

**“MA THÈSE EN 180 SECONDES” : UN GENRE TEXTUEL ORAL POUR ÉVEILLER CHEZ LE GRAND PUBLIC L’INTÉRÊT POUR LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE<sup>©</sup>**

**“MINHA TESE EM 180 SEGUNDOS”: UM GÊNERO TEXTUAL ORAL PARA DESPERTAR NO GRANDE PÚBLICO O INTERESSE PELA PESQUISA CIENTÍFICA**

**“MY THESIS IN 180 SECONDS”: AN ORAL TEXTUAL GENRE TO AWAKEN INTEREST IN SCIENTIFIC RESEARCH AMONG THE GENERAL PUBLIC**

Eliane Gouvêa Lousada <sup>1</sup>  
Luciano Magnoni Tocaia <sup>2</sup>

**RÉSUMÉ:**

Conçu à l’université de Queensland en Australie en 2008, le concours « ma thèse en 3 minutes » s’est répandu dans le monde francophone sous le nom « ma thèse en 180 secondes ». Ce concours permet aux doctorants de présenter de manière simple, claire, précise et convaincante leur sujet de recherche à un public varié. Cet article a donc pour but de discuter le contexte de production du genre textuel oral « ma thèse en 180 secondes », ainsi que de dresser quelques-unes de ses caractéristiques textuelles, afin de présenter ensuite les principales caractéristiques d’un cours préparatoire destiné à des étudiants de master et de doctorat, notamment ceux qui allaient suivre un stage doctoral dans un pays francophone et qui voulaient apprendre à présenter leurs recherches, à l’écrit et à l’oral, en français. Pour ce faire, nous présenterons, d’abord, le cadre théorique-méthodologique de l’interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999, 2021; Schneuwly, Dolz, 2004 ; Dolz, 2016) qui a orienté nos recherches, ensuite, nous décrirons le genre « ma thèse en 180 secondes » pour, enfin, montrer des suggestions d’usage de ce genre textuel dans la formation des jeunes chercheurs.

**MOTS-CLÉS:** Ma thèse en 180 secondes. Genre oral. Interactionnisme Socio-discursif. Modèle didactique du genre. Ingénierie didactique. Obstacles.

**ABSTRACT :**

Conceived at the University of Queensland in Australia in 2008, the “my thesis in 3 minutes” competition has spread throughout the French-speaking world under the name “my thesis in 180 seconds”. This competition allows doctoral students to present their research subject in a simple, clear, precise and convincing manner to a varied audience. This article therefore aims to discuss the context of production of the oral textual genre “my thesis in 180 seconds”, as well as to draw up some of its textual characteristics, in order to then present the main characteristics of a preparatory course intended for master's and doctoral students, particularly those who were going to do a doctoral internship in a French-speaking country, who wanted to learn how to present their research, written and orally, in French. To do this, we will present, first, the theoretical-methodological framework of socio-discursive interactionism (Bronckart, 1999, 2021; Schneuwly, Dolz, 2004; Dolz, 2016) which guided our research, then, we will describe the “my thesis in 180 seconds” genre to, finally, show suggestions for the use of this textual genre in the education of young researchers.

**KEYWORDS:** My thesis in 180 seconds. Oral genre. Socio-discursive interactionism. Didactic model of the genre. Didactic engineering. Obstacles.

<sup>©</sup> Submetido: 15/08/24 – Aceito: 21/11/24 DOI: [10.22478/ufpb.1983-9979.2024v19n2.71400](https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2024v19n2.71400)

<sup>1</sup> Professora Associada da Universidade de São Paulo (USP); Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-3065-2769>; -mail: [elianelousada@uol.com.br](mailto:elianelousada@uol.com.br).

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Doutor em Linguística pelo Mackenzie; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1259-2045> ; e-mail: [lucianotocaia@uol.com.br](mailto:lucianotocaia@uol.com.br).

## Introduction

Conçu à l'université de Queensland en Australie en 2008, le concours « ma thèse en 3 minutes » s'est répandu d'abord dans le monde anglophone, dans d'autres universités australiennes et néozélandaises et a débarqué dans le monde francophone en 2012 sous le nom « ma thèse en 180 secondes ». Quand l'idée est née, en Australie, l'état de Queensland souffrait d'une sécheresse sévère qui obligeait la population à prendre plusieurs mesures d'économie d'eau<sup>3</sup>. C'est à ce moment-là que le responsable des études au niveau du 3<sup>e</sup> cycle a pris la décision de lancer ce concours qui avait pour but de rendre plus populaires les recherches scientifiques susceptibles d'avoir un impact sur un problème concret et sérieux de la société locale.

L'idée du concours a pris de l'ampleur les années qui ont suivi la première édition. Aujourd'hui, il est présent dans 900 universités et dans 85 pays autour du monde, de sorte qu'il a même fallu organiser des concours régionaux, comme, par exemple le Sud-Est et le Nord de l'Asie. Dans le monde francophone, c'est au Québec que ce concours est né, sous l'impulsion de l'Acfas (l'Association francophone pour le savoir), « qui a souhaité étendre le projet à l'ensemble des pays francophones<sup>4</sup>».

Au Brésil, plusieurs universités ont adopté le modèle et ont proposé des concours à l'échelle de l'université : Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de São Paulo (USP), entre autres. À l'USP, l'initiative a eu lieu pendant quelques années et, depuis 2022, elle est intégrée au prix de thèses de l'Université, pour lequel il faut que le doctorant diplômé envoie, à côté d'autres documents comme la thèse elle-même, une vidéo de diffusion scientifique de sa thèse.

Les grandes questions qui se cachent derrière ce concours sont les suivantes : comment peut-on faire en sorte que la recherche scientifique quitte les laboratoires – ou les bibliothèques si l'on pense aux sciences humaines – et atteigne le grand public ? Comment peut-on montrer à la société que les efforts et l'argent dépensés dans la recherche scientifique peuvent permettre d'améliorer la vie dans le monde dans plusieurs aspects ? Ces questions ont été amplement discutées en 2020 et 2021, compte tenu de la pandémie du COVID-19. Dans cette période, la société en général suivait de près les récentes découvertes scientifiques et attendait avec impatience chaque nouvelle concernant les vaccins et les traitements possibles pour faire face à la pandémie. En même temps, plusieurs groupes antiscience, à l'échelle mondiale, tentaient de montrer que la recherche scientifique n'était pas importante ou même nécessaire.

Une manière de comprendre l'émergence de ces mouvements est de nous interroger sur le dialogue que nous, chercheurs, établissons avec la société. Comment montre-t-on l'intérêt du dévouement du financement à la science ? Comment, dans plusieurs domaines, même dans les sciences humaines et sociales, la recherche est-elle importante et peut-elle contribuer à changer le monde où l'on vit ? C'est peut-être parce que ce dialogue n'est pas très efficace qu'il est difficile de montrer l'utilité « pratique » de la science à la société. Dans ce contexte, le concours « ma thèse en 180 secondes » apparaît comme une façon d'établir un dialogue nécessaire avec la société et peut permettre de changer l'image que la société construit de la recherche scientifique.

Dans cet article, nous avons pour but de proposer une discussion sur le contexte de production de ce genre de texte oral, « ma thèse en 180 secondes », dans le monde francophone, ainsi que quelques-unes de ses caractéristiques textuelles saillantes afin de montrer, par la suite, comment nous nous en sommes servis dans le cadre d'un cours sur les genres académiques en français pour enseigner des doctorants à présenter leurs thèses en trois minutes. Pour ce faire,

<sup>3</sup> Informations diffusées sur le site: <https://threeminutethesis.uq.edu.au/>

<sup>4</sup> <https://mt180.fr/>

nous présenterons d'abord le cadre théorique qui a orienté nos recherches, l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999) et, ensuite, nous décrirons le genre « ma thèse en 180 secondes », en vue d'élaborer son modèle didactique. Après cela, nous montrerons une proposition d'usage de ce genre dans la formation des jeunes chercheurs, notamment des doctorants inscrits dans un cours de français en littérature académique pour la mobilité internationale.

## 2 Cadre théorique

Dans cette section, nous présenterons brièvement les concepts théoriques de l'Interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999, 2010) qui ont soutenu le développement de notre recherche. Nous ne présenterons cependant pas les concepts dans leur intégralité, mais nous chercherons à aborder principalement les questions que nous jugeons essentielles à la compréhension de cette étude.

Pour l'Interactionnisme socio-discursif (ISD), le langage est au fondement des relations humaines (Bronckart, 1999, 2010). D'après ce courant, les êtres humains agissent en société par le langage et leurs activités langagières se réalisent à travers des textes qui sont organisés eux-mêmes en genres, d'où l'expression « genres textuels ». Chaque texte appartient à un genre et présente ses propriétés génériques, ses spécificités toujours uniques en fonction de l'énonciateur et de la situation de production particulière, résultats du choix du genre textuel qui semble s'adapter le mieux à une situation de communication donnée.

Pour analyser cet ensemble de textes, écrits et oraux, qui ont de considérables similitudes concernant leur organisation interne et leur fonctionnement social, Bronckart (1999, 2010) propose un modèle d'analyse textuelle basé sur trois aspects : l'infrastructure générale du texte, les mécanismes de textualisation (ou cohérence thématique) et les mécanismes énonciatifs (ou cohérence interactionnelle/pragmatique). Avant l'observation de ces trois niveaux, Bronckart (1999, 2021) souligne l'importance de connaître et de comprendre le contexte de la production textuelle, autrement dit la situation d'action langagière qui a été à l'origine du texte et qui est susceptible d'influencer les trois niveaux présentés. Selon l'auteur, le contexte de production du texte doit être observé à partir de deux types de paramètres : les aspects physiques, qui comprennent l'émetteur, le récepteur, le lieu physique et le moment de la production, c'est-à-dire les données concrètes relatives au monde physique de la production du texte ; les aspects socio-subjectifs, qui comprennent le statut des aspects précédents, à savoir : l'énonciateur (ou le rôle social de l'émetteur), le destinataire (ou le rôle social du récepteur), le lieu social et l'objet de l'interaction.

Après avoir examiné le contexte de production, nous passons à l'analyse du premier niveau de l'architecture textuelle : l'infrastructure générale du texte. Selon Bronckart (1999), l'infrastructure générale représente, au premier degré, le niveau le plus profond de la construction du texte et est composée du plan global des contenus thématiques, des types discursifs et des séquences textuelles. Le plan global des contenus thématiques peut être compris comme une liste du contenu du texte, c'est-à-dire une sorte de résumé. Les types discursifs, en revanche, sont la proposition de Bronckart (1999, 2021) de mettre en relation des coordonnées de deux ordres (qui forment ce qu'il appelle des mondes discursifs) : d'une part, les coordonnées du monde conjoint ou disjoint, qui renvoient à un monde construit dans le passé ou au présent; d'autre part, les coordonnées qui révèlent l'implication ou l'autonomie par rapport aux paramètres de la situation d'énonciation, attestées par la présence de déictiques de personne, temporels ou spatiaux, dans les discours où il y a implication. L'intersection de ces coordonnées de deux ordres établissent quatre types discursifs : le discours interactif (monde conjoint et implication), le discours théorique (monde disjoint et autonomie), le récit interactif (monde

disjoint et implication) et la narration (monde disjoint et autonomie). Pour analyser les séquences, Bronckart (1999) s'appuie sur les travaux d'Adam (1992), mais en précisant qu'il est nécessaire de prendre en compte le statut dialogique des séquences et de comprendre leur interface avec les types de discours. Ainsi, pour Bronckart (1999), les séquences se divisent en six catégories : descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et descriptives d'actions et apparaissent fréquemment en combinaison.

À un deuxième niveau d'analyse, Bronckart (1999) propose d'examiner les mécanismes de textualisation, à savoir : la cohésion verbale, la cohésion nominale et les éléments de connexion. Plus récemment considérée comme partie intégrante des types de discours (Bronckart, 2021), la compréhension de la cohésion verbale est essentielle pour distinguer les mondes conjoints et disjoints. La cohésion nominale comprend les processus cataphoriques et anaphoriques construits à travers les reprises nominales et pronominales. Les mécanismes de connexion peuvent être analysés en observant l'articulation entre les macro-idées du texte, en identifiant les différentes manières dont elles sont mises en œuvre, ce qui peut inclure (ou non) des connecteurs.

Le troisième niveau comprend les mécanismes énonciatifs (Bronckart, 1999). À ce niveau-là, on doit observer les voix, implicites ou explicites, véhiculées dans le texte et qui sont responsables de plusieurs aspects du texte. En lien avec les voix, il est possible d'observer aussi les modalisations qui se matérialisent dans le texte. Bronckart (1999, 2021) propose quatre types de modalisations, en les adaptant à la compréhension des mondes (objectif, social et subjectif) évoquée par Habermas (1997) : i) les modalisations logiques, qui placent les faits comme possibles, probables, certains, nécessaires, etc. ii) les modalisations déontiques, qui présentent les faits comme allant du droit à l'obligation, etc. iii) les modalisations appréciatives, qui traduisent certains éléments du contenu thématique comme étant bénéfiques, mauvais, étranges, etc. iv) les modalisations pragmatiques, qui attribuent des capacités d'action (intentions, raisons, etc.) à un actant.

Encore que complexe, le modèle d'architecture textuelle a aussi été proposé à des fins didactiques ayant pour but de favoriser la compréhension et la production textuelles dans la planification, la conception et la mise en œuvre des interventions d'enseignement et d'apprentissage des langues. Reprenant la proposition théorique de Bronckart (1999), Schneuwly et Dolz (2004) ont développé des recherches visant aussi bien à étudier la transposition didactique du concept de genres textuels en classe de langues qu'à vérifier les dimensions enseignables d'un genre. Pour ces auteurs, les genres sont des instruments qui permettent la communication dans des situations habituelles, stabilisant les éléments formels des pratiques langagières. Ils ne sont pas caractérisés par des aspects formels, qu'ils soient structurels ou linguistiques, mais plutôt par des aspects socio-communicatifs et fonctionnels. C'est dans ce contexte que les genres textuels se constituent comme des outils socio-discursifs qui aident à agir à travers le langage dans le monde.

Bien qu'ils soient instables et naturellement diversifiés, les genres textuels peuvent être très utiles pour l'enseignement-apprentissage des langues, une fois qu'ils sont considérés comme des outils culturels et didactiques par lesquels les pratiques linguistiques sont incorporées dans les activités menées par les étudiants. En adoptant un genre textuel comme outil pour l'enseignement des langues, il faut, tout d'abord, dresser les dimensions enseignables des genres à partir du concept de modèle didactique des genres (De Pietro ; Schneuwly, 2003). Le modèle didactique des genres (MDG) est une abstraction et son objectif est celui de trouver l'ensemble de ressources qui pourraient être transformées en contenus potentiels dans l'enseignement d'un genre.

En plus de définir les dimensions enseignables du genre textuel, le MDG peut également fournir des pistes sur le développement des capacités langagières des élèves autrement dit leur

capacité à agir dans différentes pratiques sociales par le biais de la langue (Dolz-Mestre ; Pasquier ; Bronckart, 1993). Ces capacités permettent de mener une action langagière particulière qui vise à mobiliser les connaissances dont nous disposons et à opérationnaliser l'apprentissage des concepts scientifiques. En interaction constante au cours du processus de production textuelle, ces capacités peuvent être divisées, d'un point de vue didactique, en trois grandes catégories : capacités d'action ; capacités discursives ; capacités linguistique-discursives.

Les capacités d'action concernent les représentations que le producteur du texte fait sur le genre qui sera produit. Ainsi, à partir des représentations du contexte, il fera les choix discursifs et linguistiques les plus appropriés à la situation de communication, tout en tenant compte des questions suivantes : qui écrit ; pour qui ; quand ; où ; avec quel objectif ?

Les capacités discursives mobilisent des modèles discursifs dans la production du texte. On peut dire qu'elle concerne les types de discours et les types de séquences prédominantes que présente un genre textuel donné. Ces séquences peuvent être narratives, argumentatives, explicatives, descriptives, descriptives d'action ou dialogales. Les types de discours, unités linguistiques en nombre limité qui entrent dans la composition de textes selon des modalités variables sont : le discours interactif ; le discours théorique ; le récit ; la narration.

Enfin, nous avons les capacités linguistico-discursives. C'est à travers elles que l'étudiant produira son texte, en utilisant les mécanismes de cohésion nominale et verbale, les connexions entre les macro-idées du texte, la cohérence et la modalisation. En la développant, l'étudiant sera capable de maîtriser les opérations psycholinguistiques et les unités linguistiques appropriées au texte produit.

Finalement, un dernier concept théorique que nous voudrions aborder est celui de l'ingénierie didactique, défini par Dolz (2016, p.240) comme:

L'ingénierie didactique vise à concevoir techniquement les tâches et les actions des étudiants pour apprendre à coordonner les interventions des enseignants et à développer des dispositifs qui peuvent résoudre les problèmes d'enseignement des langues.

Selon l'auteur, l'ingénierie didactique organise, adapte et transforme les savoirs sur la langue et les pratiques discursives pour l'enseignement. Ce champ particulier de la didactique des langues a pour but, dans un premier temps, aussi bien de créer et de planifier les formes sociales de travaux scolaires des apprenant-e-s que de concevoir des projets scolaires et élaborer des dispositifs, des exercices, des activités, du matériel didactique et de nouvelles technologies de la communication écrite, orale et audiovisuelle. Dans un second temps, l'ingénierie didactique doit s'occuper de la fabrication des outils qui peuvent rendre facile l'apprentissage et de produire des recherches sur les innovations conçues et implémentées.

Adoptant une position contraire à celle du Behaviorisme, centrée sur l'automatisation par la répétition et une sorte de rétroaction positive sur les comportements appropriés, le concept d'ingénierie didactique assume une position vygotkienne d'enseignement (Vygotski, 1997), tout en considérant les capacités initiales des apprenant-e-s, qui révèlent leur développement réel et potentiel, les possibilités de participer à la co-construction de leurs connaissances et les activités inductives de découverte. Dans ce cadre de travail, les tâches élaborées et destinées à l'enseignement-apprentissage des langues peuvent être simples ou complexes, déjà connues des apprenant-e-s ou encore inédites. Selon Dolz (2016), les activités et les exercices visent dans l'ensemble à faciliter l'appropriation de nouveaux éléments, à garantir le développement des capacités langagières, à présenter des définitions conceptuelles, à développer l'autonomie de l'apprenant-e et à donner un espace de liberté pour que l'apprenant-e devienne acteur de son apprentissage. Pour ce faire, Dolz (2016) propose

d'observer les obstacles, à partir d'une production initiale, et d'analyser ces obstacles en vue de proposer des exercices qui ont pour but d'aider les apprenant-e-s à les surmonter.

La question est, donc, de trouver un dispositif didactique adéquat qui considère les exercices comme un support et un outil pour le développement du langage et qui oriente et garantisse l'apprentissage et la prise de conscience des apprenant-e-s, en les aidant à surmonter les obstacles. Une possibilité de dispositif didactique est celle de la séquence didactique (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), qui, en s'inscrivant également dans une perspective vygotkienne, propose d'abord une présentation de la situation d'enseignement-apprentissage et du genre qui sera enseigné ; ensuite, la séquence didactique (SD) prévoit une production initiale afin de mieux comprendre les capacités initiales des apprenant-e-s ; viennent par la suite une série de modules qui vise à travailler les obstacles rencontrés dans la production initiale ; la SD se termine par une production finale, qui devra permettre de visualiser les apprentissages.

### 3 Le genre « ma thèse en 180 secondes »

Comme nous l'avons mentionné, le genre « ma thèse en 180 secondes » a été « créé » pour un concours, qui a lieu en contexte universitaire. C'est donc un genre « scolaire » (Schneuwly, Dolz-Mestre, 1997) si l'on considère qu'il n'existe pas tel quel dans les pratiques sociales de référence et si on considère que « scolaire » se réfère à tout contexte d'éducation formelle. Cependant, on trouve l'idée de « présenter » une thématique dans les pratiques sociales, notamment dans les contextes professionnels ou même politiques. Dans ces contextes, on peut présenter un projet, des idées, les résultats financiers d'une entreprise par exemple ; on peut également présenter son plan de gouvernement, ses idées liées à une thématique (l'environnement, par exemple), dans le cadre d'un discours politique. Il s'agit toujours d'un genre oral, monologal (au moins jusqu'à la période des questions) dans lequel il s'agit de présenter de façon cohérente et organisé une thématique.

Mais revenons aux genres « scolaires », ou, dans notre cas, « universitaires ». Comme l'affirment Schneuwly e Dolz-Mestre (1997, p. 34), le genre travaillé à l'école est toujours une variante du genre de référence : ainsi, on pourrait dire que le genre « présentation de la recherche », en contexte universitaire et/ou académique, est une variante du genre « présentation d'une thématique » dans les pratiques sociales. Or, justement, le genre « présentation de la recherche » existe selon des formes variées en contexte académique : une conférence, une communication orale dans un congrès (dans une table ronde, dans un symposium), une affiche dans un congrès qui est souvent commentée, entre autres. La durée de la présentation et le contexte spécifique, qui détermine le rôle de l'énonciateur, sont fondamentaux pour la forme que prendra la présentation. Ainsi, le spécialiste qui prononce une conférence, le chercheur ou la chercheuse qui présente une étude dans une table ronde ou l'étudiant-e qui présente sa recherche de master ou doctorat dans un congrès font tous une « présentation orale », qui a plusieurs caractéristiques communes mais qui a également des caractéristiques différentes compte tenu du contexte de production qui est à l'origine de la présentation.

Dans cette perspective, la compréhension du contexte de production à l'origine du genre « ma thèse en 180 secondes » est déterminant pour les caractéristiques qu'aura cette présentation. Réfléchissons à l'énonciateur : il s'agit d'un-e étudiant-e qui fait un doctorat et qui doit présenter sa recherche en très peu de temps. Il ne s'agit donc pas d'un chercheur expérimenté, mais d'un jeune chercheur qui doit montrer au public qu'il mène une recherche sérieuse et qu'il aura bientôt le titre de docteur. Le public, contrairement au public habituel dans les présentations des recherches, c'est-à-dire, d'autres chercheurs, n'est pas spécialisé et c'est ceci qui fait toute la différence lorsque l'on analyse comment cette présentation très courte de

la recherche se structure et s'organise. Or, pour ne pas lasser le public, l'énonciateur doit, au-delà de la courte durée de la présentation, accrocher le spectateur, lui faire comprendre - de manière simple - la complexité de sa recherche et créer un vrai intérêt pour son étude. C'est donc ce public non spécialisé, qu'il faut en même temps convaincre, informer et intéresser, qui va déterminer plusieurs des caractéristiques du genre.

En nous basant sur le modèle d'analyse textuelle de l'Interactionnisme socio-discursif présenté (Bronckart, 1999), nous avons analysé les vidéos qui ont remporté les concours des années 2022, 2023 et 2024, après la pandémie, quand la compétition est revenue à sa forme présentielle. Il s'agit de 14 vidéos qui peuvent être trouvées sur le site du concours (<https://mt180.fr/#editions-precedentes>) et qui ont gagné les 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> prix du jury, prix du public et prix des lycéens, quand il y en avait. Notre objectif était celui d'élaborer un modèle didactique du genre (De Pietro ; Schneuwly, 2003) de manière à pouvoir l'utiliser dans l'enseignement. Pour ce faire, nous d'abord observé l'infrastructure générale du texte, notamment le plan global des contenus thématiques, les types de discours et les séquences. Dans cette courte présentation de 3 minutes, un tiers ou même la moitié du temps est consacrée à accrocher le public. L'accroche est soi-disant l'élément principal de ce genre qui a pour tâche de convaincre et d'instiguer le public à apprécier l'étude présentée. Pour ce faire, plusieurs stratégies sont mises en place : des blagues, des métaphores (un parc d'éoliennes est comme une salle de classe, ciel bleu et orages), des questions rhétoriques (vous connaissez ?, vous êtes d'accord ?, êtes-vous d'accord avec moi ? comment je le sais ?), l'expérience personnelle (quand j'ai fait...), une expérience connue du public (participer à une fête), l'interaction directe avec les spectateurs (vous, mesdames et messieurs), entre autres. C'est après cette première partie, l'accroche, qui dure, en général, entre 50'' et 1'30'', que le doctorant présente l'objectif de sa recherche. Mais ceci peut varier selon les procédures oratoires et rhétoriques des étudiant-e-s. Juste après, la méthodologie de la recherche est souvent expliquée. Celle-ci est la deuxième partie la plus importante du genre et est en général expliqué de manière simple, mais avec des termes de précision : interviennent alors des expressions techniques, tels que cellule, enzyme, bactérie, traceur, noms scientifiques des maladies, algorithmes, questionnaires, entre autres. Après cette étape dont la durée est assez variable, suivent quelques résultats et/ou quelques possibilités que la recherche annonce et une conclusion qui, à nouveau, essaie de convaincre le public. Ainsi, après toutes les explications données, le/la doctorant-e essaie de trouver une manière originale de conclure en montrant l'intérêt fondamental de son étude. Plusieurs stratégies sont également mises en place : des métaphores, des jeux de mots (oublier la peur de l'oubli), des expressions populaires (ça me fait tourner la tête), entre autres procédures comme, par exemple, l'évocation d'un slogan publicitaire du ministère de la santé un peu modifié pour illustrer les propos de la thèse.

Quant aux types de discours, les doctorants utilisent le discours interactif, car il est important d'impliquer immédiatement les spectateurs, en s'adressant directement à eux. Le monde construit est conjoint au monde ordinaire et les faits sont décrits dans la plupart des cas au présent de l'indicatif, avec parfois quelques verbes au passé composé, pour raconter une action de recherche (j'ai développé) ou au futur périphrastique ou simple lorsqu'il s'agit de mentionner une action qui sera encore faite par le/la doctorant-e (je vais placer ; j'analyserai). Le passé ou le futur s'alternent, ainsi, selon l'état de développement de la recherche. On a également trouvé des verbes au conditionnel, dans quelques cas, quand il s'agit de présenter les possibilités futures que la recherche permettrait d'envisager. La séquence utilisée est majoritairement l'argumentative, avec la « thèse » à soutenir et les arguments qui la justifient et prouvent son importance. Mais, compte tenu du fait qu'il s'agit d'un texte oral, plusieurs procédures de la séquence dialogale, permettant l'interaction avec le public et son interpellation sont observées, telles que l'usage fréquent de termes qui permettent de s'adresser directement

aux spectateurs (« vous », mesdames et messieurs), le nous qui inclut le public (nous êtres humains), des questions, des gestes qui font référence au public, etc.

En ce qui concerne les mécanismes de textualisation, on a observé une grande quantité de connecteurs logiques, notamment ceux qui expriment l'opposition ou la concession (en revanche, alors que, mais, pourtant), le but (afin de, pour), à côté de ceux de cause (à cause de, parce que, puisque, grâce à) et de conséquence (c'est pour ça/cela que, alors). Tous ces connecteurs sont liés aux objectifs du genre : argumenter en faveur de l'étude présentée, en donner les causes et prédire les conséquences futures. La cohésion nominale dans ces vidéos combine des procédures plus fréquentes à l'écrit avec d'autres qu'on trouve souvent à l'oral et ceci car il s'agit d'un genre à mi-chemin entre oral et écrit, formel et informel. On a ainsi observé des adjectifs et pronoms démonstratifs, des pronoms compléments d'objet direct, des pronoms personnels et des reprises nominales.

Les mécanismes énonciatifs ont révélé une gestion de voix qui ne mentionne ni le cadre théorique, ni les auteurs des concepts utilisés, une procédure qui est courante dans les présentations de recherche en contexte académique. C'est probablement la nécessité de raccourcir ce qui doit être dit pour faire entrer l'étude dans le format de 180 secondes qui détermine ce choix, à côté du fait que le/la doctorant-e va essayer de mettre en valeur sa recherche, en mobilisant surtout la première personne du singulier pour dire ce qu'elle a fait ou propose comme innovation. On peut observer cependant d'autres voix : celles de l'objet d'étude de la recherche (une bactérie), celles des participants de la recherche, celles des personnes qui représentent l'expérience personnelle (les personnes de la famille), celle des organismes officiels (le ministère de la santé), la voix des proverbes et de la sagesse populaire, entre autres. En termes de modalisations, on a observé que la plupart concerne les modalisations logiques, qui expriment soit la possibilité (verbe pouvoir, il est possible que, peut-être, le conditionnel), soit la certitude (futur simple et futur périphrastique), lorsque le/la doctorant-e montre sa confiance dans sa recherche et ses résultats. Parfois, on a identifié également des modalisations déontiques, comme, il faut, mais elles restent minoritaires.

Pour finir, commentons les aspects multimodaux qui caractérisent ce genre qui est essentiellement oral. Tout d'abord, nous avons observé que les lauréats sont très conscients de leur espace : ils occupent la scène, bougent et gesticulent en faisant apparaître tout leur corps. Les gestes des mains et des bras sont fréquents et soit pointent vers le public, soit illustrent quelque chose qui a été dite par le/la doctorant-e, soit montrent un état émotionnel (fatigue, désistement, enthousiasme), soit ont une valeur interactive, en permettant de s'adresser directement au public. La voix est également bien modulée, elle permet de mettre en valeur des moments d'émotion, de suspens, de solution du problème identifié, ou bien elle est plus calme et permet d'expliquer des aspects importants de la recherche. Le visage est aussi objet d'attention, étant donné qu'il montre des grimaces qui illustrent la surprise, l'incrédulité, l'admiration, etc. Ensemble, voix et gestes sont responsables d'une grande partie des stratégies pour convaincre le public de l'intérêt de la recherche. On pourrait probablement affirmer que, s'il s'agissait seulement d'analyser la transcription des textes des lauréats, les résultats seraient différents. Dans la majorité des présentations, les étudiant-e-s utilisent une seule diapo pour illustrer leur thèse, à laquelle ils ne font généralement pas mention explicitement.

Passons maintenant à une proposition d'usage de ce genre dans un cours de formation aux genres académiques pour exposer sa recherche en français.

#### **4 La didactisation du genre « ma thèse en 180 secondes »**

À une époque où il est courant de présenter sa recherche dans des congrès internationaux ou à des publics étrangers, même si on ne sort pas du pays, maîtriser les genres académiques

qui permettent d'exposer son étude, à l'écrit ou à l'oral, a une importance considérable. C'est la raison pour laquelle nous avons offert un cours qui préparait les étudiants à présenter leur recherche, à l'écrit et à l'oral, en français. Le cours a été offert à l'Université de São Paulo et se destinait à des étudiants en master ou en doctorat, notamment ceux qui allaient suivre un stage doctoral dans un pays francophone. Nous avons choisi les genres à travailler dans le cours avec les étudiant-e-s, de manière à répondre à leurs besoins spécifiques. Les genres choisis ont été, dans les deux éditions du cours : le résumé pour un congrès, la présentation orale, l'article scientifique. Mais concentrons-nous sur le genre « présentation orale » qui a été décliné et travaillé de plusieurs manières : la présentation orale à son co-directeur de recherche ; la présentation en 5 minutes à ses collègues de classe, en contexte académique ; la présentation en 15-20 minutes, en contexte académique ; et, finalement, la présentation en 3 minutes à un public large et non spécialisé. Notre idée derrière le choix de tous ces genres oraux était de sensibiliser les étudiant-e-s au fait que le contexte de production et la durée de la présentation ont un impact essentiel dans le format de la présentation et dans les aspects linguistiques et discursifs. Nous avons aussi la contrainte de ne pas disposer beaucoup de vidéos différentes à leur montrer dans nos activités didactiques : nous avons accès aux vidéos de la thèse en 180 secondes et à quelques vidéos de présentations dans des congrès que nous avons nous-mêmes enregistrées. Nous avons ainsi proposé d'aborder l'acte de parler de sa recherche à l'oral et à l'écrit à travers la présentation orale à son directeur de recherche, une présentation en 5 minutes, une présentation dans un congrès, un résumé de congrès et un article scientifique.

A partir de cette initiative et de ce cours qui a été offert à deux reprises, nous avons pu observer quelques-uns des obstacles que les étudiant-e-s ont présenté, à savoir : la difficulté de compréhension du contexte de production, en variant le destinataire et l'objectif : présenter à son co-directeur de recherche, à ses collègues, à un public inconnu. Ceci a été visible à travers l'usage de « tu » et « vous », toujours difficile pour des étudiant-e-s brésilien-ne-s. Nous avons également observé les hésitations, pauses et reprises fréquentes dans les présentations plus longues. Un autre obstacle que nous avons identifié dans les productions des apprenants était lié aux mots de liaison pour enchaîner les idées dans la présentation orale. À partir de ces obstacles, nous avons élaboré une proposition de six modules de 2h pour travailler quatre genres oraux de présentation de la recherche : la présentation orale à son directeur de recherche, une présentation en 5 minutes, une présentation dans un congrès et « ma thèse en 180 secondes ».

Dans le tableau ci-dessous, nous montrons les objectifs à travailler dans chacun des six modules et les activités proposées. Ces modules peuvent être intégrés dans un cours qui aborde aussi des genres écrits pour présenter la recherche ou peuvent simplement faire objet d'un cours sur les genres oraux académiques pour la mobilité dans des pays francophones.

Tableau 1

Module	Objectif	Activité
1	Sensibiliser les étudiant-e-s à l'acte de présenter sa recherche à l'oral. Discuter des différentes manières de présenter sa recherche à l'oral.	Discussion sur les différents contextes de production possibles dans lesquels on présente sa recherche à l'oral. Discussion sur les différences entraînées par les différents contextes. Élaboration de l'objectif et des questions de recherche. Activité de présentation de la recherche au co-directeur francophone (production initiale). Réflexion sur le contexte de production et sur l'usage de « tu » et « vous ».
2	Observer les différences entre présenter sa recherche à des spécialistes et au grand public. Analyser le plan global des contenus thématiques d'une présentation de la recherche.	Visionnage d'une vidéo « ma thèse en 180 secondes » : discussion sur les caractéristiques de la présentation et leurs rapports avec le contexte de production. Observation du plan global des contenus thématiques et des stratégies pour attirer l'attention du public.

		Discussion sur les différences et similitudes entre la présentation de la recherche au directeur de recherche et la présentation au grand public : l'impact sur tous les aspects du genre, linguistiques, discursifs, etc. Activité d'organisation des items à présenter de sa recherche dans différents contextes.
3	S'entraîner à présenter sa recherche rapidement à deux types de destinataires : des spécialistes et le grand public.	Visionnage d'une deuxième vidéo « ma thèse en 180 secondes » : discussion sur les caractéristiques de la présentation et leurs rapports avec le contexte de production. Activité sur les expressions et articulateurs pour enchaîner les idées dans une présentation orale. Activité de présentation de la recherche en 180 secondes, au grand public, et en 5 minutes, à des collègues et au co-directeur (productions initiales).
4	Discuter des différences entre les présentations au grand public et à un public spécialisé. S'entraîner à présenter sa recherche à des spécialistes.	Visionnage d'une vidéo sur une présentation de la recherche en 15-20 minutes dans un congrès. Observation du plan global des contenus thématiques et des autres caractéristiques du genre. Comparaison avec les vidéos ma thèse en 180 secondes. Activité de présentation de la recherche dans un congrès (production initiale).
5	Observer les productions faites par les étudiant-e-s du cours et proposer des adéquations.	Observation des vidéos produites par les étudiant-e-s du cours et discussion sur les adéquations et inadéquations en fonction des différents contextes de production. Proposition d'activités liées aux feedbacks sur les vidéos produites dans le cours.
6	S'entraîner à présenter sa recherche à des spécialistes et au grand public.	Présentations des recherches des étudiant-e-s dans une journée, à partir des situations d'action langagière travaillées : présentation au co-directeur de recherche, aux collègues, au grand public en 180 secondes, dans un congrès en 15 minutes. (productions finales)

Source : les auteurs

Pour clore les six modules du cours, il serait intéressant de proposer une discussion sur les différentes situations de production d'une présentation orale et sur la manière dont les étudiant-e-s se sont pris pour les réaliser, en surmontant les obstacles initiaux. Il serait également important de faire réfléchir sur l'importance de la compréhension de ces contextes de production, notamment celui de la « thèse en 180 secondes », qui s'adresse au grand public et qui permet ainsi de diffuser la science à la société. Cette réflexion semble essentielle dans le monde contemporain, où le dialogue des chercheurs/chercheuses avec le public est nécessaire pour la réalisation de la recherche scientifique.

## 5 Conclusions

Notre objectif, dans cet article, a été celui de proposer une réflexion sur le genre « ma thèse en 180 secondes », dans le monde francophone, comme une manière de diffuser la recherche scientifique au grand public, afin de proposer un dispositif didactique pour enseigner à produire ce genre, ainsi que d'autres genres oraux où l'on présente sa recherche.

Pour ce faire, nous avons d'abord présenté les origines de ce genre, qui est né pour résoudre un problème concret : le manque d'eau. Dans ce contexte, l'idée d'une compétition qui aurait pour but de montrer au grand public les recherches scientifiques qui pourraient aider à résoudre le problème a été une réponse précise à la situation. Nous avons ensuite montré comment ce genre est arrivé dans le monde francophone, nous avons discuté de son contexte de production et indiqué les caractéristiques qui le rendent si attirant pour le grand public : un

genre oral très court dans lequel la partie destinée à accrocher le public occupe le tiers ou la moitié du temps de la présentation ; un genre oral truffé de blagues, métaphores, expériences personnelles, interactions directes avec le public, questions rhétoriques ; bref, un genre qui montre que la recherche scientifique est quelque chose d'intéressant, drôle, compréhensible et accessible. Nous avons ainsi montré des aspects qui composent son modèle didactique.

Après avoir indiqué plusieurs caractéristiques du genre qui sont à l'origine de son succès, nous avons montré comment nous l'avons utilisé dans un cours de français en littérature académique pour la mobilité internationale et nous avons également proposé, à partir des obstacles rencontrés dans les deux premières éditions du cours, un dispositif didactique de six modules pour travailler les présentations orales, dont « ma thèse en 180 secondes », pour des étudiants souhaitant réaliser un stage de recherche dans un pays francophone.

Nous estimons que, pour travailler la présentation de sa recherche à l'oral, il est important de travailler plusieurs contextes de production, y compris la présentation à un public non spécialisé. A notre sens, enseigner les étudiant-e-s universitaires à produire le genre « ma thèse en 180 secondes » est une importante étape de l'apprentissage de la carrière académique, car savoir établir un dialogue avec le grand public est essentiel pour montrer l'importance de la recherche scientifique et assurer la continuité des investissements dans la science.

## Références

- ADAM, J.-M. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.
- BRONCKART, J.-P. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- BRONCKART, J-P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.
- BRONCKART, J- P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. A. R. MACHADO. São Paulo: EDUC, 1999.
- DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. **Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique**. Les cahiers THÉODILE, no 3, janvier 2003, p : 27 – 52, 2003.
- DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32 n.1. 2016.
- DOLZ-MESTRE, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?** In: Études de linguistique appliquée, 1993, n° 92, p. 23–37.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, I et II**. Paris: Fayard, 1997.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. ; DOLZ-MESTRE, J. **Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement**. Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 1997, no. 15, p. 27-40
- VYGOTSKI, L. V. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, 1997.