, psychologists should have as an objective to not harm the patients or at least to balance and compensate the risks and benefits.

The only real difference between APA, BPS and Belgian Ethic Code is that the BPS puts a warning towards using vulnerable groups, inducing psychological stress and labelling.

Due to the harm done, the APA and the Belgian Ethic Code would certainly take Johnson and Tudor's license while BPS doesn't adjudicate.

The three main *Codes of Ethics* (UK, USA, and Belgium), agree on and have similar rules for most things. Regarding the notion of *consent*, all three *Codes of Ethics* agree that all subjects or legal advisors have to give their consent before the experiment. In case dealing with minors, psychologists have to try getting children's consent first. If not, they have to be clarified as much as possible about the outset of the research.

Another aspect all three agree upon, is not *harming* the subjects or affecting their dignity for more than is necessary for the intended purpose. One of the main focuses of a psychologist or researcher is to protect the subject's dignity, privacy and autonomy, whether the study was successful or deceitful.

Discrimination is also something psychologists have to avoid at all costs, according to these three *Code of Ethics*. All three underline the fact that subjects, clients, patients shouldn't be discriminated based on their age, gender, gender identity, race, ethnicity, culture, national origin, religion, sexual orientation, disability, socioeconomic status, or any basis proscribed by law. Tudor, by choosing to experiment on orphans, knowing that they are under the care of legal representatives, can be considered as an act of discrimination. These orphans were taken advantage of at a very young age.

We consider Johnson's experiment to be unethical, in many ways.

As a reminder, Belgium's ethical code for human experiments leans on the APA rules. As for UK, we find the same arguments in their ethical code than in the APA one. In the case of Johnson's studies, we agreed that the following rules were violated :

Section 3 : Human relations :

- 3.04 -> Avoiding harm (Marie Tudor induced withdrawal stress & frustration to children)
- 3.06 -> Conflict of interest (Johnson set up this experiment following personal needs, as he was himself a stutterer)
- 3.08 -> Exploitative relationships (He used Mrs Tudor to accomplish his experiment)
- 3.10 -> Informed consent (the children's matrons were lied to, concerning the real aim of the study. Researchers also avoided telling them about other psychological issues)

Section 8 : Research & publication :

- 8.08 -> Debriefing (they didn't explain the results)
- 8.09 -> Human care (similar to the 'avoiding harm' rule)
- 8.14 -> Verification/replication of the results (lack of replication)

As for the sanctions, following the APA rules, we think that reprimand and censure should be applied (as Johnson 'officially' meant to do no harm to the children). The Belgium disciplinary committee suggests to revoke Johnson & Tudor for life. Finally, the UK rules suggest that those sections are violated : 'maximising benefits & minimising harm' (no follow-up after the study), 'risks' (risks are not correctly assessed), and 'valid consent' (is not respected neither).

Nevertheless, our personal opinion is that Johnson obviously knew about the consequences of his study (and Marie Tudor as well); thus, we think it would have been more appropriate to revoke his PHD, and banish him from the experimental realm.

"The British, Belgian and American Ethics Committees agree on the principle of respect that must be prone during any experiment. The experimenter must inform the participants on the study before it starts and on the risk they take by participate. Furthermore, any experiment must respect the autonomy, privacy and dignity of individuals and communities. In this case, there was a lack of professional secret (all the names were given to media). Orphans were mocked on their speech ("you speak badly").

The American Ethics Committee adds a principle of beneficence and non maleficence, which support that experiments only can be good for participants. If it's not the case, participants have to be informed.

So in conclusion, we think that this experiment don't respect its participants and goes against many ethics rules of many countries.

It is obvious that such an experiment couldn't take place in our society anymore but we have to keep in mind that these principles didn't exist at the time of the experiment so we cannot judge it the same way that we would today".

This experiment, if held today, would not be ethically right. Considering different ethical codes, coming from the United States, Belgium and the Great Britain, the "Monster Study" went against several principles.

First, all three codes agree, that Psychologists need the consent of their participants if they want to do an experiment. In this case, we have children, specifically orphans, who didn't have any legal representants who could give their authorizations. In addition to this, the participants were not informed of the methodology and they had no idea of the purpose of this whole study, making it even more unethical. Also, as we have young orphans involved, the participants are particularly vulnerable and as the BPS sais, there needs to be safeguards for working with vulnerable population. The tools that were used in this experiment, such as psychological pressure and negative sentences, did not respect the subject's well-being and would not have been accepted today. In any other ethically valid experiment, participants would have the chance to stop the experiment whenever they want.

According to the BPS code of ethics, as well as the BE code of ethics: "*psychologists should consider the importance of compassionate care, including empathy, sympathy, generosity, openness, distress tolerance, commitment and courage.*" In this experiment, this was clearly not respected, as one group received a negative therapy causing negative psychological consequences. An example would be Mary Korable, who lived her whole life being teased and laughed at. She never forgot what happened to her and many other participants share the same feeling.

According to the APA Ethical Principles: "*Psychologists strive to benefit those with whom they work and take care to do no harm.*" And like said before, this was clearly not respected.

3.12. Exemples des réponses des étudiants en orthophonie

Ici, nous présentons les exemples de réponses fournies par les étudiants en orthophonie.

Module 2 (2018-19)

“A person's culture is an important thing to take into consideration and to respect. Then, cultural beliefs can also bring strange thinking about therapy and could also discourage therapy. Indeed, thinking a cleft is due to a external factor and not an indivual factor might discourage the seek of help because parents might think the problem will never get better. With a patient, it's therefore always important to take the time to discuss the beliefs they do have about the client's problem and the thinking they do have about therapy.”

“If a patient has these beliefs, we should try to talk to him without completely destroy his belief. The talk would be useful to make the patient understand that he is not responsible for his difficulties so that he could feel more comfortable with it. Consequently, the therapy would be more efficient (if the patient thinks he is cursed, he might not have high hopes of results). It is important to take the cultural belonging into consideration because it enables us to understand how the patient sees himself and his difficulties. Since the patient is our partner in the therapy, it's important to talk and understand each other.”

“I think it is important to take it into consideration because the therapy will be different according to the cultural background. Someone with a different cultural background will not necessarily think like you and do things like you. It is important to take into account that when the child will come home he will return to his culture. You can't say that his culture is wrong and try to lay on him too much, you need to try to find an interval between what you think is right and his culture.”

“I would talk with him about the traditions of his country or community and in the same time, I'll try to convince him that the cleft palate is not somtehing that you have to be ashamed for, it can be easy to learn how to speak correctly. It's important to take the person's cutural belonging into consideration but it's also important to explain things on a siecntific base and to try to overcome the cultural preconceived ideas.”

Module 2 (2019-20)

"I would give them some medical facts, literature and information concerning stammering in order to make them understand the true causes of this disorder and then show them some techniques diminishing stammering in their child."

"I will explain them the physiological cause of stammering. And that stammering can not be given."

"explain the medical causes and show medical facts"

"to learn more about the physiological causes of the disorder and how he or she can try to overcome it with different techniques"

"I would explain them scientifically why someone stutter in a neurological way"

"we could inform on the medical reason of the stuttering, and inform their beliefs"

Module 9

"Anomic, we could help him with a compensatory treatment, because in this treatment we try to develop (new) techniques with the patients to help them finding the words they want to say. They will learn strategies that will help them in their communication"

"Cliff suffers from an anomic aphasia. I recommend a substitutive treatment because he doesn't have comprehension problems but expressive problems so he needs to find another way of communication."

"Anomic Aphasia. In this case the treatment should be substitutive to help him get more vocabulary first and establish a better conversation."

"Cliff probably have a brain damage in Broca's area. The treatment that I'll use will probably be substitutive because he have no return to his speak. He seems to be intellegible. Severe word-finding problems is often more well reeducated with this sort of therapy."

"Wernicke's aphasia. Anomic aphasia. I would use a substitutive treatment, because we want the patient to use strategies (self-cuing) in order to remember the labels associated to the objects. The use of strategies would help the patient to compensate his difficulties to directly retrieve the name of an object."

"He suffer from anomic aphasia. I would recommend restorative treatment in order to help him retrieve his words and teaching him some self-cues."

Module 11

Nowadays, the Tudor study would be considered unethical for several non-respected articles.

Some of those articles are common between the different documents.

- I. First of all, the need to obtain an informed consent is quoted in HPCP's Standard of Proficiency, ASHA and RCSLT.

1. HPCP's standard of proficiency's article:

"Understand the importance of and be able to obtain informed consent":

This article is debatable since the children were orphans and there were no official care-takers in charge.

2. ASHA's articles:

"Individuals shall obtain informed consent from the persons they serve about the nature and possible risks and effects of services provided, technology employed, and products dispensed. This obligation also includes informing persons served about possible effects of not engaging in treatment or not following clinical recommendations. If diminished decision making ability of persons served is suspected, individuals should seek appropriate authorization for services, such as authorization from a spouse, other family member, or legally authorized/appointed representative". [SEP]

"Individuals shall enroll and include persons as participants in research or teaching demonstrations only if participation is voluntary, without coercion, and with informed consent".

3. RCSLT's article:

"You must make sure that you have consent from service users or other appropriate authority before you provide care, treatment or other services".

- II. Secondly, each document quote articles about the need to respect the patient's dignity, health and well-being.

1. According to HPCP's Standard of Proficiency;

"Understand the need to respect and uphold the rights, dignity, values, and autonomy of service users including their role in the diagnostic and therapeutic process and in maintaining health and wellbeing".

The experimenter had been through that type of judgment on his speech and didn't appreciated it. Consequently, when he did the same thing to these children, he knew that it was no respecting their dignity.

2. According to ASHA:

“Individuals shall not engage in dishonesty, negligence, fraud, deceit, or misrepresentation”

This study doesn't respect participant's dignity and was totally dishonest about their condition and used dishonesty in order to conduct the study.

3. According to Belgian Code of Ethics:

“Article 7.1: In a context of research, the subject's well-being must not be affected”.

As described above, this was not the case in this study.

4. According to RCSLT:

6.1: “You must take all reasonable steps to reduce the risk of harm to service users, carers and colleagues as far as possible”

III. Thirdly, the ASHA and the RCSLT highlight the importance of conscious delegation and appropriate supervision.

1. ASHA's articles:

“Individuals who hold the Certificate of Clinical Competence may delegate tasks related to the provision of clinical services to aides, assistants, technicians, support personnel, or any other persons only if those persons are adequately prepared and are appropriately supervised. The responsibility for the welfare of those being served remains with the certified individual”

Tudor was not supervised at all for this research and was not competent for doing that work and treating stuttering^{[1][2]}_{SEP}.

“Individuals shall not knowingly allow anyone under their supervision to engage in any practice that violates the Code of Ethics”

2. RCSLT's articles:

4.1: “You must only delegate work to someone who has the knowledge, skills and experience needed to carry it out safely and effectively”.

4.2: “You must continue to provide appropriate supervision and support to those you delegate work to”.

Beside those common non-respected articles, there is also a range of specific articles that would have been broken if this study was done today.

3. HPCP's Standard of Proficiency

These are the broken articles from HPCP's Standards of Proficiency.

Registrant speech and language therapist must:

"Be able to practice safely and effectively within their scope of practice"

In the present study, it seems that they didn't know the limits of their practice, which lead to negative consequences.

"Be able to practice within the legal and ethical boundaries of their profession:

Understand the need to act in the best interests of service users at all time":

Even if the intention was to cure stuttering, it turns out that the treatments given were not in the best interests of the children.

Recognize that relationships with service users should be based on mutual respect and trust, and be able to maintain high standards of care even in situations of personal incompatibility"

"Understand the key concepts of the knowledge base relevant to their profession:

aware of the principles and applications of scientific enquiry, including the evaluation of treatment efficacy and the research process

Nowadays, there are scientific bases which show that these types of treatments are negative for the child.

"Be able to draw on appropriate knowledge and skills to inform practice:

Be able to conduct appropriate diagnostic or monitoring procedures, treatment, therapy or other actions safely and effectively"

The participants for this study were chosen at random so the chances to have a mismatch in the categories were high.

IV. ASHA:

According to the A.S.H.A, if the "monster study" had been conducted today, it would have broken those points:

FROM THE PRINCIPLES OF ETHICS I

Individuals shall accurately represent the intended purpose of a service, product, or research endeavor and shall abide by established guidelines for clinical practice and the responsible conduct of research.

FROM THE PRINCIPLES OF ETHICS II

Individuals who engage in research shall comply with all institutional, state, and federal regulations that address any aspects of research, including those that involve human participants and animals.

It wasn't the case of this study that hadn't any authorization or wasn't approved of anything.

FROM THE PRINCIPLES OF ETHICS III

Individuals shall not misrepresent research and scholarly activities, diagnostic information, services provided, results of services provided, products dispensed, or the effects of products dispensed.

FROM THE PRINCIPLES OF ETHICS IV

Individuals with evidence that the Code of Ethics may have been violated have the responsibility to work collaboratively to resolve the situation where possible or to inform the Board of Ethics through its established procedures

V. Belgian Code of Ethics:

According to the Belgian Code of Ethics, those points are broken:

Article 1.2: "The speech therapists have to provide the best treatment as possible".

In this study, it's not the case.

Article 1.6: "Any action that could discredit professionals and the profession should be avoided".

The study doesn't take this point into account and doesn't respect that.

We also have to respect the social, moral and legal principles of society and the study had no moral principles when giving children bad feedback on their speech.

Article 3.1: "Speech therapists have to ensure long-term well-being".

The long-term well-being of some patients was not respected because the feedback on their speech is incorrect and may have left psychological scars.

VI. RCSLT:

According to the RCSLT, those points would have been broken if the study had been carried out nowadays:

2.: "Communicate appropriately and effectively".

2.3: "You must give service users and carers the information they want or need, in a way they can understand".

7.3: “You must take appropriate action if you have concerns about the safety or well-being of children or vulnerable adults”.

8.1: “You must be open and honest when something has gone wrong with the care, treatment or other services that you provide by:

Informing service users or, where appropriate, their carers, that something has gone wrong;

Apologising;

Taking action to put matters right if possible;

Making sure that service users or, where appropriate, their carers, receive a full and prompt explanation of what has happened and any likely effects”.

VII. Sanctions:

Sanctions have four major goals: penalize, educate, protect public and remind members their ethical responsibility.

There are different sanctions: reprimand is confidential, censure is a public reprimand, suspension of membership (but the member must still constraints and fees of membership), revocation of membership (if the fault is corrected the sanction may fall). The bigger the violation is, the stronger the sanction get.

The sanction here may be a revocation.

4. Avis de l'enseignant

4.1. Retour sur l'enseignement des modules

○ - difficile à préparer

● - difficile à enseigner

☺ - intéressante à enseigner

Module	Activités non-intentionnelles				Activités intentionnelles		Commentaires libres
	À trous	Appariement.	Compréhension à l'audition	Compréhension à la lecture	Préparatoire.	Activité même	
M1		○			☺	●	<p>J'ai beaucoup apprécié donner ces cours. Les logo sont super, peu nombreux et participent beaucoup en classe. Je pense que les sujets les ont vraiment intéressés. J'ai aimé le fait d'avoir plusieurs activités dans un même module : ça permet de structurer le cours, et de faire passer le temps plus vite pour eux. Tout le matériel est bien choisi et adapté (handouts, etc.). Juste 2-3 choses que j'ai moins appréciées : les étudiants étaient un peu sceptiques quant aux règles APA, qui ne sont pas vraiment les mêmes que les règles grammaticales générales. Cela les a un peu déroutés, et je ne sais pas si, à leur niveau, c'est nécessaire de s'attarder sur des « détails » comme ceux-là. Sinon, encore un tout grand merci, tes cours sont super ! ;-)</p>
M1 (orthophonie)			○☺			●	
M2			☺		○●		
M2 (orthophonie)				○	●☺		
M3					●	○☺	
M4		○	☺		●		<p>Super module ! Seul point négatif : l'activité 4 (Copyeditors). J'ai moins aimé, car pas évident pour eux, certaines solutions alternatives qu'ils proposaient ne me semblaient pas fausses, d'où difficile à corriger.</p>

M5			☺		○●		Malheureusement, je n'ai pas pu faire le travail de groupe. Ils devaient me le rendre quand le confinement a démarré. Vu le stress engendré par la situation, et les complications que cela pouvait amener de devoir faire un travail de groupe à distance, j'ai préféré annuler cette activité de l'évaluation continue.
M6	enseignement adapté au contexte sanitaire						Module donné exclusivement en ligne à cause du confinement. J'ai dû adapter la dernière activité (4) en RC, ce qui la rendait beaucoup moins attractive. Le 1er « jeu », même problème... Cela doit être sympa à faire en présentiel, mais là... Je ne peux donc pas vraiment juger ce module, vu que je ne l'ai pas donné comme prévu...Pas de retour négatif des étudiants, en tout cas.
M7							Idem module 6. J'ai beaucoup aimé le sujet. J'ai reçu quelques travaux écrits (facultatifs et individuels) sur l'activité 3 (que je peux t'envoyer si tu le souhaites).
M8							Bon module. Pas évident niveau vocabulaire, surtout l'activité 2 (LC). Je pense que les règles APA sur les références devraient plutôt être vues avant l'activité du M4 sur Copyeditors.
M9							Très intéressant, mais j'ai dû adapter l'Activité 3 car j'ai dû donner le cours en ligne, et travaux de groupes impossibles. Du coup, moins de vocabulaire vu, car j'ai rendu les handouts optionnels.
M9 (orthophonie)							Idem, super intéressant, mais je n'ai pas pu donner le module tel qu'initialement prévu. J'ai dû « alléger » le programme, et j'ai supprimé l'activité 4. L'activité 5 a été rendue optionnelle, j'ai reçu quelques travaux.
M10							Activités 1 et 2 super, j'ai dû supprimer l'activité de groupe 3.

4.2. Commentaires libres sur le cours

« J'aime l'organisation en modules. Assez différent des autres cours, oui. Une grande variété d'exercices, écrits et oraux. Beaucoup plus de travaux en groupes.

Je pense que **je vais plus insister sur la langue**¹⁷¹, car beaucoup d'étudiants ont du mal à s'exprimer et à écrire dans un anglais correct. Je pense garder les tests Socrative car ils rendent le cours un peu plus interactif, mais je ne pense pas que je vais les maintenir dans l'EC, ni maintenir les questions de feedback personnel sur le cours, surtout à cause de la tâche colossale que représente la correction.

Pour la motivation des étudiants, je dirais que j'avais **une bonne moitié de classe motivée en psy, et les logos, tous géniaux et impliqués** ! Les motivés, je pense qu'ils ont progressé et appris énormément de **vocabulaire**.

C'est par contre très difficile pour moi de juger globalement, car je n'ai donné que 5 modules sur 10 en classe... Les circonstances m'ont beaucoup compliqué la tâche, car j'ai dû adapter des modules que je ne connaissais pas, et faire un choix dans la matière car on nous demandait d'alléger le programme. Il me faudra donc encore du temps pour réellement évaluer ton cours. ;-)

Bravo pour tout le travail de recherche et de préparation pour les modules ! J'aurais eu du mal à trouver autant de **sujets pertinents** et aussi bien documentés ! Well done ;-)! »

¹⁷¹ La mise en gras est de notre fait.

5. Commentaires des apprenants

5.1. Commentaires issus des post-questionnaires

Les commentaires ci-dessous proviennent des réponses aux questions ouvertes du post-questionnaire, réalisé après l'enseignement du cours et avant l'examen.

5.1.1. Commentaires concernant le cours

Commentaires des étudiants de master en 2018-19¹⁷² :

- « The course was **interactive** »
- « The course was very **interactive** so I didn't see the time pass »
- « j'ai beaucoup apprécié le cours, il donnait **envie d'y aller** et de parler en anglais »
- « Ces cours d'anglais étaient **différents** de ceux des autres années en bachelier ... le temps passait vite ! »
- « les cours étaient **dynamiques, interactifs** et très **intéressants** »
- « the class was really **interactive** and no boring at all »
- « It was a **great** course »
- « The **group** exercices were **good** »
- « **interactive** courses »
- « topics always **in link with psychology** »
- « c'est l'année où je me suis **le plus investie** dans le cours d'anglais (peut être à « cause de **la manière de donner cours** qui nous mettait dans une position **plus active** et qui faisait participer tout le monde »
- « **Intéressant** pour nous, étudiants en psychologie, d'avoir eu des cours nous permettant d'acquérir du vocabulaire sur des sujets assez vastes **appartenant au champ de la psychologie.** »
- « the course very **interactive** »
- « The modules chosen for the course were really **relevant** to our field of study. I **enjoyed** that »
- « Modules are **relevant to psychology** »
- « The activities are **in relation with the psychology** »
- « Anglais est ma bête noire, depuis la 1ère et avec ce cours qui pour moi n'était pas vraiment un cours traditionnel, j'y allais avec **moins de stress** et en me sentant plus **soulagée** d'y aller »

¹⁷² La mise en gras est de notre fait.

« It was a **better** lecture than the other years »

« J'ai l'impression que c'est **la première année que j'apprends vraiment l'anglais** »

« **interactive** and **dynamique** course »

« j'ai **beaucoup aimé** ce cours »

« le niveau est plus élevé que les années précédentes donc cela me paraît beaucoup **plus utile !** »

« **c'est un cours de psychologie**, donc un domaine que l'on connaît se qui peut nous aider a répondre et progresser de manière autodidate »

« Et j'ai aimé qu'on apprenne du vocabulaire de la psychologie et que le cours d'anglais soit **basé sur des domaines de la psychologie** »

« J'ai appris du vocabulaire mais également des **connaissances de psychologie.** »

« Je trouve que le cours était très bien donné, c'était agréable d'y aller et j'ai eu **l'impression d'apprendre beaucoup plus que les autres années.** Le fait de parler en groupe en anglais nous permet d'apprendre mieux et plus vite je trouve. Les contenus abordés étaient souvent **intéressants.** »

« Je pense avoir **plus appris cette année** que durant les années précédentes **grâce à ces méthodes** »

« contents were **interesting** »

« The course is really **well built** »

« Le cours etait **interactif** et **ludique**, je n'avais **jamais reçu un enseignement linguistique de cette manière là.** »

« et **l'originalite** des activités étaient appréciables »

« The course was a bit long but **interesting** »

« Compared to other years (1st year, 2nd year, 3rd year), activities in English have been **more interesting** and varied this year. »

« English classes were **not boring** »

« I really **liked the content** of the course. The lessons was **focused on psychological subjects** and directly **related to our studies.** In doing so, it seems easier to work on our English skills and it implies less effort »

« teaching between France and Belgium is very different. Teaching in France is very bad to compare with belgium. So, this year, it was difficult to me, to work well »

« The english course was **relevant** because it teach us vocabuary and language of psychology »

« I learn in class that St John's wart is a natural drug against depression. That's a fact and that can be useful in practice. Maybe that's not the objective of the course, but I think that teatch something **useful for parcticing** made this class **positivly different** than the others I've already made. In fact, that interested me and gave me wish of improving myself in english »

« Le contenu est **intéressant** et **en lien avec la psychologie.** Il y a **une bonne pédagogie.** »

« cette année j'ai pu me rendre aux cours d'anglais **avec moins d'anxiété** et **moins de réticence** que mes années passées. Les thèmes abordés étaient **liés à notre spécialité** ce qui est plus intéressant et Madame Lyu a su rendre les cours d'anglais moins ennuyeux

que mes anciens cours. Cependant, pour comprendre d'avantage (vu mon niveau d'anglais..) un peu de français aurait été apprécié. Mais je garde un bon souvenir de ces cours »

« **Linked learning to our field of study** is beneficial for our motivation and to make knowledge of English useful »

« The way the material is taught has allowed me to make **progress** »

« **Good teaching methods** »

« j'ai appris plusieurs concepts en anglais qui pourront m'être **utile** plus tard »

« **Interactive** class and very **instructive** lessons for psychologist. I learn so many words and concepts »

« I **like** the way the class was led »

« I actually **discover new things** while practicing English. I value that »

« The 'scenarios' were **interesting** (fake patients) »

« The course is **well articulated** »

« I didn't realise how the **time was passing**. And this is really good »

« the course was **interesting**, the topics were **useful** and the **teaching techniques** varied a lot »

« the course was more **interesting** than those in bachelor because we learned less grammar and more listening skills, speaking skills and topics **related with psychology** »

« J'ai **adoré** me rendre en cours d'anglais car c'est un cours **dynamique**, avec des exercices divers dont l'attention ne retombe pas. J'ai appris plus de choses en un semestre qu'en trois ans »

« her **way of teaching** was **entertaining**. Her course was **interesting** and **original**. »

« However I **loved your teaching**. Then, videos were always **relevant**, and when we had to choose a solution for the patient, I found that it was **a great exercise** »

« I really **liked** the way Mrs Lyu teaches them »

« avec des thèmes en relation avec la psychologie »

« le cours est **interactif** »

« I always like to learn vocabulary **about psychology**, even if not all courses are necessarily related to the sections of each of us, it is always **interesting** and it will certainly be **useful**. The texts were also very **interesting** to read »

« Le fait, également, que les exercices soient **orientés psychologie** malgré la difficulté en psychologie quelques fois. »

« Mon seul regret est que le cours abordant la psychologie du travail (module 1) parle plus des différents types de psychologues que d'un domaine lié à la psychologie du travail (par exemple, la justice au travail, la conciliation travail-famille, les ressources humaines etc.) »

« **it wasn't only grammar like last years** »

« I really **liked** the way the courses were given and I learned a lot of things »

« J'ai toujours été déçue des cours d'anglais à l'université car on ne faisait que lire et voir de la grammaire. Par rapport aux secondaires... Le contenu des cours était très **intéressant** et assez **amusant**. J'ai l'impression d'avoir beaucoup progressé »

« je les ai beaucoup **apprécié** dans l'ensemble et j'ai l'impression d'avoir plus appris cette année que pendant toutes les autres où j'ai eu des cours d'anglais. »

« Je ne suis pas allé très souvent en cours d'anglais au cours de mon bachelier, mais j'y ai été un peu contrainte cette année toutefois je trouve que c'était une bonne idée, j'ai pu **réapprendre à aimer ce cours** et en apprendre plus sur cette langue qui me donnait du mal. »

« Le contenu était toujours **intéressant** et **en rapport avec la psychologie** »

« The learning methode used by the teatcher are **good** to improuve english »

« le dispositif d'apprentissage est très **intéressant** ... je regrette juste le manque de liens avec la filiere de psychologie sociale ça aurait ete d'avantage motivant pour moi »

« Le contenu des cours est très **ludique** et **très intéressant**, et est organisé pour qu'on ne puisse pas s'ennuyer. »

« I really **enjoyed** the way the English course was taught. It was very **interactive**. I improved my english skills (listening, speaking, reading and writting skills). I learned new vocabularies, especially about **psychological subject**. »

« De tous les cours d'anglais que j'ai pu suivre auparavant à l'université de Liège, ce cours a été **plus attractif** mais aussi un peu plus stressant »

« j'aurais préféré avoir certains cours plus accés sur la psychologie clinique par exemple »

« I find the English course really **complete** this year »

« In 1st year, 2nd year, 3rd year English course is juste a waste of time »

« I found the course really **well built** »

« Je trouve que les **techniques** et le **comportement** Mademoiselle Lyu sont **très bien** »

« **Si mes 10 années de cours d'anglais auraient été comme celui ci, et avec une professeur comme Mrs Lyu** je pense que j'aurais été meilleur. »

« J'ai bien **aimé** venir aux cours d'anglais et **l'ambiance** qu'on y retrouvait »

« J'ai beaucoup **aimé la façon** dont le cours nous a été donné en classe, les sujets que nous avons abordés »

« Le cours a été **beaucoup plus amusant** que ce que j'avais imaginé et le temps du cours est passé assez vite, même si je trouve que l'horaire n'était pas pratique et propice à l'apprentissage »

« I really **liked** the English course this year, it was a **fun** way to learn »

« Le contenu était **intéressant** et il y a en a eu pour tous les champs étudiés à l'ULG en psychologie »

« J'ai **largement préféré** votre cours d'anglais et **la façon font il était enseigné** par rapport à ceux des autres années »

« I **greatly appreciated** this English course and the way the material is approached

« Such a **great course** »

« J'ai trouvé les cours beaucoup plus **dynamiques** et **interrrectifs** que ceux des années précédentes, j'ai également **apprécié** le fait de souvent être amené à travailler en groupe »

Commentaires des étudiants de licence en 2018-19 :

« the **group activities** »

« I feel like I **progressed the most** during the little group activities »

« **I didn't always learn something when we had to match words and their definition** »

« in level A and B all we had to do was study a little vocabulary and grammar to pass the exam. **I was suprised in a positive way, doing interactive activities made the classes go by quickly** »

« i have **learned a lot** this year is comparaison with the last year ... i **liked a lot** the English classes »

« I also **enjoyed the psychology-oriented topics**; I also learned **new interesting things.** »

« This year has been my **favorite** one regarding English classes »

« I **liked** the way the different topics were taught this year, because **it wasn't just about the grammar** »

« Le contenu des modules était **intéressant** »

« beaucoup de modules sont **entièrement reliés à nos futurs métiers** »

« I also **loved** the way this course was given; it was a **funny** course with a **great energy/dynamic.** »

« Overall a **well made** course »

« Je dois avouer que **je trouve cela vraiment dommage que les cours en bac1 et bac2 ne soient pas comme celui-ci** en bac3. Mon anglais a clairement régressé les dernières années car les cours n'étaient pas fait pour pouvoir améliorer mon anglais. Pourtant, grâce à au cours de cette année, j'ai pu constater des **bons progrès**. Le cours est **interactif** et **super intéressant**. J'ai **adoré la méthode d'enseignement**, qui favorise l'interaction entre étudiants mais aussi entre étudiant et l'enseignant. Au début, j'osais pas toujours parler devant toute la classe, mais cela a vite changé. Finalement, tout le monde participait en classe et cela a vraiment créé une **bonne ambiance de travail**. Les cours étaient toujours **bien structurés**, le temps passait vite »

« I think it was an **intresting** course as it was more active prior to the 2 years before. **There wasn't as much grammar**, which I prefer eventhough I understand the use of teaching grammer »

« I really **liked** the way this course was taught »

« I've **liked** the way the course was teach »

« many **interesting** topics »

« **Another activity i thought wasn't that informative, was the Fill in the Gaps.** I can't speak for my fellow classmates, but I never really learn anything from the Fill in the Gaps. I focus so much on filling the gaps, that i completely ignore what the text is about »

« les thèmes que nous avons appris tout au long de l'année sont **intéressants** et **totalemment en lien avec nos études de psychologie** »

« J'avoue ne pas avoir été beaucoup motivée à venir en cours et que j'y venais principalement car la présence est obligatoire. Tout d'abord parce que les thèmes que nous voyions ne m'intéressaient pas particulièrement mais surtout car j'avais un problème avec la méthode d'enseignement. À la fin de ma secondaire, j'ai eu un prof

d'anglais très fort avec lequel on apprenait beaucoup de chose et de vocabulaire. Mais depuis que je suis à l'université, j'ai l'impression d'avoir régressée en anglais car nous ne pratiquons pas beaucoup notre oral, nous parlions dans un vocabulaire que je connaissais déjà et j'avais l'impression d'apprendre moins, voire pas grand chose. C'est pourquoi en première et deuxième j'ai été à quelques cours mais j'ai vite arrêté d'y aller. C'est la raison pour laquelle **cette année le cours d'anglais était mieux enseigné** tout d'abord car il était **interactif** mais surtout car nous avons beaucoup plus parlé anglais que lors des années précédentes. (L'oral de janvier me stressait mais merci d'en avoir fait un !)

« it was very **interactive**, it was **fun** and **interesting** »

« I really **liked the content** of the course, the topics were **great** and really **interesting** »

« the course was **very interesting** and **useful**. »

« Avant mes études de psychologie, j'ai fait une année de LEA (langues étrangères appliquées) à Aix en Provence et si je peux me permettre de comparer, vous m'avez beaucoup **plus appris** que dans ma licence spécialisée en anglais »

« I **love** the English classes and I had **fun** »

« Le cours était **très dynamique** et **intéressant** »

« Les sujets abordés étaient **intéressants** »

« The course was **interactive**. »

« I was **agreeably surprised** by the way the course was given. I found it **playful** and **engaging** ... I also enjoyed the topics that were seen during the course. I have always had difficulties in English and I think that, unlike the previous English courses I had, this one really helped me improve my English skills »

« Subjects were **interesting** and if they were not enough about speech therapy Miss Lyu has changed the topics (I really appreciated that) »

Commentaires des étudiants de master en 2019-20 :

« Les autres années nous avons essentiellement vu de la grammaire, du vocabulaire et des textes mais les cours étaient un peu ennuyeux... »

« **Ludique**. The content we studied was **related to psychology** and that was really **nice** as well »

« le cours était **très interactif** »

« The English course was **fun** and **very interesting** »

« This course was **very interactive** compared to previous years »

« I **loved** that it was **psychology oriented themes**. »

« the english course was **super interesting** »

« J'ai trouvé le cours **génial**, par sa façon d'être donné »

« un cours assez **interactifs** »

« **l'interactivité** du cours »

« La manière de donner cours est **attractive** »

« **for the first time in 4 years I wanted to go in English classes** »

« le fait de travailler sur des **thématiques de psychologie** rend le cours davantage **intéressant**. »

« Le cours était **très interactif**, et on travaillait sur des sujets qui sont réellement **intéressants** pour nous, futur psychologue »

« Généralement je n'ai pas le cours d'anglais mais avec vous **j'ai l'adoré, j'adore** la manière dont vous donner cours et j'ai aimé tous les modules. Le cours d'anglais C est le **meilleur cours** que j'ai où à l'université parmi tous les cours d'anglais parce que au contraire des autres cours, ici nous pouvons exercer tous les différentes compétences d'une langue »

« le cours en lui même et vraiment **chouette** »

« I enjoyed the English course because it was **interesting** »

« **la façon dont le cours est donné** »

« **adoré** la manière dont Mme Lyu donnait cours »

« so the content of the English course will **help me in the future** if I practice psychology abroad »

« Le cours était **chouette** »

« J'ai d'avantage **apprécié** le cours d'anglais C que les cours d'anglais de Bachelier. J'ai eu le sentiment que le but était avant tout d'apprendre l'anglais d'une manière **plus concrete, plus pratique** et **plus respectueuse de chacun**. J'ai eu le sentiment de retenir plus de chose, de ne pas toujours être dans une évaluation, ici le but est plus de transmettre pour notre futur métier »

« **l'interaction** »

« **interactif** »

« Pour la première fois depuis quelques années j'ai trouvé que ce cours était **enseigné de la bonne manière** »

« I **liked** english course bc it was **really different** than past course (Bachelier). Last years english course was only about reading which was boring »

« the courses were **very well construct**, the topics were really **linked to our studies** and we learned things **useful** to our futures jobs »

« The positive was the teacher who gives **good lessons** »

« J'ai honnêtement **beaucoup apprécié l'enseignement** et les sujets traités, qui selon moi étaient **vraiment en lien avec mon domaine d'étude** »

« Sujets **intéressants** car **en lien** avec ce que nous avons vu dans d'autres cours »

« **thèmes basés sur la psychologie** »

« **Contenu en rapport avec notre domaine. Première fois de ma vie que j'ai eu un cours d'anglais d'université aussi riche et stimulant.** »

« J'ai **apprécié** le déroulé des cours, je ne voyais pas le temps passé car la **dynamique** du cours donnait envie de participer. »

« j'ai trouvé ce cours **totalemt différent** des cours d'anglais de bac et c'est tant mieux ! »

« The activities were **extensive** and even if they were not taught in the purpose to teach us psychology, we learnt **things linked to it**, and I find it **very rich.** »

« **Intarctif** »

« activites proposées **en lien avec la psychologie** »

« The English course was **interesting** and **very interactive** »

« J'ai aimé que l'on aborde des sujets **en rapport avec la psychologie** et les sujets étaient tous **intéressant.** »

« J'ai bien **aimé** comment les cours était donnés »

« I found the course **interesting** compared to other years in terms of the topics but especially the way the course was given because it was **more interactive** »

« It was a **very interesting** way to teach english in psychology. I have appreciated the **originality** of the differents activities »

« les cours sur **des thématiques de la psychologie** »

« I really **liked** the way you gave our English course »

« it was **the most interesting** english class since my first year »

« appris certaines **notions de psychologie** »

« **tres interactif** »

« cours **interactifs**, sujets **intéressants** »

« je pense vraiment que Miss Lyu n'est pas comparable aux autres professeurs qui donne un cours académique et classique d'anglais rendant les cours tous les mêmes et ennuyants »

« The positive thing is that english classes were **related to our study so it was interesting** »

« La manière dont le cours était donné était **nettement supérieure en termes de qualité** à ce que j'ai pu avoir en France. De plus, lier le cours à des **sujets propres à la psychologie** m'a fait acquérir plus de vocabulaire **propre à mon domaine d'étude.** Les

exercices sur les normes APA (même s'ils étaient très ennuyants à faire) restent dans ma formation sachant que 99% des publications en psycho sont en anglais »

« votre cours d'anglais est celui que **j'ai préféré en 4 ans à l'université car c'est le plus interactif** celui qui nous permet d'être **le plus impliqué** dans notre apprentissage ce qui est pour moi la meilleure façon d'apprendre. Je pense que si les cours d'anglais étaient tous aussi **interactifs** que le votre il y aurait moins d'absentéisme en bachelier cependant »

« The content of the course was **very interesting** and I **prefer** this functioning than the functioning of the 1st, 2nd and 3rd year »

« **Interactive** »

Commentaires des étudiants de licence en 2019-20 :

« **Bon cours** »

« the course was given was **great** »

« J'ai bien **aimé** comment le cours a été donné et les thèmes abordés »

« Le cours d'Anglais C était **mieux** que A et B. »

« Apprendre l'anglais au moyen de **thèmes abordants la psychologie était un réel avantage**, que cela soit pour nous familiariser avec du vocabulaire qui nous servira dans notre future pratique ou pour augmenter l'intérêt pour la matière »

« on voit des chapitres **en rapport avec le psychologie**, ceci alimente notre intérêt pour le cours d'anglais »

« I've **learned a lot of things about psychology** »

« J'ai **vraiment apprécié** les cours d'anglais cette année »

5.1.2. Commentaires concernant l'ambiance du cours et l'enseignant

Commentaires des étudiants de master en 2018-19 :

« the teacher was **supporting** »

« J'ai apprécié que vous nous aidiez dans la prononciation de certains mots **sans pour autant nous corriger sans cesse** et nous faire des remarques »

« for your **personal investment** »

« Madame Lyu nous **fait participer oralement** en classe et je pense que c'est la meilleure manière d'apprendre »

« Madame Lyu nous rend des **feedback** et nous **encourage** »

« the **dynamism** of Mrs Lyu »

« I feel **less judged** and **more comfortable** »

« **understanding** teacher who adapts to our difficulties »

« The teacher is really **attentive** and **present** »

« l'interaction entre Madame Lyu et ses élèves. Elle est **très à l'écoute** et **mets très vite à l'aise**. »

« **Personne ne jugait personne** »

« But Mrs Lyu was always **very cheerful** and **tried to motivate** us as much as possible »

« Le professeur est **super dynamique** et me laisse l'impression qu'elle **aime son métier**, c'est très motivant »

« Mrs. Lyu is a good English teacher. Personally, English has always stressed me out. That's why the first session for me was horrible but from one session to the next it was much better. In the end, Mrs. Lyu gives me **confidence** »

« c'est la première fois que lorsqu'un professeur nous demande de **parler en anglais** quand nous sommes en petits groupes »

« Ms Lyu was really **full of energy** during the class. She's always **available** to help others, made active efforts **to know better her students**. She was always on a **good mood**, which was really **communicative** to others »

« la professeur est **attentive** à la classe et **sympathique** »

« I liked the contact with Mrs Lyu. She **helps** us. »

« The **good vibe** in the class »

« était très **présente** »

« in the english course I feel more active and **more comfortable** »

« Very **available** and **competent** teacher »

« the atmosphere of the class was really **nice** »

« Mrs Lyu is **humorously** and she thinks young! »

« Mme Lyu **encourage** ses élèves à parler anglais et elle est à **l'écoute** quand on ne comprend pas. Elle réexplique plus lentement quand une personne ne comprend pas les consignes en anglais. Et elle rendait sa classe **interactif** et **amusante** »

« Avant ça je n'osais pas parler en anglais et donc je ne progressais pas, alors que maintenant je n'ai **plus peur** d'essayer (même si je fais des erreurs). »

« Mrs. Lyu **helps** us a lot, she answered all our questions »

« Ms. Lyu is **really encouraging** her students »

« la **bonne humeur** »

« she was very '**present**' and **attentive** for us »

« Mme Lyu vous **mets en confiance**. Elle ne vous oblige pas à parler si vous ne savez pas, et vous aide à vous améliorer. Elle est **présente** et nous **motive** à nous améliorer et à participer en classe »

« For your **good mood**, your **enthusiasm**, your adapted language, your **involvement**, your **patience**, and so on. Thanks to you, **I got a little reconciled with the English classes**. Although I did not speak much in class (I was too afraid) and usually came of obligation, I learned to be **less nervous** and to have **more confidence** in myself. To follow and understand a whole course seemed impossible to me a few months ago »

« the teacher has **present**. She is **concerned** with know his students »

« very **participative** »

« Madame Lyu est **d'un soutien énorme** et **met énormément à l'aise** »

« La professeure est assez **bienveillante** »

« The teacher was **friendly** but **professional** and that was really nice to been reconized from one week to the other »

« Ms Lyu, you gave your best to **motivate** everyone »

« Elle est **très professionnelle** mais aussi **très sympathique**. »

« I liked the **involvement** of the teacher. **encouragement**, **feedback** and **attention** in class »

« mais **l'attitude** de Madame Lyu rendait le cours plus agréable »

« En plus je vous trouve **super sympa** »

« J'ai bien aimé **l'ambiance**. »

Commentaires des étudiants de licence en 2018-19 :

« you're the **best** english teacher i've ever had. This english course was always **positive, encouraging** and interesting so thank you »

« **encourage** »

« **friendly** »

« Mrs Lyu seemed **always happy to be there** and it's great to learn with a **smiling** and **supportive** teacher. »

« Ms Lyu did not question me often (or when I made the move). It did not rush me and I appreciated that she **respects "my rhythm"** (linked to my shyness) »

« Ms Lyu is the best english teacher i had in university »

« Ms. Lyu did a **great job by keeping us motivated.** »

« the teacher **motivated** us to work and **encouraged** »

« Ms Lyu is a **great teacher, always with a smile.** »

« **not be judged** »

« Mme Lyu m'a permis de **prendre confiance** en moi pour parler anglais. **L'ambiance de travail** »

« Je ne me suis **jamais sentie jugée** ou **angoissée** à l'idée de répondre oralement »

« Miss Lyu is a **very good teacher** and is **always nice** to anyone »

« I liked Mrs. Lyu's **climat of trust ... impeccable organization** of the course »

« I find Ms. Lyu **encouraging** and **comprehensive** with the students, personally I have always had difficulties to speak in a classroom and even more in English but Ms. Lyu's **attitude** has really helped me to speak »

Commentaires des étudiants de master en 2019-20 :

- « vous étiez **encourageante** »
- « Mrs Lyu was **one of the most enthusiastic** english teacher i ever had and she made the class **interesting**, no matter what the subject was »
- « Madame Lyu me **mettait en confiance** »
- « teacher was very **attentive** and always gave clear and precise explanations »
- « The teacher was really **better** than the previous ones. »
- « Teacher **without judgements**, very **sympatic** »
- « le professeur a favorisé **un climat de bienveillance** »
- « prof **très pédagogue** »
- « **tres bon prof** »
- « the professor **made (ALL OF) us speak.** »
- « Vous êtes **pédagogiques**, claires et surtout, le plus important, **faites planer un état de légèreté** qui donne envie de s'impliquer dans les activités durant le cours »
- « une professeure **très engagée** pour nous et qui essayait d'impliquer tout le monde notamment avec des blagues et commentaires personnalisés »
- « Donc votre **investissement** »
- « le sujet ne me plaisait pas **vous arriviez à le rendre intéressant** »
- « vous étiez toujours à **l'écoute** et **compréhensible** »
- « toujours de **bonne humeur** »
- « **Respectueuse** »
- « vous vous investissez beaucoup dans vos cours et ça se ressent, et vous le faites avec **bonne humeur** et motivation »
- « Prof **bienveillante** »
- « **bonne humeur** et **bienveillance** »
- « que la prof **nous force à parler anglais !** »
- « **Humor** in class »
- « M. Luy est **très impliquée dans la pédagogie** et dans la qualité de son cours et ça se ressent. **on se sent à l'aise** »
- « la professeur nous désignait et ça destabilisait et je ne prenais pas de plaisir à aller en cours, c'était presque une angoisse. Cette année **je me sentais bien dans cette classe** et j'avais toujours l'impression **d'apprendre quelque chose avec plaisir** »
- « Madame Lyu est toujours **là pour nous guider** et **nous aider sans jugement**. On remarque aussi qu'elle fait attention à chacun en essayant de trouver ce qui pourrait nous motiver et les différentes activités »
- « **dynamism** of Mrs Lyu's teaching »
- « c'était positif de **nous faire parler anglais** »

« **Thanks for learning our names**, all teachers do not do that, even in small groups and I think it plays a role on my motivation »

« There was **no pression** if we didn't know something, so I felt comfortable »

« The **atmosphere was positive** »

« **l'atmosphère** dans la classe était **positive** »

« une **bonne ambiance** »

« **good energy** in the class »

« I wasn't afraid to express myself even if I made a lot of mistakes because **I felt comfortable** »

« the teacher was **very motivated** »

« the **ambiance** »

« you were making the class **attractive** »

« You are **genuinely involved** and I wish you the best for your next job, we were lucky to have a teacher like you »

« an **enthusiastic** teacher and to work in a **non-judgment atmosphere** in class »

« **Bonne ambiance** »

« Prof **très à l'écoute** et **attentive** »

« The teacher's **kindness** and **competence** were strongly present and I appreciated very well. Her **good mood** made me love the lessons. Our teacher was very amazing »

« **great atmosphere** »

Commentaires des étudiants de licence en 2019-20 :

« **bons profs** »

« The teacher was **available, smiling, encouraging** and listening. We learned interesting things in a **good atmosphere** »

5.2. Commentaires spontanés

Ces commentaires libres sont issus de conversations informelles, d'échanges par courriel entre les apprenants et l'enseignant et de l'évaluation de l'enseignant que les étudiants effectuent après avoir reçu leurs notes d'examen.

« At the same time I would like to thank you for your **sympathy**¹⁷³ and **patience**. The fact that you are **smiling** and don't force us to answer makes the course agreeable. Learning english is really hard for me, but your **way of teaching made it easier**. »

« Je voulais vraiment vous remercier pour votre **gentillesse** et vos cours ! J'avais un **énorme blocage en anglais et vous m'avez permis de passer outre grâce à votre bienveillance et votre façon de donner cours**. Vos cours sont **motivants et attractifs**, **votre** attitude m'a permis d'oser me lancer et d'oser me tromper, merci ! Bonne continuation à vous :-) »

« I just want to thank you for everything you brought me this year... Thanks for your **hapinness** durant the class, for your **empathy**, listening, **professionnalism** but also and especially thank you for your profession's **passion** transmitted thorough your course that makes **learning more enjoyable**. Have a nice holiday with your family and the sun! »

« Dear Ms Lyu, I need to tell you, that I have finally taken the decision to go back to the working world and to not continue my studies. I won't take the English exam tomorrow. At that occasion, I wanted to tell you that I really appreciated your English classes. You are very good in **motivating** and **encouraging** students and **I was very impressed how fun language classes can be!** (Even if that means 3 hours of concentration in the afternoon after a long day). I want to thank for having helped me to improve my English a lot by having made the **learning interesting and fun!** And I will continue learning that way :)! Best regards »

« Chère Madame Lyu, J'espère que vous allez bien, ainsi que votre petite famille. **Vous me manquez terriblement**, je suis le cours d'anglais avec Mr [REDACTED] et je crois bien que je vais mourir ! C'est désespérant, je manque vraiment de motivation, cela me paraît tellement insurmontable. Si vous pouviez m'envoyer une petite partie de vos neurones dédiés à l'anglais, ce serait vraiment sympa. J'espère avoir l'occasion de vous revoir et espère de tout cœur que tout va bien pour vous. A bientôt »

¹⁷³ La mise en gras est de notre fait.

Les commentaires qui suivent sont issus de l'évaluation officielle organisée par l'ULiège :

Thank you for your energy, your smile and your interest in making us better ourselves ! I've improved in english at least tree times more this year than any other and it's thanks to you... You really are a sunbeam for us all !

Madame Lyu rend vraiment le cours intéressant et adapte ses exigences par rapport à ce qui nous est nécessaire d'apprendre. Les exigences de certains professeurs sont totalement inadéquates, il ne faut pas oublier que nous ne faisons pas un master en langues germaniques. Madame Lyu nous donne l'envie d'apprendre, de se perfectionner. La présence au cours qui est récompensée par une note est un très bon moyen pour nous faire venir au cours. Bravo Me Luy!

Super cours !

Enseignante très impliquée et claire dans ses consignes. La motivation des étudiants est parfaitement stimulée. L'évaluation correspond totalement aux exercices réalisés pendant l'année. La participation des étudiants est bien entraînée durant les cours et la bienveillance est de mise tout au sein de l'année. Un bon climat en classe est instauré ce qui facilite les échanges en anglais. Année parfait qui permet un développement optimal de la langue.

Et enfin, nous avons tous dans la cohorte des apprenants un étudiant difficile, jamais content, râleur, paniqueur en même temps, sceptique à la pédagogie employée. La première année de l'expérimentation n'était pas une exception. Voici ses commentaires, écrits à trois moments différents, chacun après l'enseignement du cours :

« The course was **interactive** and the teatcher was **supporting**. I **like** that! I think that I progress with the groupe activities. I'm **ok with the teaching method**, it's **great** to do every thing in class. » (décembre 2018)

« I just wanted to thank you for the year because you're a **great teacher**. And maybe **the only one who really knows us** (and who knows our names !!). It's sad to have few teacher like you at university... Teachers who don't think we're just a number » (juin 2019).

« Ca faisait plusieurs semaines qu'avec l'étudiant X on hésitait à vous envoyer un mail pour vous dire ceci puis j'ai appris que d'autres l'avaient fait alors je me permets également de vous envoyer un mail : **Vous nous manquez grave ! Les cours d'anglais cette année c'est vraiment pas pareil...** Le prof n'a pas la moindre idée de qui nous

sommes. Ils sont absents de toutes interactivités (et de toute utilité malheureusement...).

J'ai vraiment l'impression d'être devenue encore plus nul en anglais cette année... Vous étiez une prof très chouette. Dommage que vous ne soyez pas prof pour les M2 » (novembre 2019).

6. Ressources d'enseignement-apprentissage de l'anglais pour psychologues et orthophonistes

6.1. *De l'anglais pour les psychologues (Tirelli-Tardieu 1990)*

Le manuel s'adresse aux étudiants en 1^{re} et 2^e années de licence de psychologie et de sciences humaines. Les deux objectifs principaux concernent les compétences de la compréhension écrite, de la production écrite et de la production orale. L'ouvrage est composé de douze chapitres, chacun sur un sujet précis, notamment : psychologie développementale (petite enfance), psychologie développementale (de l'enfance au décès, personnalité, cadre biologique et perception, apprentissage et processus cognitifs, communication, psychologie sociale, psychologie organisationnelle, méthodes, psychologie clinique et anormale et psychiatrie, psychanalyse et psychanalystes, et thérapies nouvelles. Chaque chapitre comprend cinq à neuf textes assez brefs (d'une page environ), assortis de notes et d'exercices de compréhension. Un travail sur le vocabulaire est également proposé. L'auteur a inclus des exercices de traduction et de rédaction ainsi que quelques activités orales. Ci-dessous, nous proposons quelques extraits du manuel :

ALEXANDER LOWEN, *The betrayal of the body*, 1967
London, MacMillan, p. 8–9.

slight: *unimportant, superficial, nothing to worry about*
severe: *hard, violent, great, important*
merely: *simply, only*
subdue: *dominate*
amounts to: *is equivalent to*
urge: *instinct, drive*
closeness: *proximity, contact, nearness*
figure drawings: *drawings of human persons*
opposing: *contradictory*

A NOTE ON THE AUTHOR

Alexander Lowen is the proponent of Bioenergetics, which is for him “a psychotherapy which seeks to harmonize the body and the mind”. He was a client or patient and pupil of Wilhelm Reich. He set up the Institute of Bioenergetic Analysis in 1958. “Bioenergetic therapy believes in the growth of the person rather than cure.” (G. Whitfield.) It also, contrary to Freud, emphasizes the necessary well-being of the body, breathing, and body language.

A QUOTATION TO COMMENT UPON

“This emphasis on the body includes sexuality . . . but it also includes the even more basic functions of moving, breathing, feeling and self-expression. A person who doesn’t breathe deeply reduces the life in his body. If he doesn’t move freely he restricts the life of the body. If he doesn’t feel fully he narrows the life of his body. And if his self expression is restricted he limits the life of his body.” (A. Lowen, 1975.)

NB: A schizoid character lives much more with his cognitive awareness than his feelings; a schizophrenic character is completely detached from his body and lacks vitality.

SUGGESTIONS FOR FURTHER READING AND DISCUSSION

- Choose a film that you can view several times and make a short critical analysis of it.
- Sum up the chapters of McLuhan’s book *Understanding Media*, concerning various media you are personally interested in and present a critical approach to them.
- Compare the impact of the printed press and of the audiovisual media.
- Appreciate whether owning and using a videocamera changes a person’s outlook on television.
- Choose a commercial you know well and enjoy, and justify the reasons for its impact on you.

QUESTIONS

- Explain the phrase: television literacy.
- Why do you have to decode television?
- What is a symbolic representation?
- How can technicians indicate a change of time or scene?
- When does one use a faceless narrator?

TRANSLATE INTO ENGLISH

La méditation se pratique dans un climat tranquille. On la pratique depuis longtemps pour des raisons religieuses et spirituelles et ses bienfaits sont universellement reconnus. Dans le monde occidental on l'adapte à d'autres fins, en particulier pour réduire le stress.

GROUP WORK

Use the book by Edmond Marc called *Nouvelles thérapies* and enquire about those you are interested in; then prepare presentations of them in English; compare with *Innovative Therapies in Britain*, by Rowan and Dryden, which is easily available in France. Assess the use of meditation and the influence of India, China or Japan, on Western psychology.

6.2. *English for Psychologists* (Kerridge & Lieury 1991)

Les objectifs de l'ouvrage sont centrés sur l'amélioration des compétences de la compréhension écrite et sur l'ouverture vers l'étude de la psychologie en générale. Le livre contient huit parties, chacune traitant d'un thème précis de la psychologie, notamment : histoire de la psychologie, psychologie générale, psychologie différentielle, psychologie de l'enfant et l'éducation, psychologie sociale et du travail, psychopathologie et psychanalyse, sciences biologiques (biologie, neurologie, éthologie), et méthodes statistiques et sciences informatiques. Chaque partie contient plusieurs textes assortis de diverses activités : activités de prélecture sur le vocabulaire, révision de la grammaire rencontrée dans les textes, questions de compréhension (ouvertes, vrai/faux, à choix multiples, schémas à compléter). En outre, quelques exercices de traduction et activités orales sont proposés. Chaque partie se termine par une liste de lexique. Nous proposons quelques extraits de l'ouvrage ci-dessous :

2. *Comprehension*

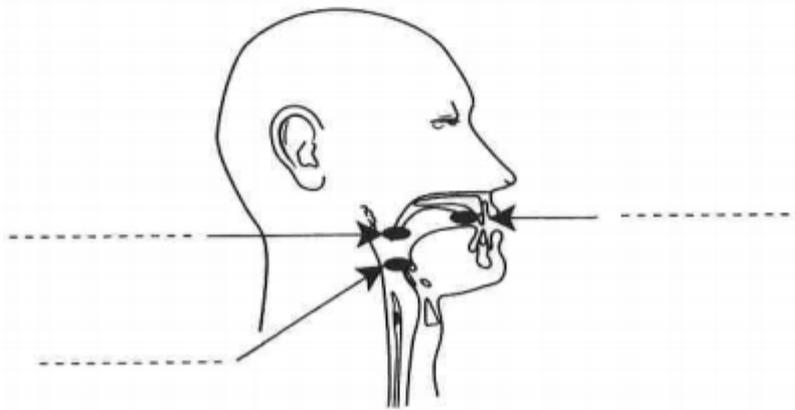
Read paragraphs 1 to 3 quickly, noting down answers to the following questions.

- a) What role is played by the nursery of the local obstetric hospital?
- b) How often do home visits occur?
- c) What happens during each visit?
- d) Why is it as important to visit the home of a lawyer as that of a factory worker?
- e) How does infant speech development in orphanages or in schools for the mentally handicapped compare with home-raised infants?
- f) Why are infant speech development studies carried out in schools for the deaf?

Now continue with the rest of the text, answering the questions alongside.

3. *Text content*

Read paragraph 5 of the text and fill in the diagram below to show where vowels and consonants are formed, noting their names and giving examples of them:



6. Translate into English

L'amour est-il un besoin conditionné ?

Si les behavioristes ont eu raison de simplifier la liste des besoins innés en proposant que la plupart des besoins sont au contraire conditionnés, les expériences célèbres de Harry Harlow ont montré que l'attachement pour la mère (l'amour, la tendresse) était chez le petit singe, et donc vraisemblablement chez le bébé, un besoin inné. Sa méthode... le conditionnement !

Les bébés singes sont élevés avec deux mères artificielles différentes, une maman "grillage" et une maman "peluche" recouverte d'un tissu moelleux et chaud. Repartis dans deux groupes, les bébés sont nourris sur l'une ou l'autre mère, grâce à un biberon placé au niveau de la poitrine. Si l'amour était un besoin conditionné par la nourriture, les bébés seraient autant de temps sur la mère artificielle qui les a alimentés, qu'elle soit en fil de fer ou en peluche. Or, il n'en est rien et en situation de test avec la présence des deux mères artificielles (sans biberon), les bébés nourris sur la mère grillage se précipitent dès qu'ils sont rassasiés sur la mère peluche pour passer contre elle autant de temps que les bébés singes nourris par la mère peluche. Le besoin d'un contact doux et chaleureux est inné et c'est sans doute en cela que réside l'attrait de beaucoup d'enfants pour les peluches, le petit nounours de notre enfance...

1. Verbs

All the following verbs appear in the text. Fill in the appropriate one in the sentences below. As well as putting them into the right tense, be careful to be logical with the sense (some are affirmative, others negative; some active, others passive)

to enlist	to provide	to be aware of
to gain control	to go beyond	to overwhelm
to focus	to fail	to bury
to remove		

- After the elections last year the People's Party _____ of the country
- Yesterday he _____ with full military honours
- She _____ for her children by working in a bar at nights as well as doing her normal job
- He left the apartment last week but he _____ his furniture yet
- She _____ by the number of letters she received after her husband's death.
- The boys _____ the help of a passing adult to get their football out of the tree
- "What I have to say _____ ordinary praise; the man we honour today was an exceptional human being"
- He _____ the danger and fell into the lake
- She didn't work very hard, so _____ the exam
- He tried _____ his attention on his essay, but couldn't concentrate

7. *Activity*

This text, written in 1964, implies that the “nature-nurture” debate is still with us.

In small groups, make notes then prepare mini-presentations on:
What can happen to a child if its natural attachments are deficient? How can the nurturing role of the state be improved? Can we envisage a period in the future when “nurtured” institutional attachments can be made as fruitful as “natural” attachments (to the mother)?

6.3. *L'anglais pour psychologues (Kovalenko 2000)*

L'ouvrage comporte trois parties. La première partie s'adresse aux étudiants en 1^{re} année de licence et comporte le contenu général, y compris la révision de la phonétique et de la grammaire anglaise. La deuxième partie est conseillée pour les étudiants en 2^e année de licence et se centre sur le travail de la compréhension écrite, le développement des connaissances disciplinaires et l'acquisition du lexique spécialisé. Les sujets abordés dans cette partie sont : Wilhelm Wundt, psychanalyse, behaviorisme, phénoménologie, psychologie Gestalt et psychologie humanistique, cognitivisme. La troisième partie de l'ouvrage contient des textes tirés des travaux de psychologues reconnus, comme Francis Galton, William James, Sigmund Freud, Burrhus Frederic Skinner, Carl Rogers, et Carl Gustav Jung. Ci-dessous, nous offrons quelques extraits pour montrer le contenu de chacune de ces trois parties.

Exercise B

draw — dribble — draft drag — drab — drank drain — dragon — drama drape — dreadful — drugs Dresden — dress — dry drill — drop — drink drive — drown — drum drift — drier — droopy

Exercise C

brown — bread — brace brain — brakes — bran brunch — branch — brave Brazil — breach — breast breath — broth — breathe

Exercise 6.7. Analyze the use of modal verbs and translate the following sentences:

Who can answer my question?

Nobody could translate this text.

He ought to do this task at once.

Must I attend this meeting? — No, you needn't.

You should have shown your notes to the teacher. 6.1 asked him, but he wouldn't listen to me.

Text 2: PROZAC - DISCOVERING HAPPINESS?

Since the introduction of Thorazine, various drugs to treat mental illness have been developed. Psychiatrists have prescribed them, and they have been found to work with varying degrees of effectiveness for different people and conditions, while causing a range of side effects. There has been a new antidepressant on the market every two or three years.

In 1987, the antidepressant fluoxetine (Prozac) was introduced. It had been tested and found to be an effective antidepressant with fewer than usual side effects. Doctors began to prescribe it to depressed patients. The results were astonishing. Patients reported feeling «bet-ter than well». It not only eased their depression, but seemed to give them a new look at themselves. Prozac users felt they were discovering their own true personalities for the first time, uninhibited by a vague weight that had bogged them down before. It seemed to make cautious people more spontaneous, the introverted more outgoing, the timid more confident. In short, it seemed to improve people's personalities, at least in making them more socially attractive.

Vocabulary:

mental illness — психическое заболевание

side effect — побочный эффект

astonishing — удивительный

to ease — облегчать

uninhibited — несдерживаемые

vague — неопределенный, расплывчатый

General understanding:

1. How often according to the text the antidepressant was prescribed?

What is Prozac?

What effect did it have on patients?

4. Why did Peter Kramer refer to Prozac as a «celebrity»?

5. How did lawyers use the influence of Prozac?

Franz Anton Mesmer

Franz Anton Mesmer was born May 23, 1734 in Iznang, Germany, near Lake Constance. He received his MD from the University of Vienna in 1766. His dissertation concerned the idea that the planets influenced the health of those of us on earth. He suggested that their gravitational forces could change the distribution of our animal spirits. Later, he changed his theory to emphasize magnetism rather than gravity — hence the term «animal magnetism». It would soon, however, come to be known as mesmerism.

He was, in fact, able to put people into trance states, even convulsions, by waving magnetized bars over them. His dramatic performances were quite popular for a while, although he believed that anyone could achieve the same results. In point of fact, some of his patients did in fact get relief from their symptoms — a point that would later be investigated by others.

When accused of fraud by other physicians in Vienna, he went to Paris. In 1784, the King of France, Louis XVI, appointed a commission including Benjamin Franklin to look into Mesmer and his practices. They concluded that his results were due to nothing more than suggestion.

Despite condemnation by many of the educated elite, mesmerism became a popular fad in the salons of Europe. In order to serve the many poor people who came to him **for** help, he designed a sort of bathtub in which they could lie while holding the magnetic rods themselves. He even-111 a 11 y created an organization to train other mesmerists.

Mesmer died March 5, 1815 in Meersburg, also near Lake Constance, Germany.

An English physician, James Braid (1795-1860), a much more careful researcher of Mesmer's phenomenon, termed it hypnotism. Disassociated from Mesmer, hypnotism would go on to have a long life into the twentieth century.

1. Thinking

As a result of the general attitude of extraversion, thinking is orientated by the object and objective data. This orientation of thinking produces a noticeable peculiarity.

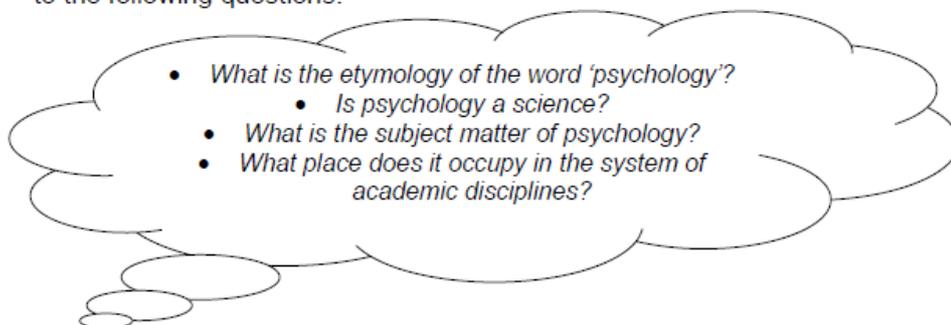
Thinking in general is fed from two sources, firstly from subjective and in the last resort unconscious roots, and secondly from objective data transmitted through sense perceptions.

6.4. *English for Psychologists* (Dolgacheva 2007)

L'ouvrage est destiné aux étudiants en 1^{re} année de licence en psychologie. Il comporte trois unités : définition de la psychologie, perspectives en psychologie et carrières en psychologie. Chaque unité, focalisée sur un sujet en psychologie, contient cinq éléments : activités pour engager la réflexion et l'intérêt chez les apprenants, activités de lecture (y compris l'enseignement-apprentissage de différentes stratégies employées pour la lecture), activités sur le lexique (stratégies de gestion du nouveau vocabulaire, lexique académique, lexique spécialisé), activités de production orale (développement du langage fonctionnel, discussions, travail en groupe), activités de production écrite. Les extraits qui suivent illustrent chacun de ces éléments (Dolgacheva 2007 : 4).

MAKING YOU THINK

The study of every discipline, psychology being no exception, begins with identifying its subject matter and its place in the system of related disciplines. Having studied psychology for quite a while now, you must be able to give answers to the following questions.



Exploring the Text: In-depth reading

Task 3. [individually]

Read texts D and E to answer the questions below. Pay attention to the margin questions on the right as you read. The margin questions will help you to implement the reading strategies you have studied in the section LEARNING TO READ. Look up only those words in the dictionary which you feel you should understand precisely to be able to answer the questions before the texts.

1. *What is the difference between basic and applied research?*
2. *What are the major fields and branches of psychology?*
3. *What are they concerned with?*
4. *What links psychologists from different branches and fields?*

D

MAJOR AREAS OF RESEARCH

The study of psychology draws on two kinds of research: basic and applied. Basic researchers seek to test general theories and build a foundation of knowledge, while¹ applied psychologists study people in real-world settings and use the results to solve practical human problems.² There are five major areas of research: biopsychology, clinical psychology, cognitive psychology, developmental psychology, and social psychology. Both basic and applied research is conducted in each of these fields of psychology.

5
10

This section describes basic research and other activities of psychologists in the five major fields of psychology. Applied research is discussed in the Practical Applications of Psychology section of this article.

1. Identify the functional value of the discourse marker 'while' and translate it into Russian.
2. Find a noun + noun construction in the sentence (lines 2-6) and translate it into Russian.

Task 2. [individually]

Read the text to answer the questions below. Pay attention to the margin questions and hints on the right as you read. The margin questions and hints will help you to implement the reading strategies you have studied in the section LEARNING TO READ. Look up only those words in a dictionary which you feel you should understand precisely to be able to answer the questions.

1. *Why is it so difficult to define psychology?*
2. *What are the approaches to generating a definition of psychology? What shortcomings do they have?*

Complete the chart:

APPROACHES TO DEFINING PSYCHOLOGY	THEIR SHORTCOMINGS
1.	
2. <i>a dictionary approach</i>	
3. <i>a literal approach</i>	
4.	
5.	

Task 14. [individually]

(a) Match each noun with the group of verbs it can collocate with.

CONCEPT	CONTROVERSY	DEFINITION	ISSUE
...
create / generate / produce / construct / give include	raise debate / discuss address / consider / deal with touch on settle avoid arise underlie	cause / provoke / create arise exist center on	define / formulate introduce develop

(b) Translate the following into English choosing appropriate adjectives from the previous task and suitable verbs from the table above.

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Дать полное определение. 2. Это определение включает в себя... 3. Иметь размытое понятие о... 4. Дать определение понятию. 5. Ввести в оборот новое понятие. 6. Спровоцировать жаркие дебаты. 7. Избегать разногласий. 8. По этому вопросу возникли серьезные разногласия. 9. Поднимать и обсуждать спорный вопрос. | <ol style="list-style-type: none"> 10. Разрешить вопрос о чем-либо. 11. Мы только коснулись этого вопроса, однако, в следующий раз следует рассмотреть его более подробно. 12. Обращаться к актуальной проблеме. 13. В основе этих дебатов лежит важная проблема. |
|--|---|

Word Families

Task 2. [individually]

Complete the chart below with the corresponding parts of speech, using Russian equivalents as prompts. Analyze the suffix, if any, which is used to form each word and write it in the box on the right from the word.

noun	noun-building suffix	verb	verb-building suffix	adjective	adjective-building suffix
1) <i>advance</i>		продвигать, развиваться		продвинутый, передовой	
2) <i>achievement</i> успевающий ученик, преуспевающий человек		достигать		достижимый	
3) <i>diagnosis</i> диагностируемость		ставить диагноз		диагностический	
4) <i>effect</i> эффективность		осуществлять		эффективный	
5) <i>link</i>		связывать		–	
6) <i>treatment</i>		лечить		поддающийся	

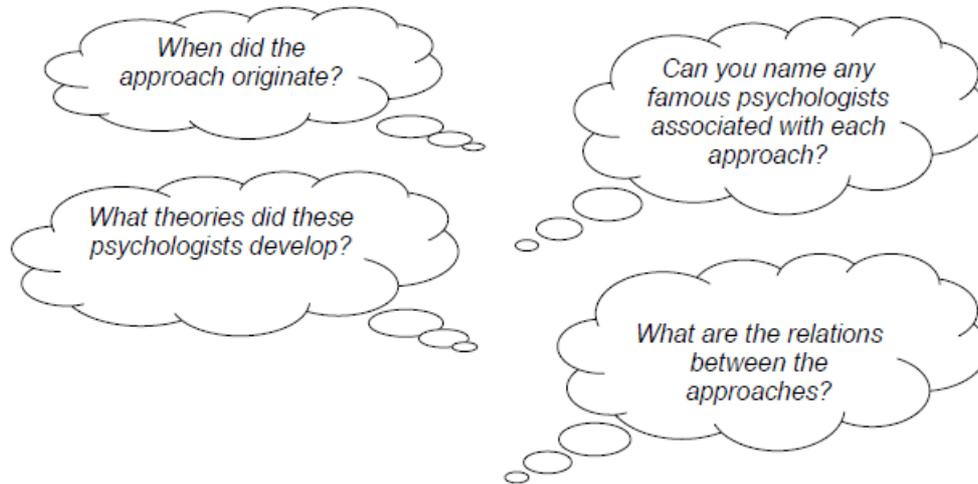
Task 22. [individually]

Translate the following into English using words and expressions you have learned in this unit.

1. Подход Декарта к пониманию человеческого поведения основывался на допущении, что психическая деятельность человека является результатом взаимовлияния разума и тела.
2. Мы можем объективно изучать психические процессы, концентрируясь на конкретных поведенческих актах, но интерпретируя их посредством лежащих в их основе психических процессов.
3. Они пытались дать определение психологии через определение ее областей исследования.
4. Психология возникла как независимая дисциплина в 1879 году.
5. Философы 17 века ввели в употребление понятие дуализма, согласно которому под духом понимались мысли и чувства, а под материей – наше физическое тело.
6. Веками философы и ученые интересовались природой духа и души.
7. Психология принадлежит к гуманитарным или социальным наукам?
8. Он утверждал, что если психология претендует на статус науки, ее предмет должен поддаваться прямому наблюдению.
9. Этот вопрос вызвал оживленную полемику.
10. В данной статье мы рассмотрим ключевые проблемы формулировки исчерпывающего определения психологии.
11. В конце прошлого века психология занималась изучением мышления и сознания при помощи интроспекции.

Task 2. [in groups]

What else do you know about the approaches mentioned above? Divide into six groups. Choose one approach and discuss the following questions. Fill in the chart below with the information about the approach you have been discussing. Present the results of your discussion to the other groups. While listening to the other presentations complete the chart.



Discourse Study: Cohesion II

Ellipsis

In the same way as words which substitute for or refer us to other words in the text, words which appear to be missing may also cause problems. Some structures allow writers to omit words to avoid unnecessary repetition.

Study these examples:

1. It is important that you have a clear purpose when you read. If not, you may waste valuable study time.
2. It is important that you have a clear purpose when you read. If *you do not have a clear purpose*, you may waste valuable study time.

Like reference, ellipsis directs the reader to supply information from elsewhere in the text.

Task 2. [Individually, then pairs]

Read the following passages and restore the words which appear to be missing after the words in bold type. Compare your answers with those of your partner.

Example:

Each special science inquires about the sphere that defines it: **biology** (*inquires*) about life, **physics** (*inquires*) about matter, **psychology** (*inquires*) about mind, and so on.

1. That is true for the questions that we now classify as philosophical as much as it is for **those** that we now classify as empirical or natural-scientific.
2. While basic issues — such as 'What is the subject matter to be?' and 'How can/should it be conceptualised and investigated?' — have remained largely unchanged throughout psychology's history, the proposed solutions **have not**, and this is where the discipline's evolution has largely taken place.
3. We can study mental processes in an objective fashion by focusing on specific behaviors, just as the behaviorists **do**, but interpret them in terms of underlying mental processes.

6.5. *English for Psychology* (Short 2010)

L'ouvrage comprend douze unités, chacune fondée sur un aspect particulier de la psychologie : définition de la psychologie, branches de la psychologie, psychologie pratique, psychologie et technologie, rêves et personnalité, Vygotsky et Piaget (pensée et langage), mémoire, troubles mentaux, personnalité, addictions modernes, parapsychologie, et avenir de la psychologie. Chaque unité est divisée en quatre leçons : lexique (lexique spécialisé, compétences liées au lexique), travail sur la compréhension écrite ou orale et développement des compétences mobilisées, travail approfondi sur la compréhension écrite ou orale (le travail sur la production orale et écrite est introduit dans certaines unités), et travail supplémentaire sur la compréhension écrite ou orale. Nous présentons ci-dessous les extraits de l'ouvrage afin d'illustrer les diverses parties de chaque unité (Short 2010 : 3-5).

7 MEMORY

7.1 Vocabulary

compound nouns • fixed phrases

A Study the words in box a.

- Match nouns in column 1 with nouns in column 2 to make compound nouns.
- Which word in each phrase has the strongest stress?

B Study the phrases in box b.

- Complete each phrase with one word.
- Is each phrase normally followed by:
 - a noun (including gerund)?
 - subject + verb?
 - an infinitive?
- What is each phrase used for?

C Look at the pictures on the opposite page showing the process of transferring experience into long-term memory. What happens at each stage?

D Read extracts A–F on the right. They are from a leaflet about memory.

- Match each extract with a picture on the opposite page.
- Complete each sentence with one or more phrases from box b.

E Look at the flow chart on the opposite page. What process does it show?

F Read the text under the flow chart.

- Complete the description using phrases from box c.
- Which sentence describes each part of the chart?
- Which part of the chart isn't mentioned?

c temporarily retaining sensory process
immediate recycled retrieve network

G Match the phrases in box d with the highlighted phrases in the text.

1	2
brain information	association bank
learning	capacity disability
maintenance	memory rehearsal
memory storage	retrieval tissue
word working	

b as shown ... as well ... in addition ...
in order ... in such a way ... in the case ...
known ... the end ... the use ...

- A** Information in the short-term memory is recycled through the hippocampus _____ it can be stored as long-term memory (LTM).
- B** _____ short-term memory (STM), the information is stored in the frontal lobe of the brain.
- C** _____ the thalamus, the hippocampus plays an important role in creating memory.
- D** _____ the picture, the thalamus sends the information to the cortex for processing and storage.
- E** _____ be processed by the brain, information must first be registered by the sensory organs.
- F** The sensory system retains information for fractions of a second before transferring it to the part of the brain _____ the thalamus.

d serve the function of in the initial phase
in contrast in the following phase
in the final stage a number of
the development of for instance

7.2 Listening

fixed phrases • sequencing information in sentences

A You are going to hear this lecture. Write four questions you would like answered.

B Listen to Part 1 of the lecture.

1 What is the lecturer going to talk about today?

Write *yes*, *no* or *not mentioned*.

- information retrieval _____
- encoding information _____
- definition of memory _____
- types of memory _____
- creation of memory _____
- forgetting _____

2 What are the four main stages of memory?

C Listen to Part 2 of the lecture.

- 1 Make notes in an appropriate form.
- 2 What is another word for *input*?
- 3 What does *encoding* mean in the context of memory?
- 4 Were your questions in Exercise A answered?

D Match each phrase in the first column of the table on the right with the type of information that can follow.

E Listen to Part 3 of the lecture.

- 1 Make notes on the information that comes after the phrases in Exercise D.
- 2 Were your questions in Exercise A answered?

F Listen for sentences 1–4 in Part 4 of the lecture. Which sentence (a or b) follows in each case? Why? See *Skills bank*.

- 1 There are several theories about why people forget events.
 - a Faulty encoding, displacement, brain damage, lack of use and repression are amongst them.
 - b Amongst them are: faulty encoding, displacement, brain damage, lack of use and repression.
- 2 Faulty encoding means that certain information may not be available because it hasn't been recorded correctly in the first place.
 - a This could happen when there is physical damage to the senses – to hearing or sight, for example.
 - b Physical damage to the senses of hearing or sight may make certain information unavailable.
- 3 Another reason why information may not be available is if it has been replaced by new information.
 - a This particularly applies to short-term memory.
 - b Short-term memory is often affected in this way.
- 4 In some cases, information may not be transferred from short-term to long-term memory as a result of damage to the hippocampus.
 - a There are several important parts of the brain, as you will remember, including the hippocampus.
 - b As you'll remember, this is the part of the brain that recycles information and converts it into long-term memory.

G This lecturer is not very well organized. What problems are there in the lecture?

Psychology Faculty

Memory (Lecture 1)

Lecture overview

- Memory process
- Recent theories
- Types of memory
- Forgetting
- Early theories

Fixed phrase	Followed by ...
1 An important concept (is) ...	a different way to think about the topic
2 What do I mean by ...?	an imaginary example
3 As you can see, ...	a key statement or idea
4 Looking at it another way, ...	a concluding comment giving a result of something
5 In historical terms, ...	a new idea or topic that the lecturer wants to discuss
6 Say ...	a comment about a diagram or picture
7 The point is ...	an explanation of a word or phrase
8 In this way ...	a general idea put into a historical context

7.3 Extending skills

stress within words • fixed phrases • giving sentences a special focus

A Listen to some stressed syllables. Identify the word below in each case. Number each word.

Example:

You hear: 1 *mat* /mæt/

You write:

- | | | | | | |
|----------------|-----|---------------|-----|--------------|-----|
| 1 cortex | ___ | 5 hippocampus | ___ | 9 retrieval | ___ |
| 2 decay | ___ | 6 maintenance | ___ | 10 sensory | ___ |
| 3 displacement | ___ | 7 rehearsal | ___ | 11 thalamus | ___ |
| 4 encoding | ___ | 8 repression | ___ | 12 traumatic | 1 |

B Listen to the final part of the lecture from Lesson 7.2.

- Complete the notes on the right by adding a symbol in each space.
- What research task(s) are you asked to do?

C Study the phrases from the lecture in the blue box. For which of the following purposes did the lecturer use each phrase?

- to introduce a new topic
- to emphasize a major point
- to add points
- to finish a list
- to give an example
- to restate

Memory ___ easy to confuse ___
 1. some factors ___ unconscious, ___,
 preconceived ideas ___ think we see what we
 expect to see
 2. strong emotions ___ affect recall ___,
 children remember parents differently
 Hypnosis ___ helps witnesses remember details
 of crimes
 ___ hypnosis ___ emotion ___ remember past
 BUT not always reliable

D Rewrite these sentences to give a special focus. Begin with the words in brackets.

- Freud claimed that hypnosis was an effective method for accessing repressed memories. (*It*)
- Hypnosis can help eyewitnesses return to the moment of a traumatic event. (*What*)
- A full understanding of the disadvantages of hypnosis is very important. (*What*)
- The memory can very easily be confused because it depends on so many factors. (*Two sentences. First = 'It'; second = 'The reason'*)
- Hypnosis can remind people of the feelings they had at the time they witnessed an event. (*The advantage*)

See Skills bank.

et cetera
 In other words, ...
 Let's take ...
 Let me put it another way.
 Not to mention the fact that ...
 Plus there's the fact that ...
 The fact of the matter is, ...
 You've probably heard of ...

E Choose one section of the lecture. Refer to your notes and give a spoken summary. Use the fixed phrases and ways of giving special focus that you have looked at. See Vocabulary bank and Skills bank.

F Work with a partner.

- Explain what kind of problems people experience when recalling the details of an event they have witnessed.
- Present your account to another pair. Practise using fixed phrases and ways of giving special focus.

7.4 Extending skills

making effective contributions to a seminar

A Look at the article and drawings on the opposite page.

- 1 What do they show?
- 2 How are they related to each other?

B Listen to the first extract from a seminar about hypnosis and memory.

- 1 What question will the students discuss?
- 2 Name two factors that affect memory recall under hypnosis.

C Listen to Extract 2 of the seminar. Are these sentences true or false?

- 1 People are more suggestible under hypnosis. ____
- 2 The hypnotist's questions have no effect on the recovered memory. ____
- 3 Eyewitness evidence is not reliable. ____
- 4 People under hypnosis deliberately create false memories. ____
- 5 Recovered memories can become false memories. ____

I'd like to make two points.

First, ...

Can you expand on that? _____

The point is ... _____

What's your second point? _____

My second point is that ... _____

Yes, but ... _____

I don't agree with that _____

because ... _____

Sorry, but who are we talking _____

about exactly? _____

We need to be clear here. _____

I'd just like to say that ... _____

In what way? _____

What I'm trying to say is, ... _____

Can you give me an example? _____

Look at it this way. _____

Absolutely. _____

D Study tasks a–d below and the phrases in the blue box.

- 1 Write **a**, **b**, **c** or **d** next to each phrase to show its use.

- a introducing
- b asking for clarification
- c agreeing/disagreeing
- d clarifying

- 2 Listen to Extract 2 again to check your answers.

E Work in groups of four to research four areas of memory. Each person should choose a different area.

- Student A: Read about *repression* on page 103.
- Student B: Read about *schema theory* on page 103.
- Student C: Read about *amnesia* on page 104.
- Student D: Read about *episodic memory* on page 104.

After reading the notes, report back orally to your group. Use fixed phrases to ask for and give clarification.

F Work in groups of four.

- 1 Three group members should look at the CCTV images on this page for 10 seconds and then cover them up.
- 2 The fourth person should interview the other members of the group and decide what the CCTV images show.
- 3 As a group, discuss possible interpretations.
- 4 Report to the class on your discussion, giving reasons for your decisions.



8.2 Reading

essay types • complex sentences with passives • definitions

A Link the causes of mental illness in this list with the items in the blue box:

- a chemical imbalance in the brain
- b traumatic experience
- c poverty
- d genetics
- e abuse in childhood
- f drug abuse

- 1 Which are stereotypically associated with violence?
- 2 Give an example of a common belief related to mental illness.

schizophrenia hysteria
dissociative identity disorder anxiety
phobias depression



HADFORD University

There are five main essay types in psychology:

- descriptive
- analytical
- comparison/evaluation
- argument
- practical report

B Look at the five essay types on the right.

- 1 What should the writer do in each type?
- 2 Match each essay type with one of the questions below the slide (A–E).
- 3 What topics should be covered in each essay question?

C Read the title of the text on the opposite page and the first sentence of each paragraph.

- 1 What will the text be about?
- 2 Choose one of the essay questions in Exercise B. Write four research questions which will help you to find information for your essay.

D Read the text.

- 1 Using your own words, make notes from the text on information for your essay question.
- 2 Work with another person who has chosen the same essay question as you. Compare your notes.

E Study the highlighted sentences in the text.

- 1 Underline all the subjects and their verbs.
- 2 Which is the main subject and verb for each sentence?

F Study the table on the right.

- 1 Match each word or phrase with its meaning.
- 2 Underline the words or phrases in the text which the writer uses to give the definitions. See *Vocabulary bank*.

A 'Violent crimes are often committed by those who are mentally ill.' To what extent do you agree with this statement? Give examples to support your points.

B Describe four stereotypes of mental illness. How do they relate to the symptoms of real illnesses?

C Explain the methods used by the media to influence popular images of mental illness.

D Describe Asch's conformity experiments. How do they explain the influence of the media on individual attitudes to mental illness?

E Outline the differences and similarities between schizophrenia and dissociative identity disorder.

Word/phrase	Meaning
1 illusion	a psychiatric disorder which disconnects different aspects of the personality
2 depression	unreasonable or illogical beliefs
3 mood	a mental disorder characterized by losing touch with reality
4 psychosis	an event that only occurs in the mind of an individual
5 delusions	an emotional state
6 multiple personality	a mood disorder that makes a person feel very sad and unable to live an active life

8.3 Extending skills

passives in dependent clauses • essay plans

- A** Find the words in the box in the text in Lesson 8.2.
- 1 What part of speech is each word?
 - 2 Think of another word which could be used in place of the word in the text. Use your dictionary if necessary.

misconception attitude
culture prejudice delusion
inherited split melodramatic
alarming terminology

- B** Study sentences A–D from the text in Lesson 8.2.
- 1 Identify the dependent clause.
 - 2 Copy the table under the sentences and write the parts of each dependent clause in the table.
 - 3 Rewrite the sentence using an active construction.
- Example:**
- A** *People often approach mental illness with fear, probably as a result of traditional beliefs.*

A These traditional beliefs are probably responsible for the fear with which mental illness is approached.

B A film such as *The Three Faces of Eve* (1957), which is based on the true story of Eve White's multiple personality disorder, dramatizes her illness.

C Schizophrenia is a widely misunderstood disorder which is characterized by the creation of an irrational internal world.

D *One Flew over the Cuckoo's Nest* (1975) is another film in which the more alarming face of mental illness is represented.

- C** Read the essay plans and extracts on the opposite page.
- 1 Match each plan with an essay title in Lesson 8.2.
 - 2 Which essay is each extract from?
 - 3 Which part of the plan is each extract from?

Subject	Verb	By whom/what
Mental illness	is approached	by people

- D** Work with a partner.
- 1 Write another paragraph for one of the plans.
 - 2 Exchange paragraphs with another pair. Can they identify where it comes from?

8.4 Extending skills

writing complex sentences • writing essay plans • writing essays

- A** Make complete sentences from these notes. Add words as necessary.

A in conclusion – limited number – severe mental illness – violent crimes – but – more likely – victims

B Studies – crime – psychiatric disorders – show – patients – be – more likely – victims – crime – perpetrators

C however – majority – mental illnesses – not linked – violent crimes

D research – demonstrated – although – mental illness – may – linked – small number – violent crimes – drug – alcohol abuse – responsible – higher percentage

E first – identify – different types – mental disorder – be – commonly – associated – aggression

F for many years – it – popular belief – people with – mental disorders – violent and dangerous

- B** The sentences in Exercise A are topic sentences for paragraphs in essay A in Lesson 8.2. Put them in the best order for the essay. What is the main topic for each paragraph?

- C** Look at the essay question on the opposite page.
- 1 What kind of essay is this?
 - 2 Do some research and make a plan.
 - 3 Write the essay. See *Skills bank*.

- E** Use your notes to write 75–100 words about personality.

- F** Work in groups. Study the Big Five traits in box c. Choose one trait you would like to find out more about and then discuss these questions.
- 1 What kind of information will you need to find?
 - 2 What ideas do you have already?
 - 3 Where can you go to find more information?

c extroversion
introversion
agreeableness
conscientiousness
openness to experience

9.4 Extending skills

making effective contributions to a seminar

A Look at the words in the blue box. Identify their stress patterns.

B Work in pairs.

Student A: Think of good ways to take part in a seminar.

Student B: Think of bad ways to take part in a seminar.

C You are going to hear some students in a seminar. They have been asked to discuss the question: 'How can the environment affect the development of different traits?'

- 1 Listen to the four seminar extracts. Decide whether each contribution is good or poor.
- 2 Give reasons for your opinion.
- 3 Think of some more information to add to the good contributions.

D Work in a group of three or four.

- 1 Discuss your information for the topics in Lesson 9.3, Exercise F. Agree on the best definition.
- 2 Discuss how best to present this information.
- 3 Present a definition and description of your topic to the whole class.

E Study Figure 1 on this page. What do the pictures show?

F Study the information in Figure 2 on the opposite page. In pairs or groups, discuss the following:

- 1 What does the information show about famous world leaders?
- 2 Do these leaders have anything in common? Do you know of other leaders who have similar traits?
- 3 Do you think world leaders are born or made?

leadership
obedience
eloquence

charisma
assertive
pragmatic

oratory
predispose
consensus



6.6. Langue étrangère pour psychologues dans un espace éducationnel et professionnel (Dudovitch & Postnikova 2016)

Le présent ouvrage, destiné aux étudiants de licence et de master, se divise en deux parties : la première partie se concentre sur l'introduction de divers sujets et le développement du lexique tandis que la deuxième partie traite des aspects grammaticaux de la langue anglaise. Parmi les dix-sept sujets de la première partie, douze sont de caractère général. Les cinq sujets de psychologie sont : définition de la psychologie, différence entre psychologues et psychiatres, tests en psychologie, problèmes familiaux, et technologie et enfance. Les auteurs poursuivent principalement l'objectif d'améliorer la compétence de la lecture analytique et d'élargir le vocabulaire spécialisé des apprenants. Afin de préparer les étudiants à leur future activité professionnelle, les auteurs ont privilégié « la méthode de modelage des situations ... professionnelles » (Dudovitch & Postnikova 2016 : 3). Nous présentons ci-dessous quelques extraits de diverses sections de l'ouvrage.

Topic 9

National character: stereotype or cultural identification?

Nationality is a large group of people with the same race, origin and language. Nationalism is the belief that your own country is better than any other country. "Cultural nationalism" consists of encouraging expressions of national characteristics through nonpolitical activities such as art, literature, music, dance, and other forms of culture. Almost every nation has a reputation (the opinion that people have about a particular person or thing because what has happened in the past) of some kind. For example, the French are supposed to be amorous, gay, fond of champagne; the Germans - dull, formal, efficient, and fond of military uniforms and parades; the Americans - boastful, energetic, gregarious and vulgar. The English are reputed to be cold, reserved, rather haughty people who do not yell in the street, make love in public or change their government as often as they change their underclothes. They are steady, easy going, and fond of sport.

Exercise 1. Answer the questions:

1. What is a nationality?
2. What does every nation have?
3. What are the French (the Germans, the American, the English) supposed to be?
4. What's the main difference between an American and a European?
5. What do the Americans call "the spirit of adventure"?
6. Where are the Europeans and the Americans descended from?

Vocabulary

introduce - представлять

psychology - психология

psychologist - психолог

to understand - понимать

socially important — социальнозначимый

opportunities - возможности

a highly qualified specialist — высококвалифицированный специалист

a fast developing science - быстроразвивающаяся наука

to devote - посвящать

to do research - проводить исследование

Add to your active vocabulary

prestigiousjob – престижная работа

well-paidjob — высокооплачиваемая работа

employee — наемный рабочий

employer - наймодатель

state-employed — государственный служащий

skilledworker — квалифицированный рабочий

unskilledworker — неквалифицированный рабочий

experiencedworker — опытный работник

to be hired for a job — быть нанятым на выполнение работы

to look for a new job – искать новую работу

to apply for a new job – претендовать на какую-либо должность

to be unemployed – быть безработным

Topic 17

TECHNOLOGY AND CHILDHOOD

Today, parents are increasingly worried about the safety of their children, and because of this, they are not letting their children out to play. As a result, children are no longer playing outside but shutting themselves away in their rooms and losing themselves in individualistic activities such as television viewing and computer games.

Yet, if they had the chance, they would rather get out of the house and go to the cinema, see friends or play sport. In fact, when asked what their idea of a good day was, only 1 in 7 said that they would turn on the television.

British teenagers have always retreated to their bedrooms, leaving the younger children to play in communal spaces such as the sitting room, garden or kitchen. However, children from the age of 9 are now turning to their bedrooms as a place to socialize.

1. Say whether you agree or disagree with the following statements.

1. Children should read more books.
2. These days it's unsafe for children to play outside on their own.
3. Given the chance, children would rather watch TV than do things outside.
4. It's important for children to have a computer and/or a television in their bedroom.

2. Read the text. What do the numbers in the box refer to?

1 in 7 9 72% 1% 5 1 in 100 57% 1 in 5

3. Complete the sentences using the words in the box.

losing kill devote classed drawshut

4. Sentences a–g summarize the text. Add another sentence to each summary point. Use the sentences 1–7.

1. Parents are worried about children's safety on the streets.
2. Children are spending more time in their rooms watching television and playing computer games.
3. Families are getting smaller and homes are getting bigger.
4. The majority of children have a television, a stereo or a PC in their rooms.
5. On average, children spend five hours a day using screen media.
6. As more children use PCs, experts expect reading skills to suffer.
7. Children watch television in their rooms after bedtime.

Situation 2. "Hotel Services"

The roles:

- Chambermaid

-Hotel Administrator

-Participant of the Conference (the representative of the Italian delegation)

The problem:

The representative of the Italian delegation is upset about the delay of his suit from the Dry Cleaner's. He asks the chambermaid to solve his problem. The chambermaid is not competent in solving the problem and calls for the hotel administrator.

I gave **him** a book yesterday.

Exercise 1. **Complete the sentences. Translate the pronouns in parentheses.**

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1. (Она) must give (мне) ten pencils. | 5. Will (ты) teach (нас)? |
| 2. (Он) can help (нам). | 6. (Они) must buy (это). |
| 3. (Он) can meet (меня). | 7. (Я) can do it for (вас). |
| 4. (Мы) should visit (его). | 8. (Вы) can give (им) good apples. |

6.7. *Anglais pour psychologues* (Masse, Pullin, Hughes & Shankland 2018)

L'ouvrage consiste en sept chapitres, chacun traitant d'un sujet lié à la psychologie, comme la psychologie sociale, la psychologie cognitive, la psychologie clinique et la psycho-pathologique, la psychologie du développement, la psychologie de la santé, la psychologie des organisations et l'ergonomie, et la neuropsychologie. Chaque chapitre contient des extraits de texte accompagnés d'exercices de compréhension ainsi que des ressources audio-visuelles en ligne (expériences de psychologie filmées, vidéos de cours, versions audios de certains textes, etc.). La particularité de l'ouvrage se trouve dans les textes, qui ont tous été écrits par des spécialistes pour cet ouvrage (Masse, Pullin, Hughes & Shankland 2018 : vii-xv). Ci-dessous sont présentés les exemples du contenu de l'ouvrage :

Pour en savoir plus sur la conformité et l'expérience de Asch, reportez-vous aux ressources en ligne. Voir les films intitulés :

 **Film 2 : Power of conformity. Asch's experiment : effects of group pressure on distortion of judgements**

 **Film 3 : Conformity**




Exercise 4

Select the appropriate ending for each sentence.

Sentences

1. Politeness is an expression...
2. Approximately half of the individuals you meet in...
3. An expression of codified and formal relations...
4. Civil behaviours are social conventions that...
5. In our society, helping behavior...
6. Approximately two-thirds of the individuals you meet in...

Endings

- a. reflects the idea that it is a moral act to help others.
- b. of one of the tacit rules of civility.
- c. are created by groups to regulate social interaction via tacit rules.
- d. provincial cities in France are likely to hold the door of a big department store open for you.
- e. Paris are likely to hold the door of a big department store open for you.
- f. that involve deliberate interaction and automated reactions are called civil behaviors.

Exercise 5

Questions

1. Which model suggests that people become aggressive when drunk because their information-processing capacity is reduced ?
2. Who showed that aggression after drinking is relative to one's society ?
3. According to Begue and colleagues' research (2009), what has a greater effect on aggression, the amount of alcohol consumed or the amount *thought* to have been consumed ?
4. What term describes a process that uses relatively little of a person's attentional resources ?
5. Does alcohol consumption tend to increase or decrease situational attributions ?

Exercise 29

Fill in the blanks in the sentences below with the most appropriate term from the following list.

List of terms

(a) compare experienced people with beginners ; (b) observing people working ; (c) professional didactics ; (d) how they learn to work ; (e) work activities in real contexts ; (f) the stream of actions that can be observed ; (g) reasoning in action ; (h) be thought of as an “*appropriation process*” ; (i) confronted with the world and work situations.

Sentences with blanks

(1) _____ is the science of what people do when they work, and (2) _____. The main idea is that training can be improved if you look at (3) _____. Researchers generally study a few professionals, and try to (4) _____, or experienced people with different profiles. (5) _____ first leads us to identify visible differences in their activities. Activity is (6) _____, or the way people “get by” in real complex work situations. (7) _____ can be described as a dynamic unit made up of goals, action rules (conditional reasoning “*if... then...*”) and pragmatic knowledge (“*pragmatic concepts*” and “*propositions believed to be true in the world*”). People learn by being (8) _____, and from both the repeated and varied experiences that result. Development can therefore (9) _____ what is already there, “*re-creating*” it through activity – with the possibility of transforming it at the same time.

Exercise 1

Fill in the blanks in the sentences below with the most appropriate term from the following list.

List of terms

(a) positive illusions ; (b) “rose-coloured glasses” ; (c) “true friends are those who remain when things go wrong” ; (d) “birds of a feather flock together”, (e) “opposites attract” ; (f) mere exposure effect ; (g) intrusive and obsessive thoughts.

Sentences with blanks

In terms of the two familiar myths, research demonstrates that (1) _____ but not that (2) _____. When people idealize their lovers, we say they are wearing (3) _____. When people fall in love they often experience (4) _____ about the person they love. One of the most important findings about friendship is that (5) _____. We tend to feel more attracted to familiar – as opposed to unfamiliar – others. This could be a (6) _____. (7) _____ consist of viewing our partners more positively than they view themselves.

6.8. *Anglais pour psychologues* (Zakoyan & Mikheeva 2018)

L'ouvrage est divisé en deux chapitres : introduction à la psychologie générale et les branches de la psychologie. Cinq leçons font partie du premier chapitre tandis que vingt et une leçons composent le deuxième chapitre. L'ouvrage organise le travail autour de quatre compétences langagières. Les thèmes abordés dans le premier chapitre sont : introduction à la psychologie, perspectives majeures dans l'évolution historique de la psychologie, domaines de spécialisation au sein de la psychologie, surprotection maternelle, Sigmund Freud, le musée de Sigmund Freud à Londres. Les sujets inclus dans le deuxième chapitre sont : personnalité, thérapie psychologique, leadership, psychologie du travail, psychologie industrielle, psychologie clinique, psychothérapie positive, psychologie politique, etc. Chaque leçon est composée de deux à trois textes assortis de diverses activités, d'exercices grammaticaux, d'une série d'exercices lexicaux et grammaticaux, de citations provenant des travaux de psychologues connus, de faits intéressants, et de blagues liées à la psychologie. Les captures ci-dessous illustrent le contenu de l'ouvrage :

VOCABULARY NOTES

adolescence — the period in human development that occurs between the beginning of puberty and adulthood

integration — the act of combining or adding parts to make a unified whole

differentiation — the act, process, or result of differentiating

plateau — 1. a wide mainly level area of elevated land. 2. a relatively long period of stability; levelling off

READING COMPREHENSION

1. Answer the questions according to the text.

1. What does developmental psychology study? What is its main goal?
2. What are developmental psychologists mainly concerned with?
3. Why is it important to study child development?
4. Which are Paul Baltes's principles of lifespan development?

1. Read the text and mark the sentences T (true), F (false), DS (doesn't say).

1. The study of child development has been researched from the point of view of such diverse areas as emotional, social and cognitive development.
2. There are four opposite views on developmental change.
3. According to some psychologists development is best viewed as a continuous process.
4. Developmental change is best characterized as discontinuous in nature.
5. Nature issue position refers to the position that our genetic inheritance is the primary influence on development.
6. Nurture issue position refers to the position that the environment is primarily responsible for development.

VOCABULARY EXERCISES

1. List as many synonyms of the adjective zealous and of its antonym apathetic as you can.

2. Give synonyms for the following phrasal verbs. You may write more than one synonym.

Lead on, leave out, listen to smth., lag behind smth., lay off, lay out, lead to smth., leaf through smth., let smth. down, listen to smth., look at smth. or smth., look down on smth., look into smth., lock in, lock out, lock up, long for smth., look away, look back.

VOCABULARY EXERCISES

1. Match the words with their definitions.

- | | |
|--------------------|--|
| 1) interaction | a) to cope or contend |
| 2) drill | b) adaptable or variable |
| 3) productivity | c) to prove or recognize as being a certain person or thing; determine the identity of |
| 4) tendency | d) having the power or ability to persuade; tending to persuade |
| 5) personnel | e) a mutual or reciprocal action or influence |
| 6) to grapple with | f) a rotating tool that is inserted into a drilling machine or tool for boring cylindrical holes |
| 7) persuasive | g) the people employed in an organization or for a service or undertaking |
| 8) to relate to | h) the output of an industrial concern in relation to the materials, labour, etc. |
| 9) to identify | i) an inclination, predisposition, propensity, or leaning |
| 10) flexible | j) to establish association (between two or more things) or (of something) to have relation or reference (to something else) |

GRAMMAR AND TRANSLATION EXERCISES

1. Write the missing preposition.

_____ a review _____ the literature _____ teaching social skills _____ students with symptoms _____ emotional behavioral disorders, John W. Maag found that literally hundreds _____ studies had been published _____ developing their social skills. He discussed the difference _____ developing social skills and developing social competence. He concluded that social skill development does not automatically mean the development _____ social competence. The interventions Maag reviewed represented selections _____ a wide variety _____ different learning theories: operant conditioning (rehearsal, reinforcement), information processing (goal setting, problem solving), observational (modeling), and social cognitive (group discussions, self-monitoring, self-evaluation). _____ general, meta-analyses showed interventions had only a moderate impact _____ behavior.

2. Render into English.

Одна из главных проблем, возникающих в общении с ребенком в процессе его развития, — детская агрессия. Агрессивность можно определить как стремление одного существа причинить вред другому. В животном мире она является средством утверждения своего господства в среде себе подобных, признанием силы, мощи и власти той или иной особи. В этом ее биологический смысл. У людей же агрессия всегда оценивалась как негативное явление. Человек не должен жить, заставляя страдать других и тем более испытывая от этого удовольствие. Детская агрессивность — явление специфическое и отнюдь не неизбежное. Так или иначе психологи выделяют 3 формы, в которых может проявиться агрессивное поведение: 1) агрессивные действия; 2) словесная агрессия; 3) агрессивные мысли, намерения, которые развиваются в двух направлениях — на себя и на других.

3. Write an essay on one of the following topics. Discuss your essay in class.

1. Childhood is the happiest time of a person's life.
2. Freedom is one of the major aspects of childhood and adulthood.
3. The memories of childhood have their own type of nostalgia.
4. With the passage of time, one feels more attached to the memories of adolescence.
5. The day I was forced to become an adult.
6. Adulthood is one of the most complicated and confusing processes in personal development.

IT IS INTERESTING TO KNOW...

The Difference between Distress and Eustress

Dr. Jack Singer

When we think of emotional stress, we automatically assume it's something that is bad for us. Yes, some kinds of stress are associated with health issues such as high blood pressure, headaches, and even weight gain. But not all stress is negative stress. Some types of physical stress — trauma from a car accident, a torn muscle, or a broken bone — are negative. But other kinds of stress — stretching, lifting weights, speed walking, or running — are good stress that actually make our body stronger over time. Emotional stress works in a similar way.



TIME FOR FUN

IT IS INTERESTING TO KNOW...

Laughter

Research showed that laughter can lower blood pressure, reduce stress hormones, increase muscle flexion, and boost immune function. Laughter also produces a general sense of well-being by triggering the release of endorphins, the body's natural painkillers. Laughter is inexpensive, risk-free, and available anytime

and anywhere, so there is little reason not to start practicing humor therapy.

Coping with depression is not easy. Depression is not a joke. But one can overcome depression through laughter. Spread the joy! Send jokes to your friends! Laughter is contagious; make someone smile today.

Lose Your Brain over Worry

Australian study revealed that those who worry much are 40 times more likely to develop some degree of dementia later in life, though not all dementia cases were Alzheimer's disease.

IQ and Money

In 2007, economist Jay Zagorsky, at Ohio State University, studied the relation of IQs and financial status of 7,500 people. The following is the conclusion

6.9. *Studying Psychology in English: A Practical Guide* (Makeïeff, Jalliffier-Merlon & Zouaoui 2019)

Le manuel s'adresse aux étudiants en licence de psychologie et propose de travailler sur les quatre compétences langagières ; l'accent est mis sur les compétences de la compréhension écrite. Il est divisé en quatre chapitres.

Le premier chapitre initie les étudiants à la discipline de la psychologie et au vocabulaire spécialisé. Ici, les textes courts sont présentés en deux langues. Sont proposés : des notes explicatives sur les éléments de grammaire fréquemment employés dans d'articles, exercices de prononciation, sur le vocabulaire spécialisé et académique (à trous, d'appariement, de traduction), exercices sur la compréhension écrite (vrai/ faux, de correspondance, questions ouvertes), activités de production orale, et recherche en ligne.

Le deuxième chapitre se fonde sur des extraits d'articles scientifiques dans l'objectif de familiariser les apprenants avec la structure IMRAD (introduction, méthodes, résultats, et discussion). Les « conventions stylistiques et syntaxiques » sont examinées (Makeïeff, Jalliffier-Merlon & Zouaoui 2019 : 14). Les exercices et les activités proposés portent sur les éléments de la grammaire, sur les mots de liaison, sur le vocabulaire spécialisé (principalement à trou et de correspondance), sur la traduction, sur la compréhension écrite des éléments structuraux d'un article scientifique, sur la compréhension orale (écoute de diverses parties de l'article et visionnage des vidéos), sur la production écrite et sur la production orale.

Le troisième chapitre, intitulé *Psychological Literacy*, « décrit et analyse comment les résultats de la recherche en psychologie sont véhiculés » (*op. cit.*). Les documents qui alimentent ce chapitre sont de nature plus divergente : aux sources scientifiques, sont ajoutés des documents destinés au grand public, comme des communiqués de presse, des résumés des communications de conférence, des vidéos YouTube, des vidéos TED, des podcasts, etc. Suit le travail sur la grammaire et le vocabulaire. À cela s'ajoutent des informations sur la syntaxe, le style, la

ponctuation, les symboles statistiques, les références et les citations selon les normes de l'*American Psychological Association* (APA). Enfin, des activités de rédaction sont également proposées aux étudiants.

Le quatrième chapitre représente « un guide de la communication orale de la recherche en psychologie » (*ibid.* : 15). Les auteurs fournissent non seulement les moyens linguistiques pertinents à la réalisation d'une présentation orale, mais aussi des conseils pratiques concernant la gestion du temps, le langage du corps, les supports visuels, etc. (*op. cit.*).

Les extraits ci-dessous offrent un aperçu rapide de l'ouvrage :

A B C Exercise 10

Read the sentences in French on the right in order to fill in the blanks below:

1. An is a method of inquiry aiming to generate and test hypotheses in order to understand a physical or psychological
2. Pseudoscience explores a range of anomalous, including extrasensory perception and out-of-body
3. We asked for more..... concerning the funding..... for this project.
4. The following require further explanation.

A B C Exercice 10

Lisez les phrases en français ci-dessous et remplissez les trous ci-contre:

1. Une **expérience scientifique** est une méthode d'investigation dont le but est de générer et de tester des hypothèses afin de comprendre un **phénomène** d'ordre physique ou psychologique.
2. La pseudoscience explore toute une gamme de **phénomènes** anormaux incluant la perception extrasensorielle et les **expériences** extracorporelles.
3. Nous avons demandé plus d'**informations** concernant les **critères** de financement pour ce projet.
4. Les **données** suivantes requièrent davantage d'explication.

 Beware of the pronunciation of the word **/record/**, which changes depending on whether it is used as a noun or as a verb.

The noun **a record** (i.e., a written or oral account which is stored for future reference) is pronounced /'rekɔ:d/ in British English and /'rekərd/ in American English, whereas the verb **to record** (i.e. to keep a permanent account of facts or events) is pronounced /rɪ'kɔ:d/ in both languages. Note that word stress shifts from the first to the second syllable.

 Méfiez-vous de la prononciation du mot **/record/**, qui change en fonction de son utilisation en tant que nom ou en tant que verbe.

Le nom **a record** (c'est-à-dire un compte rendu écrit ou oral conservé pour être consulté ultérieurement) se prononce /'rekɔ:d/ en anglais britannique et /'rekərd/ en anglais américain, tandis que le verbe **to record** (c'est-à-dire conserver une trace permanente de certains faits ou événements) se prononce /rɪ'kɔ:d/ dans les deux langues. Notez que l'accent de mot se déplace de la première à la seconde syllabe.



Exercise 31

Find a speaking partner to perform the following tasks:

1. Think of a research question that could be investigated using an observation.
2. Which techniques would you use to investigate your research question?
3. In your opinion, what are their respective strengths and limitations?



Exercise 31

Trouvez un(e) partenaire pour effectuer les tâches suivantes:

1. Trouvez une question de recherche qui pourrait être étudiée à l'aide d'une observation.
2. Quelles techniques utiliseriez-vous pour répondre à votre question de recherche?
3. Selon vous, quelles sont leurs forces et leurs limites respectives?



Exercise 7

Read the following titles of journal articles.

1. Which one is a primary research article? Justify your answer.
2. Identify the variables being investigated.
 - a. The effect of the digital classroom on academic success and online technologies self-efficacy.
 - b. A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence.
 - c. Change in depression across adolescence: The role of early anger socialization and child anger.

Exercise 8

Match the titles of academic research articles (1-5) to their subject areas (a-e). Justify your choice with your selection of keywords.

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1. There's more than one way to conduct a replication study: Beyond statistical significance. | a. Neuropsychology |
| 2. Altered resting-state EEG complexity in children with Tourette Syndrome: A preliminary study. | b. Clinical psychology |
| 3. Children's body image and social comparisons with peers and the media. | c. Research method and statistics |
| 4. The more the merrier? Sibling composition and early manifestations of Theory of Mind in toddlers. | d. Cognition and Development |
| 5. Substance-related and addictive disorders as mediators between borderline personality disorder and aggressive behaviour. | e. Health psychology |



Exercise 22

The sentences of this abstract (151 words) have been jumbled together.

1. Reconstruct the logical sequence using your knowledge of the chronological order of a psychology research paper. Pay attention to link words.
 2. Reintroduce the IMRAD headlines: Introduction, Methods, Results, Discussion.
 3. Propose a title for the research article referring to the main variables.
 4. In your own words, write about the practical implications of this study. Here are ideas and vocabulary to get you started: binge drinking (*ivresse rapide*)– clinical intervention – expectancy (*attente*) – attitudes – beliefs – to target interventions (*cibler les interventions*)– to tailor (*personnaliser*) alcohol prevention programmes – to act preventively – personality traits – environmental aspects...
- In particular, we tested a model of predictors of binge drinking focusing on boredom proneness.
 - In general, the results suggest that preventative interventions on alcohol misuse should focus on personality traits and underlying drinking expectancies.
 - Conversely, no mediation was found for interpersonal and social confidence expectancies on binge drinking.
 - Structural equation modeling confirmed the evidence on drinking expectancies as predicted by boredom proneness and as predictive of adolescents' binge drinking.
 - A questionnaire designed to assess current drinking behavior, such as binge drinking, drinking expectancies and boredom proneness, was administered to 721 Italian adolescents (61% females) aged between 13 and 19 years.
 - The main aim of this study is to improve our knowledge on binge drinking behavior in adolescents.
 - Interestingly, disinhibition and relief from pain seem to play a more important mediating role between boredom and alcohol outcome.
 - We also examined the predictive and mediating role of drinking expectancies on binge drinking.



Exercise 4

Alternatively, you can watch the video presented by the University of Nottingham on their YouTube channel. The latter is another outlet which provides an interactive way of reaching a wider audience and of starting the conversation about the best way to wean babies:

https://www.youtube.com/watch?v=x3M_cIQh0-s

After watching the video, answer the following questions:

1. What did the research seek to demonstrate?
2. Which food groups did the babies like the most?
3. Which group of babies had a higher body mass index?
4. Which other variable has to be taken into account?
5. Which impact did the variable turn out to have on the understanding of health outcomes?
6. What are the applications and implications of this piece of research?



Exercise 20

Evaluate the quality of this slide whose purpose was to introduce the aim and the hypothesis of an article.

1. Is it helpful for the audience? Why? Why not?
2. How could you improve the information and the layout (colour coding, police, font...)?
3. Find the article online and improve the citation.

MCCABE ET AL.(2003): INTRODUCTION

AIM:
PRELIMINARY STUDY TO EXAMINE THE RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY DISORDER AND SELF-REPORTED HISTORY OF TEASING OR BULLYING EXPERIENCES

PARTICIPANTS: (N=78)
ADULTS WITH SOCIAL PHOBIA, OBSESSIVE COMPULSIVE DISORDER, PANIC (WITH/ WITHOUT AGORAPHOBIA)

HYPOTHESIS -> SELF-REPORT TEASING: SOCIAL PHOBIA GROUP > OTHER GROUPS

R. E. MCCABE, et al. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorder, in adults and self reported history of teasing/bullying

Presentation slides should be well-designed to ensure that the audience will retain the main points. Each slide should be simple enough so that people can quickly comprehend the information and focus on what the speaker is saying.



The best way to ensure that the presentation will run smoothly on D-day is to be able to watch a rehearsal session. Running through a presentation in front of the mirror, preferably in the presence of a team member or a friend, is very valuable for the global quality of a performance but recording and/or filming oneself is even better as it allows the speaker to actually see what the audience will see and hear. It makes adjustments (language and behaviour) possible and it will contribute to the speaker feeling and thus looking more natural. Today, computers and smartphones make the recording very easy.



Exercise 26

Practice glancing at your notes. Read and look up: you can speak only if you are looking at your speaking partner.

Control pauses: A major advantage of memorising and rehearsing is the possibility to think about important points and how to make them sound important. This is usually achieved through strategic pauses meant to emphasise points. Pauses, or short breaks, together with intonation are useful, first because they provide respite (time to breathe and control stress), but also because they replace unwelcome hesitations and filler sounds like 'uh', 'um', whose frequency gets in the way of fluency and tends to distract listeners' attention. Some fillers, such as 'actually', 'I mean', 'like', 'if I may say so', and 'you know' are meaningless and downright negative in an academic presentation.



French fillers, such as 'alors', 'bon ben', 'eh bien', 'tu sais', 'euh' ... must be controlled as they destabilise both the speaker and the audience.

6.10. English for Psychology

(<https://www.englishforpsychology.eu/>)

(Treger & Treger NA)

Ce site web propose dix catégories, chacune traitant d'un thème particulier en psychologie, afin d'améliorer les compétences de la compréhension écrite et de la compréhension orale, élargir le lexique spécialisé. Parmi les thèmes se trouvent : l'addiction, le cerveau, le développement cognitif, les mécanismes de défense, l'apprentissage, la mémoire, les maladies mentales, la sensation et la perception, le sommeil et les rêves, et la psychologie sociale. Nous offrons ci-dessous les exemples de textes et d'activités que les auteurs proposent :

The Nature of Addiction

Throughout history, people have been using psychoactive substances to induce altered states of consciousness and see the world in a new, different way. For example, the Aztecs in Mexico took peyote and teonanacatl, a type of edible cactus and mushrooms, respectively, which can be used as drugs that make you hallucinate. In the Romantic era, many poets and writers (e.g. John Keats, Charles Dickens or George Elliot) did opium. In the counterculture of the 1960s people commonly experimented with recreational drugs, such as marihuana or LSD.

Chose the option(s) that best fit(s) each sentence.

1. Most people start *using / doing / making* drugs for social reasons.
2. I quit smoking almost twenty years ago but I still *crave / want / jones* a cigarette on occasion.
3. Some drugs are very easy to get *addicted / dependent / hooked* on, even after just one use.
4. Psychoactive substances *induce / trigger / cause* a sense of well-being which only reinforces substance-seeking behaviours.
5. Alcohol can be very *addicting / addictive / addicted* and you may end up drinking much more than you intended.
6. The most commonly abused drugs *relief / alleviate / ease* stress and anxiety, but the consequences outweigh by far their benefits.

Match the terms with their definitions.

1. A compulsive use of a substance to feel good despite bad consequences, marked by cravings (intense desire) to use the substance and by a tendency to relapse (return to substance use) after quitting.

Freud kept smoking despite anxiety over his health and relapsed after brief periods of abstinence.

withdrawal symptoms

tolerance

dependency

addiction

2. A state in which a user functions normally only in the presence of a substance and is manifested by a set of distressing physical or mental effects if the substance is abruptly removed.

Freud needed to smoke. Without the presence of nicotine in his system, he felt he couldn't function normally.

3. A state when a user's reaction to a substance decreases so that a larger dose has to be taken.

Freud smoked so much because he no longer responded to tobacco the way he initially did.

4. A set of distressing physical or mental effects that follows an abrupt cessation of a substance.

Freud tried to quit smoking but he found these effects (e.g. depression) unbearable.

Addiction – colloquial expressions

Drag the words/expressions into the correct boxes.

1.

A: "I'm 10 kilos overweight. I can't keep gaining like this! I'm going on a diet."

B: "Good luck and stay strong. I've been off sugar for years and I still

_____ it."

2.

A: "What happened? Did she _____?"

B: "They don't know yet, but she was found with a needle in her arm."

3.

A: "Harry doesn't look like he's shaved or showered lately, and he looks like he's been

_____ for a while."

B: "He's always had a drinking problem, but it got out of hand after he lost his job."

4.

A: "I didn't know that you smoke, Becky."

B: "I don't. It's my first cigarette."

A: "Careful with it. Once you start smoking, it's hard to _____ the habit."

fell off the wagon

OD

went out of his skull

have that monkey on my back

feed

craving

binging

go cold turkey

crave

kick

The Dangers of Tanning – podcast

▶ 0:00 / 5:29 ———— 🔊 ⋮

PART 1. Listen to the recording. Fill in the blanks with the words and phrases you hear.

1. an establishment where people can expose themselves to ultraviolet light to darken their skin
2. a bedlike device that you lie on it to make your skin darker
3. tanning without the direct exposure to sunlight
4. a person addicted to tanning
5. a small dark spot or a lump on a person's skin
6. the most aggressive type of skin cancer
7. producing or likely to produce cancer

Choose the correct answer.

1. Your mother is talking about your second birthday and asks you, "Do you remember when you pulled the table cloth and dishes off the table?" Try as you might, you can't remember the incident. In all probability this is an example of

- childhood amnesia
- retrograde amnesia
- anterograde amnesia

6.11. Anglais pour les orthophonistes (Tarasova, Savina & Barishnikova 2003)

L'ouvrage est composé de quatorze unités et vise l'objectif de développer les quatre compétences langagières : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, et production orale. Les thématiques proposées dans l'ouvrage sont : le langage et le comportement, l'éducation spécialisée, l'intégration comme principe de l'éducation spécialisée, les méthodes de travail des orthophonistes, le rôle de l'environnement linguistique, les types et traitements des troubles de la parole, les aspects méthodologiques du langage, les problèmes liés à la voix, l'éducation auditive orale, le bégaiement, la rhinolalie, la dyslexie, l'aphasie, et l'hippothérapie (Tarasova, Savina & Barishnikova 2003 : 3-4). Voici quelques exemples du contenu se trouvant dans l'ouvrage :

UNIT 6. SPEECH IMPAIRMENTS: TYPES AND TREATMENT

Text 1

Types of speech impairments

Part 1. Voice problems

Read the text and translate it.

People with speech impairments have difficulty using the communication process efficiently. Speech is abnormal when it is unintelligible, is unpleasant, or interferes with communication. The three major types of speech impairments are voice, articulation, and fluency (for example, stuttering). Any one of these three speech impairments is distracting to the listener and can negatively affect the communication process.

Task1.

- 1. Give a summary of the text.*
- 2. Point out the words and word-combinations you need in your topical vocabulary to speak about voice problems*

Task1.

- 1. Give a summary of the text.*
- 2. Point out the words and word-combinations you need in your topical vocabulary to speak about voice problems*

Task 6.
Read and render in English the text.

**Новые направления в коррекции
минимальных дизартрических расстройств**

Минимальные дизартрические расстройства (МДР) - это нарушения речи центрального генеза, характеризующиеся комбинаторностью расстройств речевой деятельности: артикуляции, дыхания, голоса, мимики и просодической стороны речи.

7. Varia

7.1. Enseignement par les genres

Ici, nous détaillons le deuxième modèle d'enseignement par les genres tirés des ouvrages de John Swales et Christine Feak (2004 ; 2012). Ce modèle comprend vingt-trois tâches qui se présentent comme suit :

Tâche	Contenu
1	<ul style="list-style-type: none">• Distribution de passages tirés d'un article scientifique « Reality TV formats: The case of Canadian idol » (<i>Canadian Journal of communication</i>), suivie d'une série de questions sur la structure du texte, les moyens de cohésion linguistiques et logiques, et d'une analyse de la fiabilité des informations, etc.• Distribution d'un paragraphe sur les véhicules hybrides <i>plug-in</i> suivi d'une analyse de texte de type GS.
2	<ul style="list-style-type: none">• Travail en paire : les étudiants essaient d'analyser si l'auteur arrive à passer du général au spécifique dans son texte.• Explication des avantages de l'ouverture d'un texte/paragraphe par une phrase générale.
3	<ul style="list-style-type: none">• Les apprenants doivent décider quel élément dans chacune des trois paires représente une définition et lequel représente une généralisation. Ensuite, les étudiants sont invités à déterminer dans quelle condition il est bénéfique de commencer un texte par une définition ou par une généralisation.• Explications sur la mention des statistiques dans les introductions.
4	<ul style="list-style-type: none">• Travail en paire : les étudiants essaient de décider si les ouvertures contenant les statistiques existent dans leur domaine d'études.• Distribution d'un extrait d'une ouverture par des statistiques rédigées par un étudiant en économie, suivie de questions pour l'analyse de l'extrait.• Explications sur l'ouverture par définitions, suivies d'informations concernant la rédaction d'une définition.

5	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants cherchent des exemples de termes du vocabulaire général avec un sens spécialisé dans leur domaine d'études. • Informations sur divers types de définitions et sur des verbes utilisés dans les définitions.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Six passages sont fournis aux apprenants qui tentent d'identifier les éléments de définitions.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants cherchent des exemples de définitions dans des articles scientifiques dans leur domaine d'étude et analysent ensuite le type de ces définitions et leur position dans le texte. • Explications sur la structure d'une définition et l'utilisation de <i>which</i>.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Dix phrases à trous sont présentées aux étudiants qui doivent les compléter par une préposition appropriée. • Explication de l'emploi de <i>whereby</i>, <i>where</i> et <i>when</i>.
9	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant est invité à rédiger sa propre définition de l'un des neuf termes proposés, ensuite il échange sa définition avec son partenaire (en paire) et ils analysent à deux leurs productions. • Explications brèves des définitions étendues.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en paire : les étudiants lisent quatre définitions étendues et discutent ensuite des informations soulevées dans les définitions (composants, applications, histoire, exemples, autre). • Explications sur d'autres éléments de définitions étendues (par exemple : analyse de procédé, rareté, coût, problèmes, exceptions, etc.). • Explications sur les définitions construites sur la base de plusieurs sources : les problèmes de référencements et l'importance des citations indirectes pour le débit sont mentionnés.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une définition étendue rédigée par un étudiant, suivie de questions sur le type d'informations qui y sont incluses, sur la structure, sur les temps employés, sur le vocabulaire.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en paire : les étudiants doivent remettre sept phrases (sur des palindromes) dans le bon ordre.
13	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants reçoivent le brouillon d'une définition comportant 19 phrases, accompagnée des commentaires d'un enseignant, ensuite ils produisent le texte en y intégrant les commentaires estimés appropriés.

14	<ul style="list-style-type: none"> • Travail de production : l'étudiant choisit soit d'écrire une définition étendue d'un terme de son domaine d'études, soit de rédiger une définition décrivant une innovation ou une découverte importante dans son domaine, en y ajoutant les éléments suivants : date de l'apparition de l'innovation, importance de cette innovation, problèmes qu'elle soulève, façon dont elle a changé le domaine. • Explications sur les définitions comparatives.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants sont invités à réécrire le texte présenté dans les explications de la tâche 14 en utilisant <i>the latter</i> et <i>the former</i>. Deux exemples sont présentés. L'attention est attirée sur l'emploi des mots-liens. • Explications sur l'existence de multiples définitions d'un même concept/objet.
16	<ul style="list-style-type: none"> • Un passage sur la violence routière est présenté aux apprenants ainsi que des questions sur ce texte (structure, temps employés, exemple de <i>hedging</i>, prévision de la suite, etc.).
17	<ul style="list-style-type: none"> • Distribution d'un texte de quinze phrases sur la procrastination, présentant le terme sous des angles divers, suivi de questions (domaine, degré de scientificité, citations, prévisions, liens, etc.).
18	<ul style="list-style-type: none"> • Travail de production : les étudiants sont invités soit à écrire une définition étendue présentant l'existence de multiples définitions soit à écrire une définition comparative d'un terme de leur domaine d'études. • Explications concernant les introductions contenant une discussion sur les différents courants de pensée.
19	<ul style="list-style-type: none"> • Une définition comparative assez longue (vingt-sept phrases) et complexe en termes de vocabulaire est proposée aux apprenants, qui doivent ensuite répondre à une série de questions (le temps d'apparition de diverses théories mentionnées, les temps employés, les liens entre les phrases, les prévisions, etc.).
20	<ul style="list-style-type: none"> • Travail de production : il est demandé aux apprenants soit d'écrire un texte GS en commençant par une définition ou une généralisation, soit d'écrire un texte reflétant les différents courants de pensée dans leur domaine d'études. • Explications sur les textes de type « du spécifique vers le général » (SG).

- 21**
- Présentation d'une image de statue et d'un texte la décrivant, suivie de questions (sujet de chaque paragraphe, type de chaque paragraphe, moyens de passage du visuel vers le verbal, objectif du texte, titre du texte, questions sur le vocabulaire).
-

- 22**
- Texte historique à reconstruire : sur la base du 1^{er} et du 3^e paragraphes, l'étudiant doit écrire le 2^e paragraphe en se guidant de trois questions proposées et en utilisant les ressources en ligne.
-

- 23**
- Écrire un texte de type SG ou GS sur un concept/approche/modèle/tendance stylistique qui était populaire auparavant, mais qui ne l'est plus maintenant.
-

7.2. Degré de spécialisation des articles scientifiques

Ici, nous présentons cinq extraits d'articles scientifiques décrivant une expérimentation sur la mémoire de travail.

Extrait 1¹⁷⁴ (Spiegel, Koester & Schack 2013 : 1328-1330)

The objective of **Experiment**¹⁷⁵ 1 was to test the **hypothesis** that the parallel execution of a preplanned goal-directed placing movement creates execution costs in verbal and spatial **WM** tasks. Therefore, participants were tested in two task conditions: In the baseline single-task condition, participants consecutively performed a verbal (letter **recall**) and a spatial (**recall** of symbols positioned in a 4 X 4 matrix) **WM** task. In the dual-task condition, each of the **WM** tasks was embedded in a grasp-to-place task. Subjects grasped a sphere and planned the successive placing movement toward one of two identical target positions. Subsequently, they encoded the verbal or the spatial **information**, executed the placing movement while maintaining the **information** in **WM**, and finally reported the letters or symbols.

We tested the movement concurrence costs **hypothesis** suggested by Logan and Fischman (2011), namely that simultaneous motor **activity** can deteriorate **memory performance**. The use of verbal and spatial **WM** conditions enabled us to separately evaluate the hypothesized negative effects of motor **activity** on **memory performance**. Accordingly, we expected that the concurrent motor **activity** would require **cognitive** resources that would interact with resources needed for the **memory** task. Hence, if movement execution-related costs are domain-specific, that is, motor **activity** differentially affects verbal and spatial **information**, we predicted a main effect of task condition and an interaction between task condition and **WM** type on **memory performance**. Alternatively, we

¹⁷⁴ Spiegel, Marnie Ann, Dirk Koester & Thomas Schack. 2013. « The functional role of working memory in the (re-)planning and execution of grasping movements ». *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 39/5, 1326–1339.

¹⁷⁵ Nous avons surligné en jaune le lexique spécialisé.

predicted only a main effect of task condition but no interaction if the execution costs are non- domain-specific. In contrast, an observation of similar **memory performance** in the single-task condition and the dual-task condition would support the **null hypothesis** and reject the assumption of movement execution costs on **memory**.

The results of **Experiment 1** show **performance** dissociation between verbal and spatial **WM capacities** induced by the concurrent placing movement. By comparing single-task **performance** (no movement) with dual-task **performance** (manual placing movement) in verbal and spatial **WM** tasks, we provide a method to measure movement execution costs in the verbal and spatial domains. Although participants in this study were not required to manipulate the stored **information** during retention, an operation that is often required in **WM** studies, the **WM performance** of about four items in the verbal and spatial single-task conditions appears to be in agreement with the assumption that both verbal and visuospatial **WM** are limited in **capacity**, typically to about three or four items (for a review, see Baddeley, 2003).

Nombre total des mots dans l'extrait 1	398
Nombre des mots spécialisés dans l'extrait 1	44
Degré de spécialisation	11,06 %

Method

To test responses of individual **neurons**, the investigators implanted tiny electrodes into **neurons** in the **cortex** of macaque monkeys. In one study, 135 **neurons** in the **inferior temporal cortex** were examined; in a second study, involving the same two monkeys, 145 **prefrontal neurons** were recorded. By measuring the change in voltage on the electrode, the electrical activity of the **neuron** was monitored to determine how strongly the **neuron** was responding (in terms of the number of **action potentials**, or electrical spikes, generated per second). Activity was recorded from each sampled **neuron** across a large number of trials of a delayed response **working memory** task. The task involved the presentation of a series of line-drawn objects. The monkey was instructed (through gradual, rewarded training) to release a lever when the presented object matched the **sample**, the first object presented in the trial. Between the **sample** and the match, anywhere from 0 to 4 intervening nonmatching drawings might be presented; these were to be ignored.

Results

In both the **temporal** and **prefrontal cortex**, many of the **neurons** were **stimulus** selective: they showed a greater response when one object was presented as the **sample** relative to other objects. It is important that this stimulus-selective response was retained when the **sample** was removed from the display (this is the **memory** representation of the **sample**). In the **prefrontal cortex neurons** the **stimulus**-selective activity persisted even when intervening **distractor** items were presented, and continued until the presentation of the match item. However, in the **temporal cortex**, the stimulus-selective response was abolished following the presentation of the first **distractor**.

Discussion

¹⁷⁶ Smith, Edward & Stephen Kosslyn. 2014. « Working memory ». In Smith, E. & S. Kosslyn, *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Limited, 239–279.

The finding that **neurons** in the **prefrontal cortex** and **inferior temporal cortex** retained a stimulus-selective pattern of **activity** during the delay period immediately following the **sample** suggests that both **brain** regions could be involved in activity-based **short-term storage**. However, the finding that only the **prefrontal neurons** retained this selective response across intervening **distractor** items suggests that the two **brain** regions serve distinct functions in **working memory**. One interpretation of the results is that the **prefrontal cortex** is critical for protecting actively maintained **information** from the disruptive effects of **interference**.

Nombre total des mots dans l'extrait 2	353
Nombre des mots spécialisés dans l'extrait 2	55
Degré de spécialisation	15,58 %

Extrait 3¹⁷⁷ (Baddeley & Hitch 1974 : 52)

Performance on the 32 sentences was studied with and without a six-letter **memory** preload. In the preload condition each trial began with a verbal "ready" signal followed by a random sequence of six letters spoken at a rate of one per second. The **reasoning** problem followed immediately afterwards, details of presentation and **method** of responding being the same as in **Experiment 1**. After solving the problem, S attempted to recall verbally as many letters as possible in the correct order. In the control condition, the **reasoning** problem followed immediately after the "ready" signal. After completing the problem, and before being presented with the next problem, S listened to a six-letter sequence and recalled it immediately. This procedure varies the **storage** load during reasoning, but roughly equates the two conditions for total memorization required during the session.

Separate blocks of 32 trials were used for presenting the two conditions, each block containing the 32 sentences in random order. Half the Ss began with the control condition and half with the preload condition. Two groups of 12 undergraduate Ss were tested. The two groups differed in the instructions they were given. The first group (equal stress) was told to carry out the **reasoning** task as rapidly as possible, consistent with high accuracy, and to attempt to recall all six letters correctly. The second group (**memory** stress) was told that only if their **recall** was completely correct could their **reasoning** time be scored; subject to this proviso, they were told to reason as rapidly as they could, consistent with high accuracy. All Ss were given a preliminary three-minute practice session on a sheet of **reasoning** problems, and were tested individually.

Nombre total des mots dans l'extrait 3	277
Nombre des mots spécialisés dans l'extrait 3	12
Degré de spécialisation	4,33 %

¹⁷⁷ Baddeley, Alan & Graham Hitch. 1974. « Working memory ». In Bower, G. A. (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. New York, NY : Academic Press, 47–89.

Extrait 4 (Baddeley & Hitch 1974 : 72-73)

In the case of both verbal reasoning and comprehension, we observed a similar effect of preload to that shown in the last two experiments, together with clear evidence of phonemic coding. This was revealed by effects of both acoustic similarity and articulatory suppression in the reasoning task, and by acoustic similarity effects in comprehension. There already exists evidence that phonemic similarity may be utilized in free recall (Baddeley & Warrington, 1973; Bruce & Crowley, 1970), provided at least that the phonemically similar items are grouped during presentation. The effects observed were positive, but since acoustic similarity is known to impair recall of order while enhancing item recall (Wickelgren, 1965), this would be expected in a free recall task. It is perhaps worth noting in connection with the dichotomy between span-based indicators of STS and evidence based on the recency effect suggested by the results of the last two experiments that attempts to show that the recency effect is particularly susceptible to the effects of phonemic similarity have proved uniformly unsuccessful (Craik & Levy, 1970; Glanzer, Koppelaar, & Nelson, 1972). Although there is abundant evidence that Ss may utilize phonemic similarity in long-term learning, this does not present particularly strong evidence in favor of a phonemically based working memory, since Ss are clearly able to utilize a very wide range of characteristics of the material to be learnt, possibly using processes which lie completely outside the working memory system. The next experiment, therefore, attempts to examine the role of articulatory coding in long-term learning more directly using the articulatory suppression technique. It comprises one of a series of unpublished studies by Richardson and Baddeley and examines the effect of concurrently articulating an irrelevant utterance on free recall for visually and auditorily presented word sequences. Lists of ten unrelated high-frequency words were presented at a rate of two seconds per word either visually, by memory drum, or auditorily, which involved the experimenter reading out the words from the memory drum, which was screened from S.

Nombre total des mots dans l'extrait 4	333
<hr/>	
Nombre des mots spécialisés dans l'extrait 4	29
<hr/>	
Degré de spécialisation	8,71 %

Across all experiments, some participants performed very poorly, showing only chance performance in either the change detection or auditory task. It is possible that including these participants would reduce the sensitivity of the tests by creating floor effects. This was a particular concern for the binding change type, for which performance was already lower than or shape change detection. We therefore excluded low performers by using the following procedure. Thresholds for exclusion were determined separately for each experiment. Average change detection performance (across all conditions) and average auditory-task performance (across all conditions) were calculated for each participant. Any participant who performed lower than one SD below the grand average for either the change detection or auditory task was excluded. In Experiment 1 (short ISI, short encoding, random auditory-task distribution), the exclusion criteria were 58% correct for the change detection task and 77% correct for the auditory task: Four participants were excluded due to low performance in the change detection task only, four for low performance in the auditory task only, and three for low performance in both, for a total of 11 excluded participants (see Table 1). In Experiment 2 (long encoding time), the exclusion criteria were 63% for the change detection task and 81% for the secondary task: One person was excluded due to low performance in the change detection task, one due to low auditory-task performance only, and two due to low performance in both tasks, for a total for a total of four participants excluded. In Experiment 3, the exclusion criteria were 55% for the change detection task and 79% for the secondary task: Three participants were excluded due to low performance in the change detection task only, one in the auditory task only, and three in both, for a total of seven excluded participants. In Experiment 4 (blocked auditory task), the exclusion criteria were 60% for change detection and 73% for the auditory task. This resulted in excluding eight participants apiece for change detection and the auditory task only, and seven for low performance on both, resulting in a total of 23 participants

¹⁷⁸ van Lamsweerde, Amanda, Melissa Beck & Emily Elliott. 2014. « Retrieval from long-term memory reduces working memory representations for visual features and their bindings ». *Memory and Cognition* 43/2, 237–246.

excluded. Across all **experiments**, if the assumption of sphericity was violated, a Greenhouse–Geisser correction was applied.

Nombre total des mots dans l'extrait 5	364
Nombre des mots spécialisés dans l'extrait 5	25
Degré de spécialisation	6,87 %

Références bibliographiques

Références des questionnaires

Références des pré- et post-questionnaires

ARDEO GONZÁLEZ, Joseba M. 2016. « Learning motivation and strategies of ESP university students ». *Revista de Lenguas para Fines Especificos* 22/1, 141–169.

DÖRNYEI, Zoltán & Tatsuya TAGUCHI. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New York, NY : Routledge.

HAY, Joisane. 2005. « Étude de quelques aspects linguistiques et psychosociologiques ayant une influence sur la motivation ». *Cahiers de l'APLIUT* XXIV/2, 15–36.

LABETOULLE, Aude. 2017. « Dynamic and complex system approach to needs analysis, course development and evaluation of LANSOD courses in a French musicology undergraduate programme ». In SARRÉ, C. & S. WHYTE (eds.), *New Developments in ESP Teaching and Learning Research*. Voillans, France : Research-publishing.net, 31–50. Consulté le 10/08/2018 <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657477/document>>.

MARTINOVIĆ, Anna & Ivan POLJAKOVIĆ. 2010. « Attitudes toward ESP among university students ». *Fluminensia* 22/2, 145–161.

NOELS, Kimberly. 2003. « Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory ». *Language Learning* 53, 33–63.

OXFORD, Rebecca. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, NY : Newbury House.

SCHUG, Daniel & Gwen LE COR. 2017. « Towards a dynamic approach to analysing student motivation en ESP courses ». In SARRE, C. & S. WHYTE (eds.), *New Developments in ESP Teaching and Learning Research*. Voillans, France : Research-

publishing.net, 73–91. Consulté le 10/08/2018 <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657477/document>>.

WIMOLMAS, Ratanawalee. 2013. « A survey study of motivation in English language learning of first year undergraduate students at Sirindhorn International Institute of Technology (SIIT), Thammasat University », 904–915. Consulté le 10/08/2018 <<http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/904.pdf>>.

Références des questionnaires hebdomadaires

« Case study: Anomic aphasia ». NA. The Aphasia Center, consulté le 10/08/2018 <<https://theaphasiacenter.com/aphasia-case-studies/anomic-aphasia/>>.

« Why I talk openly about mental health ». NA. Time to Change, consulté le 10/08/2018 <<https://jobmob.co.il/blog/positive-personality-adjectives/>>.

CAMPBELL, Clare. 2008. « How can I convince my heartbroken wife I still love her and will never cheat on her again? » *Mail Online*. Consulté le 10/08/2018 <<https://www.dailymail.co.uk/femail/article-1060714/How-I-convince-wife-I-love-cheat-again.html>>.

HOWE, Mark & Lauren KNOTT. 2015. « The fallibility of memory in judicial processes: Lessons from the past and their modern consequences ». *Memory* 23/5, 633–656.

JAIN, Arushi. 2019. « Case study on depression ». Consulté le 10/08/2018 <<https://medium.com/@arushiejain/case-study-on-depression-38e1d9107022>>.

NDUNG’U, Ruth & Mathew KINYUA. 2009. « Cultural perspectives in language and speech disorders ». *Disability Studies Quaterly* 29/4. Consulté le 10/08/2018 < <https://dsq-sds.org/article/view/986/1175>>.

WEIR, Kirsten. 2016. « Mistaken identity: Is eyewitness identification more reliable than we think? ». *Monitor on Psychology* 47/2, 40.

Références des ressources pédagogiques

Ressources générales, spécialisées popularisées, sans auteur ou issues des organisations à profit

« 165 powerful personality adjectives for your next job interview ». 2019. Job Mob, consulté le 28/08/2018 <<https://jobmob.co.il/blog/positive-personality-adjectives/>>.

« 19 narrative therapy techniques, interventions + worksheets [PDF] ». 2019. Positive Psychology, consulté le 28/08/2019 <<https://positivepsychologyprogram.com/narrative-therapy/>>.

« 20 words to avoid using on your CV like the plague ». 2107. Career Addict, consulté le 28/10/2018 <<https://www.careeraddict.com/cv-words-avoid>>.

« 36 words and phrases you should never include on your résumé ». 2018. Business Insider, consulté le 28/08/2018 <<http://uk.businessinsider.com/words-to-never-put-on-your-resume-2015-7?IR=T#-successfully-20>>.

« 5 phrases to avoid on your CV ». NA. Jobs.ac.uk, consulté le 28/08/2018 <<https://www.jobs.ac.uk/careers-advice/cv-templates/2152/5-phrases-to-avoid-on-your-cv>>.

« About Honey ». NA. Honey Langcaster-James, consulté le 28/08/2018 <<https://www.honeylangcaster-james.com/about/>>.

« American Airlines ». 2006. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/The-American-Airlines>>.

« American Express ». 2016. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/American-Express>>.

« Aphasia definitions ». NA. National Aphasia Association, consulté le 28/08/2018 <<https://www.aphasia.org/aphasia-definitions/>>.

« Best adjectives to describe yourself on a resume ». 2016. Joseph Chris, consulté le 28/08/2018 <<http://www.josephchris.com/best-adjectives-to-describe-yourself-on-a-resume>>.

« Bullying ». NA. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<https://workplacemantalhealth.org/Mental-Health-Topics/Bullying>>.

« Careers in field of psychology ». NA. Careers in Psychology, consulté le 28/08/2018 <<https://careersinpsychology.org>>.

« CISCO Systems, Inc. ». 2008. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacemantalhealth.org/Case-Studies/Cisco-Systems-Inc>>.

« Counseling for couples - how does couples therapy work? ». 2020 (mis à jour). Better Help, consulté le 28/08/2018 <<https://www.betterhelp.com/advice/therapy/how-does-couples-therapy-work/>>.

« Dealing with workplace problems ». NA. ACAS, consulté le 28/08/2018 <<https://www.acas.org.uk/dealing-with-workplace-problems>>.

« Delta Air Lines ». 2014. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacemantalhealth.org/Case-Studies/Delta-Air-Lines>>.

« Emotionally focused therapy ». 2018. Good Therapy, consulté le 28/08/2018 <<https://www.goodtherapy.org/learn-about-therapy/types/emotionally-focused-therapy>>.

« EY ». 2017. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacemantalhealth.org/Case-Studies/EY>>.

« Film-Television ». NA. Law Psychologist, consulté le 28/08/2018 <<http://www.lawpsychologist.com/Consultation-Services/film-television.html>>.

« Gender-neutral equivalent words ». NA. Writinghelp-central, consulté le 18/09/2017 <<http://www.writinghelp-central.com/gender-neutral.html>>.

« How to become a psychologist – specialties in psychology ». NA. Psychology School Guide, consulté le 28/08/2018 <<https://www.psychologyschoolguide.net/career-guides/>>.

- « IBM ». 2004. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/IBM>>.
- « Imago relationship therapy ». 2018. Imago Relationships, consulté le 28/08/2018 <<http://imagorelationships.org/>>.
- « Johnson & Johnson ». 2005. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/Johnson-Johnson>>.
- « Legal battle ends over stuttering experiment ». NA. USA Today, consulté le 28/08/2018 <https://usatoday30.usatoday.com/news/nation/2007-08-26-stuttering_N.htm>.
- « Media psychologist ». NA. Career Profiles, consulté le 28/08/2018 <<https://www.careerprofiles.info/media-psychology.html>>.
- « Pitney Bowes ». 2003. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/Pitney-Bowes>>.
- « Psychology careers ». NA. Best Psychology Degrees, consulté le 28/08/2018 <<https://www.bestpsychologydegrees.com/>>.
- « Psychology careers ». NA. Career Profiles, consulté le 28/08/2018 <<http://www.careerprofiles.info/>>.
- « Psychology ». NA. Indeed, consulté le 28/08/2018 <www.indeed.com>.
- « RK ». 2016. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/RK>>.
- « San Francisco Giants ». 2011. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/San-Francisco-Giants>>.
- « Sociology of depression – effects of culture ». NA. Mental Help, consulté le 28/08/2018 <<https://www.mentalhelp.net/articles/sociology-of-depression-effects-of-culture/>>.
- « Speech pathology assistant: Job description, duties and requirements ». 2019. Study, consulté le 28/08/2019 <<https://study.com/articles/Speech-Pathology-Assistant-Job-Description-Duties-and-Requirements.html>>.

« Speech therapy training programs and requirements ». 2021 (mise à jour). Study, consulté le 28/08/2019 <https://study.com/speech_therapy_training.html>.

« Speech-language pathologist ». NA. Truity, consulté le 28/08/2019 <<https://www.truity.com/career-profile/speech-language-pathologist>>.

« State of Tennessee ». 2016. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/State-of-Tennessee>>.

« Television/media ». NA. Lynn Greenwood, consulté le 28/08/2018 <<http://lynngreenwood.co.uk/television-work/>>.

« The 25 most lucrative careers in psychology ». NA. Best Psychology Degrees, consulté le 10/08/2018 <<https://www.bestpsychologydegrees.com/25-most-lucrative-careers-in-psychology/>>.

« The Gottman method ». NA. Gottman, consulté le 28/08/2018 <<https://www.gottman.com/about/the-gottman-method/>>.

REYNOLDS, Gretchen. 2003. « The stuttering doctor's 'Monster Study' ». *The New York Times Magazine*. Consulté le 28/08/2018 <<https://www.nytimes.com/2003/03/16/magazine/the-stuttering-doctor-s-monster-study.html>>.

« The top 25 words to describe yourself on your CV ». 2017. Call Centre Helper, consulté le 28/10/2018 <<https://www.callcentrehelper.com/the-top-25-words-to-use-on-your-cv-10032.htm>>.

« University of Iowa ». 2015. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/University-of-Iowa>>.

« US Bank ». NA. Workplace Mental Health, consulté le 28/08/2018 <<http://workplacementalhealth.org/Case-Studies/US-Bank>>.

« Voice therapist ». 2014. Careers in Music, consulté le 28/08/2019 <<https://www.careersinmusic.com/voice-therapist/>>.

« What does a psychologist do? ». 2019 (mis à jour). The Balance Careers, consulté le 28/08/2018 <<https://www.thebalancecareers.com/psychologist-526059>>.

« What is an audiologist? ». NA. Audiology Associates, consulté le 28/08/2019 <<https://www.audiology-associates.com/resources/what-is-an-audiologist/>>.

« What is media psychology? ». NA. Careers in Psychology, consulté le 28/08/2018 <<https://careersinpsychology.org/becoming-a-media-psychologist/>>.

« When science goes wrong: Twelve tales from the dark side of discovery ». NA. Publicism, consulté le 28/08/2018 <<https://publicism.info/science/wrong/12.html>>.

DOYLE, Alison. 2019. « An overview of mock interviews ». Consulté le 12/08/2017 <<https://www.thebalancecareers.com/how-to-use-mock-interviews-to-practice-interviewing-2061626>>.

GROSSMAN, Robert, Amy PETTIGREW, Linda WALSH & Kathleen BOJE. 2002. « Are you blue? What can you do? » Consulté le 28/08/2018 <https://sciencecases.lib.buffalo.edu/collection/detail.html?case_id=315&id=315>.

KEAN, Sam. 2018. « The most extraordinary amnesia ». *Psychology Today*, consulté le 28/08/2018 <<https://www.psychologytoday.com/us/articles/201803/the-most-extraordinary-amnesia>>.

KEEN, Judy. NA. « Legal battle ends over stuttering experiment ». *USA Today*, consulté le 28/08/2018 <https://usatoday30.usatoday.com/news/nation/2007-08-26-stuttering_N.htm>.

NEWMAN, Tim. 2017. « Stuttering: All you need to know ». *Medical News Today*. Consulté le 28/08/2018 <<https://www.medicalnewstoday.com/articles/10608.php>>.

TURLEY, Rebecca. 2018. « 10 most common speech-language disorders ». Consulté le 28/08/2018 <<https://www.speechpathologygraduateprograms.org/2018/01/10-most-common-speech-language-disorders/>>.

YORK MORRIS, Susan. 2017. « What does it mean to have hyperthymesia or Highly Superior Autobiographical Memory (HSAM)? ». Consulté le 28/08/2018 <<https://www.healthline.com/health/hyperthymesia>>.

Ressources vidéos

« 5 most disturbing unethical human experiments ». NA. The Mind Voyager, consulté le 28/08/2018 <<http://www.themindvoyager.com/5-most-disturbing-unethical-human-experiments/>>.

« Chamonix Olsen Sikora and Clarence Page on CNN discussing Stuttering ». 2013. YouTube, consulté le 13/06/2018 <<https://www.youtube.com/watch?v=f8t3RP4TCZk>>.

« Oliver Sacks: Face blindness ». 2010. YouTube, consulté le 28/08/2018 <<https://www.youtube.com/watch?v=k5bvnXYIQG8>>.

« Speech therapy training programs and requirements ». NA. Study, consulté le 12/02/2019 <<https://study.com/speech-therapy-training.html>>.

« Understanding stuttering ». 2011. YouTube, consulté le 28/08/2018 <<https://www.youtube.com/watch?v=VaSZbcf9tX4>>.

« Working memory and learning ». 2012. YouTube, consulté le 28/08/2018 <<https://www.youtube.com/watch?v=F5Ehe3KVGmY>>.

FARRELL, Helen. 2015. « What is depression? » Consulté le 28/08/2018 <https://www.ted.com/talks/helen_m_farrell_what_is_depression?language=en>.

FRASER, Scott. 2012. « Why eyewitnesses get it wrong ». Consulté le 28/08/2018 <https://www.ted.com/talks/scott_fraser_why_eyewitnesses_get_it_wrong>.

KEAN, Sam. NA. « What happens when you remove the hippocampus? » Consulté le 28/08/2018 <<https://ed.ted.com/lessons/what-happens-when-you-remove-the-hippocampus-sam-kean>>.

WORTMAN-JUTT, Susan. NA. « Aphasia: The disorder that makes you lose your words ». Consulté le 28/08/2019 <<https://ed.ted.com/lessons/aphasia-the-disorder-that-makes-you-lose-your-words-susan-wortman-jutt>>.

Ressources des documents officiels

« Taking sick leave ». NA. GOV.UK, consulté le 28/08/2018 <<https://www.gov.uk/taking-sick-leave>>.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 2009. « ICD vs. DSM ». Consulté le 28/08/2018 <<http://www.apa.org/monitor/2009/10/icd-dsm.aspx>>.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 2010. *Publication Manual of the American Psychological Association*. 6^e édition. Washington, DC : American Psychological Association.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 2017. *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Consulté le 4/09/2018 <https://www.apa.org/images/ethics-code-2017_tcm7-218783.pdf>.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 2018. *Rules and Procedures*. Consulté le 4/09/2018 <https://www.apa.org/images/committee-rules-procedures-2018_tcm7-240618.pdf>.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. 2012. *ASHA's Recommended Revisions to the DSM-5*. Consulté le 28/08/2018 <<https://www.asha.org/uploadedfiles/dsm-5-final-comments.pdf>>.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. 2016. *Code of Ethics*. Consulté le 4/09/2018 <<https://www.asha.org/uploadedFiles/ET2016-00342.pdf>>.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. 2018. *Ethics in Research and Scholarly Activity, Including Protection of Research Participants*. Consulté le 4/09/2018 <<https://www.asha.org/Practice/ethics/Ethics-in-Research-and-Scholarly-Activity/>>.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. NA. *ASHA Glossary*. Consulté le 28/08/2018 <<https://www.asha.org/glossary.aspx>>.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. NA. « Stuttering ». Consulté le 28/08/2018 <<https://www.asha.org/public/speech/disorders/stuttering/#signs>>.

BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY. 2014. *Code of Human Research Ethics*. Consulté le 4/09/2018 <<https://www.bps.org.uk/sites/bps.org.uk/files/Policy/Policy%20>

%20Files/BPS%20Code%20of%20Human%20Research%20Ethics.pdf>.

BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY. 2018. *Code of Ethics and Conduct*. Consulté le 4/09/2018 <<https://www.bps.org.uk/sites/bps.org.uk/files/Policy/Policy%20-%20Files/BPS%20Code%20of%20Ethics%20and%20Conduct%20%28Updated%20July%202018%29.pdf>>.

CIPD. 2018. *People Managers' Guide to Mental Health*. Consulté le 28/08/2018 <https://www.cipd.co.uk/Images/mental-health-at-work-1_tcm18-10567.pdf>.

CIPD. 2019. *Health and Well-Being at Work*. Consulté le 28/08/2019 <https://www.cipd.co.uk/Images/health-and-well-being-at-work-2019.v1_tcm18-55881.pdf>.

COMMISSION DES PSYCHOLOGUES. 2014. *Royal Decree Establishing the Code of Ethics for Psychologists*. Consulté le 4/09/2018 <https://www.compsy.be/files/code_of_ethics.pdf>.

CONSEIL D'AGRÉMENT DES LOGOPÈDES. NA. *Code Éthique et Déontologique des Logopèdes*. Consulté le 4/09/2018 <<https://www.inami.fgov.be/SiteCollectionDocuments/logopedes-code-ethique-deontologique.pdf>>.

HEALTH AND CARE PROFESSIONS COUNCIL. 2014. *Standards of Proficiency*. Consulté le 4/09/2018 <<https://www.hcpc-uk.org/globalassets/resources/standards/standards-of-proficiency---speech-and-language-therapists.pdf>>.

HEALTH AND CARE PROFESSIONS COUNCIL. 2016. *Standards of Conduct, Performance and Ethics*. Consulté le 4/09/2018 <<https://www.hcpc-uk.org/globalassets/resources/standards/standards-of-conduct-performance-and-ethics.pdf>>.

OECD. 2013. *Mental Health and Work: Belgium*. Paris, France : Éditions OCDE.

Références spécialisées scientifiques

« High-tech treatments for depression ». 2018. WebMD, consulté le 28/08/2018 <<https://www.webmd.com/depression/experimental-treatments-depression#1>>.

AMBROSE, Nicoline & Ehud YAIRI. 2002. « The Tudor study: Data and ethics ». *American Journal of Speech-Language Pathology* 11, 190–203.

BADDELEY, Alan & Graham HITCH. 1974. « Working memory ». In Bower, G. A. (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. New York, NY : Academic Press, 47–89.

BAUER, Russell. 2006. « The agnosias ». In SNYDER, P.J., P.D. NUSSBAUM & D.L. ROBINS (eds.). *Clinical Neuropsychology: A Pocket Handbook for Assessment*. 2^e édition. Washington, DC : American Psychological Association, 508–533.

BAUGH, Lee, Loni DESANGHERE & Jonathan MAROTTA. 2010. « Agnosia ». In KOOB, G., M. Le MOAL & R.F. THOMPSON (eds.), *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience Vol. 1*. Londres, Royaume-Uni : Academic Press, Elsevier Science, 27–33.

BEBOUT, Linda & Bradford ARTHUR. 1992. « Cross-cultural attitudes toward speech disorders ». *Journal of Speech & Hearing Research* 35/1, 45–53.

BLOMGREN, Michael. 2013. « Behavioral treatments for children and adults who stutter: A review ». *Psychology Research and Behavior Management*, 6, 9–19.

CACIOPPO, John & Laura FRENBERG. 2013. *Discovering Psychology: The Science of Mind*. Belmont, CA : Wadsworth, Cengage Learning.

CHENTSOVA-DUTTON, Yulia, Andrew RYDER & Jeanne TSAI. 2015. « Understanding depression across cultural contexts ». In GOTLIB, I. H. & C. HAMMEN (eds.), *Handbook of Depression*. 3^e édition. New York, NY : The Guilford Press.

COLOM, Roberto, Carmen FLORES-MENDOZA, Ángeles QUIROGA & Jesús PRIVADO. 2005. « Working memoet and general intelligence: The role of short-term storage ». *Personality and Individual Differences* 39, 1005–1014.

DAVIDSON, Jonathan. 2010. « Major depressive disorder treatment guidelines in America and Europe ». *The Journal of Clinical Psychiatry* 71/suppl. E1.

DYER, Jim. 2001. « Ethics and Orphans: The 'Monster Study' ». *The San Jose Mercury News*. Consulté le 28/08/2018 <<https://www.coursehero.com/file/33457198/jimDyerarticledoc/>>.

EYSENCK, Michael & Mark KEANE. 2010. *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. 6^e édition. Hove, Royaume-Uni : Psychology Press.

GROOME, David, Nicola BRACE, Graham EDGAR, Helen EDGAR, Michael EYSENCK, Tom MANLY, Hayley NESS, Graham PIKE, Sophie SCOTT & Elizabeth STYLES. 2014. *An Introduction to Cognitive Psychology: Processes and Disorders*. Hove, Royaume-Uni : Psychology Press.

HORNBLUM, Allen, Judith NEWMAN & Gregory DOBER. 2013. *Against Their Will: The Secret History of Medical Experimentation on Children in Cold War America*. New York, NY : St. Martin's Press (édition Kindle).

JOHNSON, Nicholas. 2002. « Retroactive ethical judgments and human subjects research: The 1939 Tudor study in context ». Communication présentée au « Symposium on ethics and the Tudor Study: Implications for research in stuttering ». New York, NY, 13 décembre.

JUHASZ, Gabriella, Nora ESZLARI, Dorottya PAP & Xenia GONDA. 2012. « Cultural differences in the development and characteristics of depression ». *Neuropsychopharmacologia Hungarica* XIV/4, 259–265.

KARANDASHEV, Victor. 2015. « A cultural perspective on romantic love ». *Online Readings in Psychology and Culture* 5/4, 1–21.

KING, Laney. NA. « What is family therapy? » Consulté le 10/08/2018 <<https://healthpsych.com/family-therapy/>>.

LEE, Kerry, Madeline LEE PE, Su YIN ANG & Lazar STANKOV. 2009. « Do measures of working memory predict academic proficiency better than measures of intelligence? » *Psychology Science Quarterly* 51/4, 403–419.

- LEVAY, Simon. 2008. « Speech pathology: The Monster study ». In LEVAY, S., *When Science Goes Wrong: Twelve Tales from the Dark Side of Discovery*. Londres, Royaume-Uni : Plume, 221–245.
- MATSUMOTO, David. 2009. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- MCGUIRE, Michael & Alfonso TROISI. 1998. *Darwinian Psychiatry*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- MORRIS, David. 1997. *Dictionary of Communication Disorders*. 4^e édition. Londres, Royaume-Uni : Whurr Publishers Ltd.
- NADLER, Ruby & Lisa ARCHIBALD. « The Assessment of verbal and visuospatial working memory with school age Canadian children ». *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 38/3, 262–279.
- NDUNG’U, Ruth & Mathew KINYUA. 2009. « Cultural perspectives in language and speech disorders ». *Disability Studies Quarterly* 29/4.
- OKADA, Haruko, Brendan ALLEYNE, Kaveh VARGHAI, Kimberly KINDER & Bahman GUYURON. 2013. « Facial changes caused by smoking: A comparison between smoking and nonsmoking identical twins ». *Plastic and Reconstructive Surgery* 132/5, 1085–1092.
- PAPANICOLAOU, Andrew, Rebecca BILLINGSLEY-MARSHALL, Sonja BLUM, Vasilis BOZIKAS, Pramod DASH, Alexandra ECONOMOU, Aikaterini GIAZKOULIDOU, April HEBERT, Mary KOSMIDIS, David LORING, David MOLFESE, Barbra NOVAK, Sokratis PAPAGEORGIOU, Jason RUNYAN, Ioanna SAVVIDOU & Panagiotis SIMOS. 2006. *The Amnesias: A Clinical Textbook of Memory Disorders*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- PICKERING, Susan. 2006. « Assessment of working memory in children ». In PICKERING, S. (ed.), *Working Memory and Education*. Burlington, MA : Elsevier, 241–271.
- REYNOLDS, Gretchen. 2006. « The stuttering doctor’s ‘Monster Study’ ». In GOLDFARB, R. (ed.), *Ethics: A Case Study from Fluency*. San Diego, CA : Plural Publishing, Inc., 1–13.
- RHODES, Matthew. 2009. « Age estimation of faces: A review ». *Applied Cognitive Psychology* 23, 1–12.

ROSS, Stephen, Colin TREDoux & Roy MALPASS. 2013. « Evaluating eyewitness testimony of adults ». In Weiner, I.B & R.K. Otto (eds.), *The Handbook of Forensic Psychology*. 4^e édition. New Jersey, NJ : Wiley and Sons, Inc.

ROTH, Froma & Colleen WORTHINGTON. 2011. *Treatment Resource Manual for Speech-Language Pathology*. 4^e édition. Clifton Park, NY : Delmar, Cengage Learning.

SMITH, Edward & Stephen KOSSLYN. 2014. « Working memory ». In SMITH, E. & S. KOSSLYN (eds.), *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Limited, 239–279.

SPIEGEL, Marnie Ann, Dirk KOESTER & Thomas SCHACK. 2013. « The functional role of working memory in the (re-)planning and execution of grasping movements ». *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 39/5, 1326–1339.

STERNBERG, Robert. 1986. « A triangular theory of love ». *Psychological Review* 93/2, 119–135.

TSAPELAS, Irene, Helen FISHER & Arthur ARON. 2010. « Infidelity: When, where, why ». In CUPACH, W.R. & B.H. SPITZBERG (eds.), *The Dark Side of Close Relationships II*. New York, NY : Routledge, 175–196.

VAN LAMSWEERDE, Amanda, Melissa BECK & Emily ELLIOTT. 2014. « Retrieval from long-term memory reduces working memory representations for visual features and their bindings ». *Memory and Cognition* 43/2, 237–246.

WAGENAAR, Willem. 1995. « Autobiographical memory in court ». In RUBIN, D. C. (ed.), *Remembering Our Past: Studies in Autobiographical Memory*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press, 180–199.

WILHELM, Oliver, Andrea HILDEBRANDT & Klaus OBERAUER. 2013. « What is working memory capacity, and how can we measure it? » *Frontiers in Psychology* 4/433. Consulté le 18/08/2018 <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00433/full>>.

Références des ressources d'enseignement-apprentissage de l'anglais pour psychologues et orthophonistes

- DOLGACHEVA, Anna. 2007. *English for Psychologists*. Minsk, Biélorussie : BGU.
- DUDOVITCH, Daryia & Ekaterina POSTNIKOVA. 2016. *Langue étrangère pour des psychologues dans un espace éducationnel et professionnel*. Samara, Russie : Insoma-Press.
- KERRIDGE, David & Alain LIEURY. 1991. *English for Psychologists*. Paris, France : Dunod.
- KOVALENKO, Piotr. 2000. *L'anglais pour psychologues*. Rostov-sur-le-Don, Russie : Phenix.
- MAKEIEFF, Nathalie, Céline JALLIFFIER-MERLON & Karen ZOUAOUI. 2019. *Studying Psychology in English: A Practical Guide*. Malakoff, France : Dunod.
- MASSE, Laurence, Wendy PULLIN, Edward HUGHES & Rébecca SHANKLAND. 2018. *Anglais pour psychologues*. Paris, France : Dunod.
- SHORT, Jane. 2010. *English for Psychology*. Reading, Royaume-Uni : Garnet Publishing Ltd.
- TARASOVA, Tatyana, Svetlana SAVINA & Irina BARISHNIKOVA. 2003. *Anglais pour orthophonistes*. Moscou, Russie : MGPU.
- TIRELLI-TARDIEU, Françoise. 1990. *De l'anglais pour les psychologues*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- TREGER, Anna & Bronisław TREGER. NA. *English for Psychology* [page web]. Consulté le 2/02/2021 < <https://www.englishforpsychology.eu/>>.
- ZAKOYAN, Lilit & Natalia MIKHEEVA. 2018. *Anglais pour psychologues*. Moscou, Russie : Knorus.