



HAL
open science

Cyber espace et mémorisation

Dominique Vinet

► **To cite this version:**

Dominique Vinet. Cyber espace et mémorisation. Etudes en didactique des langues, 2011, L'espace en didactique des langues / The Notion of Space in Language Teaching and Learning, 18, pp.97-107. hal-04050600

HAL Id: hal-04050600

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04050600v1>

Submitted on 29 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cyber espace et mémorisation

Dominique Vinet

Professeur, Bordeaux IV

La classe est un espace clos où chacun se met en scène et se mesure à l'autre et par rapport à l'autre dans un jeu de rôles où l'apprenant apprend et l'enseignant enseigne. Dans le cas où le scénario enseignement-apprentissage est remplacé par un scénario d'apprentissage-action, l'enseignant est relégué hors champ en tant que médiateur, conseiller, metteur en scène qui organise l'acte d'apprendre à travers des tâches dans un environnement multidimensionnel. C'est le fondement de la pédagogie actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence. Celle-ci considère l'apprenant comme un "acteur social" qui utilise ses compétences et ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour réussir sa communication langagière (Tagliante, 2006). Cependant, le peu de temps disponible pour le développement de scénarios d'apprentissage-action ne permet pas toujours à l'enseignant d'assumer ce rôle de médiateur tout au long de l'acte d'apprentissage. C'est souvent le cas dans les formations non spécialistes où les langues n'occupent que vingt à trente heures sur l'année. Au mieux, l'enseignant fournit un environnement, distribue des rôles et ne revoit ses étudiants qu'au moment où ceux-ci font acte de communication, lors du TD suivant.

Chaque étudiant présente alors un produit fini, l'*output*, résultat de sa réflexion et d'un travail d'apprentissage en amont, en dehors de la classe, sur lequel l'enseignant n'a eu que peu de prise (Narcy-Combes, 2005) faute de pouvoir jouer son rôle de médiateur *in absentia*.

C'est de la phase d'élaboration de la compétence d'expression orale et écrite que traite cet article, et des techniques mises en œuvre par l'apprenant pour préparer la phase d'expression orale en classe. Nous nous intéresserons non pas aux procédures psycholinguistiques qui interagissent lors de cette phase, mais de façon plus pragmatique, aux stratégies de mémorisation développées par l'apprenant dans l'espace entre la découverte des éléments conceptuels et linguistiques nécessaires à la présentation d'un exposé ou d'une saynète et la performance orale finale. Nous nous intéresserons particulièrement aux outils en ligne qu'il a fallu développer afin de guider l'apprenant lors de cette phase interstitielle dans laquelle l'enseignant ne peut pas normalement intervenir et où risquent de se fossiliser erreurs et approximations. Pour reprendre des concepts plus proches de la didactique, nous examinerons comment aider le passage de la mémorisation à court terme à la mémorisation à long terme.

Si l'espace est une distance et que la cyber-informatique permet une présence à distance dans un environnement virtuel (Weissberg, 1999), nous pouvons postuler que la pratique du *e-learning* permet de réduire cette distance qui sépare l'apprenant de l'enseignant en les rassemblant dans un espace virtuel

intime. Contrairement à la classe où le temps est limité à la durée de la séance de travail et l'apprenant contraint à une promiscuité parfois paralysante, le cyber-espace permet l'élongation et la fragmentation du temps d'apprentissage et d'élaboration des compétences linguistiques dans un espace privé. Il faut donc envahir cet espace privé pour pouvoir y observer les stratégies de développement des compétences.

Depuis fort longtemps, j'avais remarqué que mes étudiants prenaient très peu de notes lors des TD et se contentaient souvent de noter en vrac, sur les documents qui leur étaient fournis, des remarques ou, le plus souvent, le sens – c'est-à-dire exclusivement la traduction – des mots ou expressions rencontrés. Seuls certains prenaient la peine de relever ce vocabulaire sur un carnet ou tout autre support qu'il m'était difficile de contrôler. J'avais d'ailleurs quelques réticences à leur demander de vérifier ce carnet que je considérais comme leur jardin privé. Je constatais aussi que le travail qu'ils fournissaient en amont du TD, lorsqu'ils étaient censés préparer des exposés, des discussions, des études de cas, ou des jeux de rôle, ne correspondait pas à ce que j'attendais: la préparation se présentait généralement sous la forme d'un document écrit qui, au mieux, avait été mémorisé (à court terme) et n'aidait en rien à la compétence d'expression orale en continu que je cherchais à développer chez eux. Il s'agissait d'oralisation de langue écrite et non de production de langue orale. L'exercice se limitait donc à une lecture ou à une sorte de récitation qui ne développait ni la mémoire à long terme ni l'expression orale spontanée.

J'ai donc décidé de pénétrer cet espace privé, lieu de l'élaboration des compétences d'expression orale et écrite. Pour économiser le papier et permettre – parfois imposer – aux étudiants absents de préparer les TD, j'avais déjà mis au point un petit logiciel pour mettre en ligne les documents à étudier, les consignes pour la préparation, et des outils tels que l'accès à des dictionnaires en ligne et à des lexiques et glossaires spécialisés pour les termes techniques. J'ai alors développé ce programme pour y inclure un module de traitement du vocabulaire et des expressions relevés, ainsi qu'un tableau blanc permettant de rédiger des notes pour la préparation des TD. De nombreuses améliorations ont par la suite été apportées pour que naisse l'*@genda 2.0* qui m'a permis d'observer le travail d'élaboration des compétences de mes étudiants et de disposer d'un corpus assez vaste pour en tirer des conclusions.

I - Conditions de l'expérimentation

L'expérimentation a porté sur quinze groupes, de niveaux A2 à C1, d'origines variées, de la deuxième année de licence à la deuxième année de master, en droit, sciences économiques et commerce, à qui j'enseignais l'anglais de spécialité. Cette étude porte sur 336 étudiants sur la période du premier semestre de l'année 2010-2011 à raison de dix TD d'une heure trente pour le semestre pour la plupart, et dix TD de deux heures pour les étudiants en

commerce. Le vocabulaire représente 28 000 entrées dans la table de vocabulaire de la base de données, soit en moyenne 83 mots par étudiant.

1. Traitement du vocabulaire

Les étudiants disposaient d'un module de relevé du vocabulaire constitué d'un masque de saisie accessible dans la partie "boîte à outils", à droite de l'écran principal sur lequel s'affichaient documents et exercices (pour la compréhension orale et écrite). Chaque nouvelle entrée s'inscrivait automatiquement dans une liste de vocabulaire organisée, utilisant des codes couleurs pour la contextualisation, qu'ils pouvaient afficher soit par ordre alphabétique (pour favoriser la reprise des items) soit par ordre chronologique (pour réviser les dernières saisies). En cliquant sur un mot de la liste, l'étudiant pouvait ouvrir l'éditeur pour modifier, enrichir, corriger les éléments enregistrés. Il s'agissait, non seulement de décoder l'information et de la catégoriser, mais aussi de l'insérer dans un environnement cognitif cohérent.

Les consignes étaient les suivantes.

- a. Les étudiants devaient relever dans les documents fournis (textes, enregistrements audio et vidéo) tout le vocabulaire qu'ils jugeaient utile mais qu'ils ne connaissaient pas, ceci afin d'éviter la surcharge cognitive. L'argument était statistique: ce qu'ils estimaient être rarement employé et qu'ils ne pensaient pas retrouver ultérieurement devait être compris, mais ne nécessitait pas d'être relevé (nous avons travaillé les techniques d'inférence et ils disposaient de dictionnaires en ligne pour tous et papier pour certains). En revanche, le vocabulaire jugé utile devait être relevé dans le masque de saisie et contextualisé. Les entrées proposées étaient:
 - i- traduction,
 - ii- illustration par une phrase brève ou des remarques sur l'usage et la structure,
 - iii- synonymes,
 - iv- antonymes.Il s'agissait de créer un environnement linguistique afin de favoriser la mémorisation à long terme.
- b. Les mots devaient être relevés sous leur forme simple, sans flexions ni pré- ou suffixations. Dans un premier temps, aucune mention de la catégorie n'était imposée, puis, au bout de deux semaines, une nouvelle consigne a été ajoutée qui précisait que la catégorie devait être mentionnée: (n) pour nom, (v) pour verbe, (adj) pour adjectif, (adv) pour adverbe ou locution adverbiale, (id) pour une formule idiomatique complexe.
- c. Toute nouvelle occurrence d'un mot relevé devait faire l'objet d'un retour sur l'item enregistré afin de vérifier que le sens indiqué coïncidait avec le nouveau contexte.
- d. Le vocabulaire devait être revu périodiquement, de préférence tous les mois.

- e. Le travail de préparation devait être terminé quarante-huit heures avant le TD afin de me laisser le temps de vérifier le vocabulaire relevé et d'éviter ainsi que l'étudiant n'intègre dans la mémoire de travail des données erronées.
- f. Lors des exposés – de trois à cinq minutes – tous les étudiants devaient prendre des notes sur un ou deux points sur lesquels ils désiraient intervenir, l'évaluation de l'exposé dépendant de son intérêt mesuré à l'aune de la réactivité du groupe.

2. Préparation des exposés et jeux de rôle

Les étudiants disposaient d'un tableau blanc, ouvert dans une fenêtre en dessous de la zone des consignes et des documents, pour y rédiger leurs notes. Cette fenêtre pouvait être agrandie pour un meilleur confort d'utilisation et une meilleure vue d'ensemble du document rédigé.

Les consignes étaient les suivantes.

- a. Les étudiants devaient choisir un sujet d'exposé ou un rôle à jouer dans une liste accompagnant les consignes. Chaque exposé devait faire l'objet d'une réservation en ligne pour éviter les doublons et permettre une interactivité plus riche en TD.
- b. Ils ne devaient pas rédiger de phrases complètes. La préparation devait consister en un plan détaillé constitué de quinze à vingt items, et une liste d'expressions ou formules à utiliser absolument.
- c. Le travail de préparation devait être terminé vingt-quatre heures au moins avant le TD, ce qui me laissait le temps de vérifier la cohérence et la qualité des expressions idiomatiques à employer avant que ce travail soit investi dans la phase d'expression orale.
- d. Ces notes pouvaient être utilisées comme support écrit pour l'exposé oral ou pour les dialogues des jeux de rôles et les séquences d'interactivité.

II – Observations

1. Relevé du vocabulaire

Très peu d'étudiants ont protesté lorsque je leur ai expliqué mes méthodes de travail. Seuls certains, qui ne disposaient pas de connexion Internet, y voyaient un inconvénient, mais je leur ai indiqué que deux salles de travail équipées en multimédia étaient ouvertes en libre-service pour qu'ils y travaillent. Quelques-uns préféraient travailler sur documents papier mais je leur ai fait remarquer qu'ils pouvaient parfaitement imprimer les documents s'ils le souhaitent et noter le vocabulaire en ligne, puis recopier les notes préparées au brouillon sur écran. Aucun n'a estimé qu'il s'agissait d'une intrusion dans son espace privé.

Après une première phase qui a permis d'organiser la saisie du vocabulaire, j'ai pu constater, comme je le prévoyais, que certains étudiants peu motivés ne

relevaient que très peu de vocabulaire; j'ai alors rappelé que l'évaluation finale tiendrait compte de la tenue de l'*@genda* à raison de 30% de la note. Le médiateur se transformait en évaluateur pour générer la motivation.

a. *Format des termes relevés*

Dès les premières semaines, j'ai pu constater une grande diversité dans la façon de relever le vocabulaire. De très nombreux étudiants notaient les termes exactement comme ils les avaient rencontrés: noms indifféremment au singulier ou au pluriel, verbes aux formes conjuguées, voire associés à leurs auxiliaires, adjectifs parfois au comparatif ou au superlatif.

Parallèlement, les *phrasal verbs* étaient rarement notés avec leur particule, et la collocation des noms et adjectifs n'apparaissait jamais. J'ai aussi remarqué quelques rares coquilles. De plus, certains notaient les verbes précédés de *to*, ou les noms précédés d'un article, ce qui rompait l'ordre alphabétique de la liste.

Ces erreurs, dues à un défaut d'analyse contextuelle et de catégorisation, se retrouvaient essentiellement chez les étudiants de niveau plutôt faible mais n'indiquaient en rien un manque de travail car elles n'étaient pas corrélées à la quantité de vocabulaire noté ni à la richesse des illustrations.

Un courriel collectif a été envoyé à chaque groupe pour rappeler la nécessité d'une réflexion sur l'*intake*, plus précisément la nécessité d'abstraire la racine du mot pour permettre la conceptualisation. Ce courriel – et quelques courriels succincts expédiés dans les semaines suivantes – a été le point de départ d'une prise de conscience de la part des étudiants qui ont tout de suite eu l'impression que leur travail était surveillé en permanence et corrigé en temps réel, ce qui n'était pas vraiment le cas, car je concentrais mon temps de correction sur les étudiants en difficulté, me contentant de donner des conseils généraux collectivement aux autres, en fonction de ce que je remarquais.

Pendant la période initiale où aucune mention de la catégorie du mot n'était imposée, aucun étudiant n'a jugé nécessaire de l'indiquer. Par la suite, seuls les étudiants les plus structurés, capables de présenter des exposés construits selon un plan obéissant à une logique forte, et surtout les étudiants de droit, habitués à appliquer des normes strictes dans les commentaires d'arrêts, ont fait preuve de la discipline nécessaire et ont indiqué systématiquement la catégorie du mot relevé.

b. *Cohérence du vocabulaire*

Deux types de stratégies apparaissent chez les étudiants.

L'une consiste à relever le vocabulaire indépendamment du contexte; tous les sens du mot ou de l'expression sont méthodiquement – ou indistinctement – notés et donnent lieu à de longues listes mêlant traductions et explications dans une volonté quasi encyclopédique de ne rien perdre du sens. La motivation est souvent liée à la volonté de – trop – bien faire, mais le risque de saturation cognitive est évident. Ce choix est facilité par la possibilité de copier-coller les

informations directement depuis la source (dictionnaire en ligne). Cette tendance se retrouve à la fois chez des étudiants très motivés et de bon niveau – des étudiants étrangers, surtout, allemands ou chinois plus particulièrement, mais ils restent trop peu nombreux pour risquer une extrapolation – et chez ceux qui, conscients de leur lacunes, semblent vouloir les combler à tout prix - étudiants étrangers encore, algériens surtout, qui cherchent, peut-être, une forme de compensation.

L'autre stratégie consiste à relever le vocabulaire de façon discriminante. C'est la grande majorité des étudiants qui montrent ainsi une sorte d'utilitarisme positif, puisque cette discrimination appliquée au vocabulaire permet de renforcer la contextualisation et évite la saturation. Ainsi "*miscarriage*" sera noté par l'un comme signifiant "fausse couche" et "erreur judiciaire" (dans l'expression "*miscarriage of justice*") alors que l'autre ne considérera que l'erreur judiciaire comme pertinente.

c. *Contextualisation / illustration*

Le vocabulaire reste encore décontextualisé chez environ 30% des étudiants, ceux-ci se contentant trop souvent de relever les mots isolément, sans noter leur construction et leur emploi. Ainsi "*parole*" est noté seul avec comme traduction "liberté conditionnelle", ce qui le rend quasiment impossible à activer car il aurait fallu noter parallèlement "*to be on parole, to grant / refuse parole*", etc.

Dans la majorité des cas, les mots sont soit illustrés par de petites phrases ou expressions, soit par des synonymes et/ou antonymes. Cependant, les exemples ne sont généralement pas tirés des documents étudiés mais des dictionnaires en ligne.

Je note que certains préfèrent largement illustrer par des exemples, et d'autres proposer des synonymes, mais aucune conclusion ne peut être tirée à l'heure actuelle sur les raisons de ces propensions.

Curieusement, peut-être parce qu'ils ont appris l'anglais avec une méthode active directe, ou parce qu'ils se sentent plus à l'aise en anglais, les étudiants chinois tendent à ne pas donner de traduction – en français – mais une explication en anglais, alors que les étudiants français ou formés en France donnent presque toujours une traduction.

Les synonymes arrivent en deuxième position après les traductions et avant les illustrations par des petites phrases, et les antonymes arrivent en dernier. Cette tendance à indiquer presque systématiquement la traduction montre l'importance de l'interlangue comme stade intermédiaire de l'apprentissage.

2. Rédaction des notes

a. *Qualité de la langue*

Les notes rédigées par les étudiants sont de qualité variable selon le niveau général de l'étudiant, mais aussi selon qu'il s'agit de production personnelle ou de recyclage d'information collectée sur le web ou provenant de toute autre source. La production personnelle reste cependant, dans plus de la moitié des cas, limitée à des formules introductives, des liaisons, des conclusives, ce qui forme la charpente de l'énoncé, alors que le contenu conceptuel est très largement inspiré des lectures et écoutes.

L'anglais écrit produit par les étudiants est donc de bonne facture dans la mesure où la prise de risque est limitée, car la stratégie d'appropriation est fondée sur l'imitation et l'inclusion d'emprunts dans une trame simple essentiellement à base de coordination.

b. *Types de production écrite*

Il n'entre pas dans mon propos d'examiner ici les phénomènes d'énonciation, mais de traquer les sources d'erreurs viciant la phase préparatoire de la performance orale dans l'espace où le processus cognitif s'articule à l'élaboration de la compétence orale; je me bornerai donc à observer le format de la production écrite destinée à préparer la production orale.

Il faut ici distinguer deux modèles de production orale: les exposés – à préparer en binômes et à présenter seul ou à deux – et les jeux de rôles.

- *Préparation des exposés*

Si l'on excepte les étudiants qui ont choisi de ne rien rédiger dans le carnet de notes et ceux qui ne se sont pas donné la peine de travailler en profondeur et se contentent de fournir un plan succinct peu utilisable comme support d'exposé, soit environ 10% des étudiants, dans 90% des cas restants, la préparation est de type rédactionnel, organisée en paragraphes; environ 50% des étudiants leur ont donné des titres pour faciliter la lecture. Il s'agit d'énoncés, soit sous la forme de comptes rendus circonstanciés – plutôt chez les économistes – soit sous la forme de commentaires – à la façon des commentaires d'arrêt chez les juristes.

Les étudiants de droit ont une forte tendance à ordonner les idées en hiérarchisant normes et pratiques dans un plan logiquement structuré, avec une classification explicite souvent associée à une numérotation des paragraphes.

Voici un exemple type de structuration d'exposé proposé par un étudiant de droit en L3. Le sujet choisi est: "*The case of Troy Anthony Davis. Explain why he is on death row and why he has appealed the decision*".

Voici le plan proposé par l'étudiant. Chaque paragraphe porte un titre et un numéro; seuls les titres sont indiqués ici.

- i. Introduction – subject of the presentation
- ii. The facts

- iii. The procedure
- iv. A question for federal courts
- v. The point of view of Justice Scalia
- vi. Conclusion

Le travail de recherche a porté non seulement sur le document d'origine – un article de magazine sur l'affaire Troy Davies, un condamné à mort dont le cas a été examiné en appel à la Cour Suprême américaine – mais aussi sur des sources extérieures disponibles en ligne et dont les URL étaient fournis avec les consignes. Pour chaque partie, les paragraphes sont entièrement rédigés, les phrases courtes et l'énoncé clair. On constate que la production écrite reproduit très largement les modèles énonciatifs utilisés dans les TD de droit pénal. Malgré la simplification de l'énoncé, il s'agit d'une production écrite standard, sans trace d'oralisation. Lors de l'exposé, aucun effort illocutoire n'a été fourni. Le texte ainsi préparé, mémorisé, est restitué pratiquement sans modification, et avec un minimum d'efforts sur le plan de la communication non-verbale.

- Les dialogues

La préparation des dialogues a toujours suivi le même scénario; les paroles sont entièrement rédigées et ceci pose le problème de la préparation de ce type d'activité. En effet, s'il est toujours possible de préparer un plan détaillé pour un exposé dont l'unique locuteur maîtrise l'énonciation, il n'en va pas de même pour le dialogue dans lequel l'interactivité n'est guère propice à l'anticipation, sauf si, comme au théâtre, les répliques sont connues d'avance.

3. De la compétence à la performance orale

Lors de l'exposé oral, je constate que les étudiants qui ont acquis assez de fluidité pour se passer d'un document support et ne pas lire leur préparation – et leur nombre a fortement augmenté au cours du semestre – préfèrent généralement avoir des notes à portée afin de s'y référer en cas de besoin.

Chez ceux qui n'ont pas encore acquis la fluidité nécessaire à l'élocution sans support – environ le tiers des étudiants – la tendance est à retenir par cœur un texte rédigé avec des recours plus ou moins fréquents au document support. En conséquence, d'une part la densité des exposés nuit à leur bonne intelligibilité, ce qui émousse l'intérêt de l'auditoire et rend la prise de notes difficile pendant l'écoute et, d'autre part, ni le comportement assertif normalement lié à l'expression orale, ni l'empathie nécessaire à une véritable communication ne fonctionnent.

Parallèlement, les dialogues, s'ils sont généralement vivants et parfois même empreints d'humour, sont débités à un rythme beaucoup trop rapide, avec les mêmes conséquences que pour les exposés appris par cœur, auxquels s'ajoute un déficit illocutoire.

Ce type de préparation, entièrement rédigé, s'il montre le sérieux et la compétence en compréhension et en expression écrite de l'étudiant, ne favorise que très peu la compétence d'expression orale. J'observe que ceux qui s'en remettent à une préparation qui ne laisse rien au hasard le font par souci de bien faire. Rares sont les étudiants qui ne font pas de préparation car ils savent que leur travail est en ligne et contrôlé régulièrement, et que leur évaluation dépend autant de leurs compétences que du travail fourni.

Parallèlement au travail écrit de préparation, une première étape dans l'amélioration de la qualité de la prononciation a déjà été franchie par certains étudiants qui ont pris la peine d'utiliser un module d'entraînement intégré à la boîte à outils du logiciel, composé d'un enregistreur simple associé à un module en ligne d'oralisation de type *text-to-speech*¹. Les étudiants avaient pour consigne de formuler des phrases qu'ils devaient inscrire dans un petit écran aux fins d'oralisation; ils devaient ensuite enregistrer leur propre voix, comparer leur production au modèle et recommencer jusqu'à obtenir le meilleur résultat possible. Comme le module d'oralisation est un lien externe, il n'est malheureusement pas possible de garder une trace du travail fourni et on ne peut que s'en remettre aux déclarations des étudiants utilisateurs, pas encore assez nombreux cependant.

III - Conclusions et perspectives

Une minorité d'étudiants a compris que la production orale nécessitait un certain degré d'improvisation et qu'il fallait prendre le risque d'achopper sur certains termes, d'avoir des trous de mémoire, de faire des erreurs et de se reprendre. Beaucoup trop d'entre eux ont cherché à se rassurer en s'aidant d'un document support qu'ils utilisent assez peu dans l'ensemble, mais l'exposé reste encore trop souvent un exercice de production écrite oralisée, sur le mode des communications proposées lors de congrès universitaires. Si l'on considère que l'un des objectifs était de préparer les étudiants de M2 recherche à participer à des doctorales et à des congrès à relativement brève échéance, l'expression orale en continu a donné, pour cette catégorie d'étudiants, de bons résultats; il n'en est pas toujours de même pour l'interactivité, les étudiants – sauf les meilleurs – trouvant encore des difficultés à s'exprimer à partir des notes prises à la volée lors des exposés de leurs camarades car il leur manque l'aptitude à convoquer rapidement leurs compétences d'expression orale qui viennent avec la pratique de l'improvisation guidée que je recherche.

Globalement, on retrouve chez les étudiants de licence comme de master la même difficulté à activer leurs compétences orales sans passer par l'écrit, à

¹ Deux liens sont proposés, l'un vers le module de démonstration du groupe Acapela, <<http://www.acapela-group.com/text-to-speech-interactive-demo.html>>, l'autre vers celui de AT&T Labs Natural Voices, <<http://www2.research.att.com/~ttsweb/tts/demo.php>>.

l'exception de ceux et celles qui ont fait un séjour dans un pays anglophone, dans le cadre d'échanges Erasmus, par exemple. C'est l'aptitude à dépouiller les concepts de leur habillage linguistique qui pose problème lors de la phase d'élaboration observée, et même si je constate une amélioration sensible des performances orales au cours du semestre chez tous ceux qui ont fait régulièrement le travail de préparation, le résultat est encore trop souvent la mémorisation à court terme d'une production écrite constituée d'emprunts assemblés et organisés.

Au cours du second semestre, mon objectif est d'interrompre le processus de mise en forme des concepts en imposant que les notes prises pour préparer les exposés soient non rédigées et présentées sous forme éclatée en trois segments: les idées à développer présentées sous forme de titres, sans verbes conjugués ni détails, les mots ou expressions techniques à utiliser dans la présentation et enfin les formules introductrices et les connecteurs nécessaires à l'organisation de l'énoncé. Des consignes strictes seront données dans ce sens. Les exposés ne devront pas dépasser quatre minutes pour favoriser l'interactivité.

L'observation portera alors sur la compétence de production orale assistée – sous forme d'exposés préparés – et l'avantage procuré par une intervention de l'enseignant en amont de la performance orale. Restera alors à traiter la fossilisation des erreurs antérieures à la phase critique de passage de la cognition à la préparation à l'expression orale, qu'elles soient de type sémantique ou syntaxique.

Afin d'alléger l'effort de détextualisation, de rupture du continuum pensée-écriture demandé, je proposerai aux étudiants, comme documents de référence, des listes de formules permettant une meilleure architecture de la pensée: des connecteurs tels que *although, whereas, unlike, similarly, etc.*, et des locutions performatives favorisant l'illocution et la perlocution insuffisamment présentes dans les productions strictement énonciatives de l'exposé écrit-oral. Il s'agira alors d'encourager les étudiants à utiliser des formules illocutoires du type *you know, I mean, so to speak*, les tags, etc. et de tenter de générer chez eux, parallèlement à une production orale exempte d'erreurs sémantiques – grâce à la correction des notes en ligne en amont de l'exposé – ces *commitments* étudiés par Hamblin (1970-1971), ces postures, ces actes publics liés au dire qui déclenchent une relation entre locuteur et auditeur ou interlocuteur, comme des demandes de confirmation, des interro-négatives, des prises à témoin, etc. Ces *commitments* sont, bien sûr, associés à des formes syntaxiques – l'interrogation –, des enchaînements monologiques, voire dialogiques, mais aussi essentiellement à l'intonation et à la prosodie en général, qu'il est si difficile de faire travailler aux étudiants et ne seront pas traités ici.

Il reste à inventer une modélisation pour la phase essentielle d'élaboration de la compétence orale, et ceci passe par la possibilité d'intervenir dans cet espace-temps privé où l'étudiant va devoir se contraindre à interrompre le processus de production écrite et résister à la tentation du tout-écrit.

L'observation montre que l'étudiant, tel l'écrivain, est confronté à l'angoisse de la page vide. Il tend donc à remplir ce vide de façon plus ou moins articulée et à tenter de construire un mur de protection qui peine à suivre les contours du terrain illocutoire et n'offre que peu d'ouverture à l'interactivité dans l'expression orale.

La question qui se pose donc en termes de recherche-développement est double. Est-il possible de constituer un référentiel pour la modélisation de plans d'exposés oraux, quel qu'en soit le thème? Quel algorithme utiliser pour développer une matrice numérique d'aide à la production de ces plans?

On pourra imaginer qu'un groupe de travail traitant de ce sujet pourrait distinguer le plan à la française et le plan à l'anglo-saxonne, proposer des choix illocutoires, notamment dans le cadre de l'entraînement à la communication orale en langue(s) étrangère(s), à la manière du logiciel Tyos² qui fournit une aide à la rédaction d'articles scientifiques en langue étrangère, ou encore du CV en ligne en cours de développement à l'IUT de Toulouse. Je reste persuadé que c'est bien dans cet espace intime où s'élabore la production orale préparée qu'il faut agir pour aider l'étudiant à générer les syntagmes et paradigmes qui se conjugueront au moment de l'exposé oral.

Références bibliographiques

HAMBLIN, CHARLES C. 1970. *Fallacies*. London: Methuen.

NARCY-COMBES, JEAN-PAUL. 2005. *Didactique des Langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, Collection Autoformation et Enseignement Multimédia.

TAGLIANTE, CHRISTINE. 2006. L'évaluation et le Cadre européen commun de référence. *Le Français dans le Monde* 344, mars-avril 2006. <<http://www.fdlm.org/fle/article/344/344cadre.php>>.

WEISSBERG, JEAN-LOUIS. 1999. *Présences à distance – déplacement virtuel et réseaux numériques*. Paris: L'Harmattan, Collection Communication et civilisation.

² Le logiciel Tyos, développé par Ray Cook, de l'Université Victor Segalen-Bordeaux 2, est en libre accès à l'adresse <<http://www.tyos.org>>. Il offre aux étudiants et chercheurs dans les domaines scientifiques une aide à la rédaction d'articles, *abstracts*, etc.