

JOANNA GÓRECKA

Université Adam Mickiewicz, Poznań

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE ET L'INITIATION AU DISCOURS ACADÉMIQUE

Abstract. Górecka Joanna, *Le développement de la compétence argumentative et l'initiation au discours académique* [The development of argumentative competence and introduction to academic discourse]. *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXIV: 2007, pp. 69-81. ISBN 978-83-232174-7-3, ISSN 0137-2475.

The aim of the paper is to present the specificity of oral argumentative competence in a foreign language and to propose a tentative model of task-based learning of argumentative discourse.

It is assumed in the paper that the communicative situation tasks proposed during classes of French as a foreign language in the French Philology Department should contribute to the academic discourse learning. In the paper we present an analysis of two fragments of argumentative situations; the first one concerns the so-called everyday argumentative situation and another one illustrates an argumentative orientation of academic discourse.

L'article présente une réflexion sur les activités argumentatives réalisées en langue étrangère dans deux situations d'enseignement/apprentissage institutionnel, enregistrées dans le département de français de l'Université de Poznań. Dans la première situation, il s'agit des discours argumentatifs que les étudiants produisent dans le cadre des travaux dirigés – l'argumentation est alors définie comme une activité favorisant le développement de la compétence de communication en langue étrangère. Le deuxième cas concerne la communication académique telle qu'elle se produit pendant les séminaires de maîtrise où la construction des connaissances à l'oral se fait dans des interactions à une forte orientation argumentative.

La comparaison de deux situations d'argumentation vise à décrire certaines caractéristiques générales du discours argumentatif oral afin de proposer ensuite une approche d'apprentissage/enseignement de l'argumentation orale, à réaliser dans le cadre des travaux dirigés et qui respecterait davantage les exigences de la formation universitaire. Nous avançons donc que le travail sur les activités argumentatives proposées pendant les cours de français pratique, donc destinées aux locuteurs de niveau avancé pourraient, par leur forme et objectifs, contribuer au développement des compétences académiques.

1. LE RÔLE DE LA COMMUNICATION ORALE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Le programme d'études dans le département de français de l'Université de Poznań précise que l'enseignement des différentes matières qui y sont proposées¹ doit se faire dans la langue-cible spécifique pour ce département, en l'occurrence en français. Par conséquent, les étudiants en philologie romane sont censés communiquer dans une langue autre que leur langue maternelle et qu'ils sont en train de perfectionner. Pour pallier cette difficulté, le programme d'études prévoit des cours, sous forme de travaux dirigés, destinés à développer leur compétence de communication. Or, étant donné que l'objectif ultime de l'enseignement proposé dans le département de langue n'est pas une maîtrise parfaite de la langue, mais l'acquisition de connaissances, le travail sur la langue orale dans le cadre des cours en question devrait se concentrer surtout sur le développement, chez chaque étudiant, des compétences et des attitudes lui permettant d'apprendre en interaction. L'étudiant doit donc fonctionner en tant que partenaire actif, qui prend ses responsabilités vis-à-vis de la gestion de la communication et des contenus qui y sont co-construits (Nowicka, 2002, Górecka, 2003).

Nos observations montrent que la formation de telles conduites exige une ré-organisation de la communication en classe. Il nous semble donc nécessaire de concevoir une nouvelle approche d'enseignement / apprentissage qui invitera toutes les personnes impliquées dans les activités pédagogiques, c'est-à-dire aussi bien l'enseignant que l'apprenant, à réfléchir davantage sur la nature des contenus à acquérir et sur l'organisation des démarches cognitives et communicatives qui peuvent assurer un apprentissage plus efficace. Une telle vision du travail académique fait changer la perception du rôle de l'apprenant pendant les cours et redéfinit, par conséquent, les relations aussi bien entre les apprenants eux-mêmes qu'entre les apprenants et l'enseignant. La relation didactique qui nous semble la mieux adaptée au contexte universitaire devrait plutôt être basée sur une négociation constante des contenus et des relations et reposer sur l'engagement de tous les locuteurs. Il s'agirait donc d'un apprentissage réalisé dans un contexte où les connaissances sont construites sur la base de ce qui est exprimé, à partir des savoirs personnels et personnalisés que le groupe juge pertinents et qui sont constamment enrichis par les apports des locuteurs et co-négociés.

2. LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES À L'ORAL

Comme nous l'avons déjà annoncé, nous considérons les situations de communication mettant en valeur l'argumentation orale comme des activités bien adaptées aux exigences de la formation proposée dans les départements de langues. Dans

¹ À l'Université de Poznań, pour préparer leurs mémoires de licence et de maîtrise, les étudiants de français choisissent entre quatre sections : la littérature francophone, la linguistique, la traductologie et la didactique du FLE.

l'enseignement institutionnel, l'argumentation peut être envisagée comme une activité qui peut favoriser la construction de connaissances puisqu'elle provoque une confrontation entre, d'un côté, ce qui est déjà présent dans nos structures cognitives et qui influe sur la façon dont nous concevons la réalité et, de l'autre, de nouvelles données qui apparaissent (Barth, 2002). Le travail d'apprentissage se construit alors autour d'un conflit sociocognitif, donc se crée dans une situation où les locuteurs se voient confrontés à des points de vue différents et où ils se trouvent dans l'obligation de faire évoluer leur raisonnement à chaque fois où des données nouvelles, construites lors de cette communication, rendent incohérentes ou peu fiables leurs représentations antérieures.

2.1. LA NOTION D'ARGUMENTATION ORALE

Nous définissons l'argumentation en tant qu'ensemble de conduites cognitives et communicatives qui permettent à l'individu de réaliser, lors d'un échange avec l'autre, des visées communicatives rationnelles. Selon P. Charaudeau (1998: 11), l'activité argumentative se réalise dans un contexte qui se compose obligatoirement des trois éléments suivants: (1) un sujet argumentant, (2) un sujet cible auquel est proposée / imposée l'argumentation, (3) un propos sur le monde qui fait l'objet d'une *quête de vérité*.

La réalisation des visées argumentatives à l'oral implique un effort cognitif particulièrement important de la part des locuteurs qui, à tout moment, doivent veiller à l'intercompréhension indispensable pour maintenir le cadre de référence commun. Pour saisir le raisonnement de l'autre, pour apprécier ses raisons et ses valeurs, il faut prendre en considération les mêmes faits et les structurer de la même manière que le sujet argumentant. L'argumentation se fait donc dans une interaction à caractère dialectique où les deux locuteurs doivent manifester une ouverture d'esprit suffisante pour approfondir certains aspects de leur raisonnement, pour accepter et analyser un cadre de questionnement concurrentiel, représenté par l'autre, et pour pouvoir modifier leurs points de vue dès que les nouvelles données entraînent des changements de perspective et imposent, par conséquent, la reconstruction de certains arguments et thèses. Il est cependant à souligner que les interactions argumentatives peuvent mener à une confrontation plus ou moins radicale. Ainsi, l'argumentation peut (1) soit aboutir à des changements comportementaux et cognitifs importants chez les individus et modifier leur manière de voir le problème donné, (2) soit juste les sensibiliser à l'existence de perspectives différentes. Dans le deuxième cas, la prise en compte de cette polyphonie des voix n'aura pas forcément de conséquences immédiates sur l'attitude des locuteurs.

2.2. L'APPRENTISSAGE EN TANT QU'ACTIVITÉ ARGUMENTATIVE

Dans le présent travail, nous adhérons à la définition de l'apprentissage propre à la perspective constructiviste (Mezirow, 2001), qui décrit ce processus en tant qu'une recherche active du sens par l'individu. Cette recherche du sens se fait à travers une interprétation constante des données et aboutit à leur intégration créative à nos schémas personnels. L'apprentissage, en tant que réponse à une situation nouvelle et inconnue, est donc une réaction intelligente, dans la mesure où nous nous laissons guider par nos expériences précédentes, donc par des outils déjà forgés et, ensuite, sélectionnés exprès pour leur application actuelle. Ainsi, il peut être considéré comme une interprétation de la réalité qui reflète nos connaissances et nos valeurs. En même temps, l'acte d'apprentissage préserve son potentiel transformationnel et il peut conduire à une restructuration de nos savoirs, à une modification de nos convictions ; il est donc une expérience enrichissante.

La définition de l'apprentissage élaborée ci-dessus permet de voir que cette activité repose sur l'engagement personnel de l'individu et exige un recours régulier aux conduites propres à la pensée critique ; elle fait appel aux mêmes compétences que l'on retrouve dans l'argumentation orale, telle qu'elle est définie dans notre travail. Dans les deux cas, il s'agit de chercher la réponse à des questions personnelles, ce qui permet de créer une interprétation cohérente, qui influe sur la manière dont on fonctionne et dont on perçoit le monde.

2.3. L'ARGUMENTATION ORALE EN TANT QU'INITIATION AU DISCOURS ACADÉMIQUE

Dans le présent article, nous chercherons plus spécialement à déterminer comment et pourquoi les activités argumentatives, proposées dans le cadre des travaux dirigés, peuvent permettre une initiation à la communication pendant les séminaires de maîtrise. Nous défendons la thèse que le discours académique a un caractère fortement argumentatif et que, par conséquent, il est possible de retrouver le même type de conduites intellectuelles et communicatives aussi bien dans l'argumentation orale en contexte quotidien (à condition que les locuteurs tiennent à créer un raisonnement rationnel) que dans le discours universitaire, produit pendant les discussions ayant lieu dans le cadre des séminaires de maîtrise. Dans les deux situations, les étudiants sont invités à remettre en question certaines de leurs convictions, mais, en même temps, ils doivent accepter le fait qu'il existe souvent plusieurs points de vue équivalents, que certaines divergences sont liées aux différences de nature idéologique et qu'il est souvent impossible de les faire changer dans un acte de communication ; l'interaction peut alors assurer surtout une analyse plutôt abstraite et peu engagée de la controverse donnée. L'argumentation permet donc aux étudiants de

prendre conscience du caractère construit de leur raisonnement et, ce qui s'ensuit, des connaissances humaines. La prise en compte de ce fait par les étudiants nous paraît primordiale dans le contexte universitaire : elle invite les locuteurs à considérer les activités en classe comme basées sur l'engagement intellectuel et elle permet une acquisition plus efficace des connaissances spécialisées pendant les séminaires.

Les étudiants apprennent ainsi à porter un regard critique sur les sujets d'actualité et à se référer personnellement aux contenus scientifiques et ils deviennent capables de se fixer des objectifs d'apprentissage de manière autonome.

3. QUELLES COMPÉTENCES POUR BIEN ARGUMENTER – RÉSULTATS DE RECHERCHE

3.1. LA SPÉCIFICITÉ DE LA SITUATION D'ARGUMENTATION MONOLOGALE

Pendant les travaux dirigés, l'étudiant est confronté à des activités argumentatives très diverses ; elles peuvent être réalisées en groupes (les débats, les simulations, etc.) et se baser alors sur une participation co-orientée de tous les locuteurs, mais elles peuvent également prendre une forme plus monologique (p. ex. les activités menées face à un public, telles les présentations, etc.). Dans notre recherche, nous nous concentrons sur une tâche argumentative à caractère plus individuel, à savoir sur les activités monologiques que l'on propose souvent aux apprenants de niveau avancé pendant les examens de langue de fin d'année (Górecka, 2004). Dans le cas analysé, il s'agit de construire une réponse à une question problématisée que l'étudiant tire au sort lors de l'examen. L'activité exige de l'apprenant une importante autonomie dans la gestion de la situation de communication argumentative qui, au niveau de l'agencement des tours de parole, reste très peu interactive. Le jury, par principe, n'intervient pas dans le déroulement de l'échange ; par sa présence néanmoins, il influe sur la forme du discours construit. Ainsi, les étudiants doivent non seulement veiller à l'intercompréhension, mais aussi apprendre à considérer les membres du jury comme des partenaires dans l'interaction, donc comme des locuteurs qui disposent déjà de certaines connaissances, mais qui, en même temps, doivent recevoir des commentaires approfondis à chaque fois où l'étudiant puise dans ses expériences personnelles pour construire son raisonnement. La situation monologique exige donc de la part de l'apprenant un contrôle plus rigoureux de la forme et du contenu de son discours ; en tant que locuteur, il réalise un travail intellectuel très important pour donner à sa réponse un caractère cohérent et exhaustif et porte en même temps une attention constante sur la correction linguistique de son intervention, produite en langue étrangère.

3.2. LA SPÉCIFICITÉ DE LA SITUATION D'ARGUMENTATION PENDANT LES SÉMINAIRES DE MAÎTRISE

L'apprentissage académique, dans la situation étudiée, peut être caractérisé comme suit :

- étant donné qu'il s'agit d'un apprentissage institutionnel, le travail des étudiants est orienté vers la réalisation des objectifs du cours,
- étant donné qu'il s'agit de l'interaction orale, l'apprentissage se fait en collaboration, donc résulte de l'effort conjugué de tous les locuteurs,
- étant donné qu'il s'agit de sciences humaines, l'apprentissage se fait largement à travers une réflexion critique.

Pour participer avec succès aux discussions pendant les séminaires, l'apprenant doit mettre en œuvre des conduites qui lui permettront de se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et de gérer l'apprentissage en groupe. Il faut donc qu'il soit en mesure de se former une bonne position dans l'interaction, c'est-à-dire la position d'un locuteur actif, qui co-décide du déroulement de l'interaction, des thèmes abordés et qui co-construit les conclusions.

Comme nous avons pu le constater, la capacité à argumenter repose, dans le cas du discours académique, sur la responsabilité personnelle du locuteur et reste liée davantage à l'aptitude à problématiser, à percevoir des liens entre les problèmes en apparence éloignés, selon une logique individuelle ; ce qui compte ici, c'est une approche personnelle et souvent novatrice envers les sujets abordés. Nous pensons que les mêmes conduites devraient se manifester lors des activités argumentatives proposées pendant les travaux dirigés ; pour atteindre cet objectif, il faudrait cependant orienter davantage la réflexion des étudiants vers la qualité des raisonnements qu'ils sont en train de construire. Il faudrait également lutter contre une perspective verbocentriste dans la manière de concevoir le développement de la compétence de communication de l'apprenant de langue de niveau avancé, qui persiste dans de nombreux programmes de perfectionnement langagier (Wilczyńska, 2002).

3.3. LES COMPÉTENCES INDISPENSABLES DANS L'ARGUMENTATION ORALE

Dans notre recherche, nous nous basons sur l'hypothèse qu'il est possible de retrouver de nombreuses similitudes entre les conduites nécessitées dans l'argumentation orale pendant les travaux dirigés et celles qui rendent possible la construction du savoir académique lors des séminaires de maîtrise (Górecka, 2003 et 2004). Dans les deux cas, il s'agit de saisir et de décrire les conduites qui permettent au locuteur compétent de se faire comprendre et de comprendre l'autre dans une volonté partagée de construire ensemble une réflexion. Nous spécifions ci-dessous les savoirs et les savoir-faire qui, d'après les analyses des discours des étudiants que nous avons réalisées, pourraient être définis comme propres à tout acte d'argumentation orale.

• **Savoir mettre à profit ses connaissances et savoir intégrer dans son raisonnement les informations provenant des autres locuteurs**

Etant donné que l'argumentation se fait à partir des ressources intellectuelles dont les locuteurs disposent à un moment donné, les personnes engagées dans l'argumentation doivent non seulement savoir exploiter leurs connaissances, mais aussi savoir apprendre en interaction. Elles doivent accepter et accentuer le caractère complexe du problème analysé. Les conduites nécessitées sont alors celles qui permettent d'ancrer son raisonnement dans un contexte suffisamment large pour qu'il rende possible une analyse approfondie. Il s'agit donc des stratégies qui visent à produire des arguments relativement nombreux, à recourir à la pensée critique lors de leur construction et à élargir constamment la perspective dans laquelle le problème est abordé (d'un côté il faut savoir montrer le problème sous des angles différents, peu habituels et, de l'autre, il est nécessaire de se référer également aux informations les plus courantes, en les considérant comme un certain fond de pensée et en y fournissant un commentaire personnel).

• **Produire un discours interactif, éveiller et maintenir l'intérêt des interlocuteurs**

Il est ici question des stratégies de communication qui permettent au locuteur de gérer les contenus co-construits de façon à ce que son discours produise un certain effet sur son interlocuteur. Pour cela, le locuteur doit, entre autres, contrôler la dynamique de son discours, faire alterner plusieurs points de vue dans son argumentation, maintenir le contact oculaire avec ses interlocuteurs, recourir à certains procédés stylistiques, tels l'humour, l'ironie, etc.

• **Contrôler la qualité de son raisonnement – mobiliser ses ressources**

Dans le cadre de notre travail, l'argumentation est définie comme une recherche de la vérité ; il s'agit donc des interactions dont l'objectif est d'élargir les connaissances des locuteurs et de les systématiser de façon à ce qu'ils puissent se forger un point de vue basé sur les critères propres à la pensée critique. Pour produire un discours rationnel, les locuteurs doivent, par exemple, prendre en compte et intégrer dans leur discours les points de vue différents, qui peuvent s'opposer à leur perspective personnelle. Ils sont également censés commenter les faits soulevés dans leur propre discours, évaluer leur fiabilité, rechercher des exemples personnels, etc., sans se limiter à les présenter.

• **Contrôler la cohérence de son discours – prendre en compte la spécificité de la communication orale**

Pour être considéré comme compétent, le locuteur doit négocier constamment les arguments qui constitueront la base commune du dialogue co-construit. Il faut donc qu'il produise un discours clair et précis (qu'il formule clairement ses thèses, exprime ses doutes, annonce les objectifs de sa réflexion, etc.) et qu'il considère ses interlocuteurs comme des partenaires intellectuels, donc des locuteurs réellement engagés dans la construction d'une réflexion commune, basée sur les critères de la pensée critique.

Bien évidemment, les conduites présentées ci-dessus ne sont pas toutes représentées dans des proportions identiques lors de l'argumentation orale ; par exemple, dans des contextes plus informels, plus proches notamment de la vie quotidienne, l'échange peut être orienté davantage vers la négociation des relations interpersonnelles que vers cette *quête de vérité*.

3.4. LES CONDUITES ARGUMENTATIVES OBSERVÉES DANS DES SITUATIONS AUTHENTIQUES ; L'ANALYSE DES DISCOURS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANTS

Les discours argumentatifs des étudiants qui font l'objet de notre recherche ont été produits dans deux contextes différents. La première situation de communication (exemple 1) a été enregistrée pendant l'examen final oral de français, proposé aux étudiants de II^e année de philologie romane. Il s'agit ici de l'argumentation qui porte sur des sujets dits quotidiens. Le deuxième fragment (exemple 2) est extrait d'un corpus plus large, composé des enregistrements des discussions réalisées pendant les séminaires de maîtrise par les étudiants de IV^e année. Le fragment sélectionné présente l'introduction à une telle discussion, faite par l'étudiante-animatrice². L'analyse à laquelle nous procéderons dans cette section a pour objectif d'évaluer les capacités des étudiants et de déterminer les principales sources de difficultés d'ordre intellectuel et interactif que les étudiants peuvent ressentir lors de la construction de la situation argumentative monologique dans ces deux types d'interactions.

Exemple 1 : une intervention à caractère monologique produite dans le cadre de l'examen final de français (II^e année, philologie romane)

1. L alors euh la technique euh euh avance tout le temps (.) mhm on
2. inv (.) on invente toujours les nouvelles des nouvelles choses qui
3. aident la civilisation à se développer (..) euh qui facilitent
4. notre vie (..) mhm:: dans toutes les domaines (..) presque dans
5. toutes domaines de la vie (.) on invente (..) mhm des nouvelles (.)
6. ces nouvelles choses (..) par exemple dans (..) mhm dans (.)
7. c'est sûrement l'avantage du progrès technique (.) dans le domaine
8. de biologie (.) on invente mhm de nouveaux médicaments qui euh qui
9. aident euh: (.) les gens malades (..) mhm [10] grâce à ces
10. médicaments les gens ne doivent pas mourir ou ils peuvent vivre
11. plus longtemps que avant (..) euh (.) mhm aussi (..) dans la
12. technique euhh le progrès est un avantage et il nous facilite
13. la vie on peut se contacter avec euh le monde grâce aux portables
14. à l'Internet mh::m le progrès technique doit être toujours
15. contrôlé pour eu::h ne pas devenir un danger mhm::

² Pendant les séminaires, les étudiants sont invités à prendre eux-mêmes la responsabilité de la forme et du déroulement de la discussion. Chaque étudiant joue, au moins 2-3 fois dans le semestre, le rôle de l'animateur, il est donc censé organiser et gérer la discussion en classe.

C'est une très forte distance cognitive et un faible engagement face au sujet que l'on peut observer dans le discours de l'étudiant en question. L'étudiant ne parle pas en tant que locuteur compétent; sa manière de poser le problème et le choix d'expressions montrent qu'il s'agit d'un sujet qu'il juge très lointain de ses préoccupations quotidiennes (« *on invente* », « *les nouvelles choses* », l. 2 et 5). Pour combler ses lacunes dans les connaissances d'ordre factuel (état de recherche actuel, inventions concrètes), l'étudiant recourt donc aux stratégies compensatoires qui consistent à produire des observations peu précises, plutôt généralisantes (l. 7-11). Cependant, ces stratégies s'avèrent peu efficaces ; elles ne permettent ni de planifier le discours, ni de lui donner la forme attendue. En conséquence, le discours ne répond ni aux contraintes formelles ni temporelles imposées par la tâche.

Il est difficile de percevoir un projet communicatif dans le monologue en question ; on pourrait croire qu'aucun effet particulier, ni interactif ni cognitif, n'est visé chez les interlocuteurs. L'échange est très peu interactif et manque de conduites qui laisseraient penser que le locuteur tient à partager sa réflexion avec ceux qui l'écoutent. L'étudiant n'a pas d'attentes particulières envers son discours, il construit sa présentation autour d'une observation de base, sans doute juste (« *le progrès est bénéfique/avantageux pour l'homme* »), mais qui n'est cependant pas suffisamment approfondie. Le locuteur est incapable d'orienter son discours vers une analyse plus détaillée, ce qui est visible également dans la suite de son monologue, où il parle, toujours de manière aussi vague, des dangers éventuels du progrès, sans toutefois prendre une position univoque envers le sujet central, donc sans se positionner clairement dans le débat.

L'analyse du fragment en question illustre, à notre avis, l'une des difficultés majeures des étudiants invités à construire des discours argumentatifs monologiques : une tendance à produire une liste d'arguments, tout en évitant de les valoriser et de les présenter dans une perspective plus personnelle. Ainsi, l'exercice reste purement linguistique et peu communicatif ; le critère du succès, aux yeux de cet étudiant, est probablement lié surtout à sa capacité à construire des « phrases en français ». En conséquence, il se soucie peu de la qualité de ses pensées, donc du bien-fondé de ses exemples et de la cohérence de son raisonnement.

Exemple 2 : l'introduction à une séance de séminaire de maîtrise produite par une étudiante de IV^e année de philologie romane

1. L heu (..) peut-être qu'au début (.) heu (.) j'aimerais vous rappeler
2. (..) en gros (.) de quoi avons-nous parlé la dernière fois (..)
3. heu: alors nous avons commencé par la compréhension des textes
4. (.) heu nous avons lu les:: heu: quelques petits fragments des
5. textes pour: heu: arriver à la constatation (..) que heu: que:
6. heu que la compréhension d'un texte est un processus assez
7. compliqué (.) heu qui s'appuie sur les schémas (.) heu que ces
8. schémas c'est (.) heu l'un c'est le schéma du contenu et l'autre
9. C'est celui de la forme (.) heu les schémas (..) puis on a

10. essayé de (.) de (..) de définir un peu ces deux ces deux schémas
11. (.) heu le schéma du contenu ce sont nos connaissances (.)
12. générales tandis que le schéma de forme ce sont les
13. connaissances de différents types de texte par exemple (..)
14. heu (..) puis nous avons parlé aussi de heu (..) DIALOGUE
15. C'est (..) c'est l'approche c'est l'approche DIALOGUE qui est
16. une approche que:: que moi j'ai essayé de défendre(rires) mais
17. on a remarqué beaucoup de points faibles (.) mais je pense
18. qu'on a qu'on a réussi quand même à trouver des points:: des
19. points forts de de de cette approche (..) et je pense qu'on a
20. mentionné aussi (..) heu quelque chose (.) on a dit quelque chose
21. à propos de *La disser: dissertation française vue de Pologne*
22. alors qui:: qu'on est très expérimentés à propos de ce sujet
23. alors (.) heu voilà et c'est par ça qu'on a qu'on a fini (..)
24. aujourd'hui nous voudrions continuer notre (...) petit
25. parcours [1.5]heu (..) voilà

Dans le cas présenté ci-dessus, la difficulté à construire une situation d'argumentation est intimement liée à celle de construire un projet personnel de lecture. L'acte d'apprendre est donc plutôt associé à une activité d'assimilation que considéré dans la perspective constructiviste. L'étudiante évite d'évaluer la valeur des arguments présentés par des auteurs lus. Nous sommes d'avis que ceci est dû partiellement à la difficulté de porter un regard critique sur les textes académiques ; nos observations montrent que les discussions pendant les séminaires visent rarement une analyse approfondie des intentions de l'auteur, leur but étant plutôt de créer des situations où on présente des définitions et des thèses toutes faites, sans les commenter ni même les transposer à des contextes plus proches de l'expérience personnelle des locuteurs.

Le faible engagement intellectuel des locuteurs se manifeste également au niveau des relations interpersonnelles – les étudiants sont peu coopératifs, ils évitent de négocier le sens dans des situations où un tel échange pourrait mettre l'autre dans un désarroi intellectuel. En effet, les situations de débats sont potentiellement menaçantes pour la face de l'interlocuteur : elles peuvent faire surgir d'éventuelles incohérences ou lacunes dans son raisonnement, et donc le compromettre et mettre en doute ses qualités de bon apprenant. C'est pour cette raison que les étudiants se taisent souvent sur leurs difficultés à comprendre l'autre et contestent rarement le déroulement de la discussion, de même que la forme et l'ordre des questions qui s'y succèdent et ils se plient d'habitude au scénario proposé par l'animateur.

Les analyses des deux extraits présentées ci-dessus permettent de constater que, dans les deux situations argumentatives, les difficultés principales des étudiants semblent prendre source dans la spécificité même de l'argumentation orale. Elles sont dues surtout aux mauvaises représentations de la tâche et de ce qu'est le

développement de la compétence de communication. Les étudiants, en tant que locuteurs engagés dans une situation d'argumentation, contrôlent mal le déroulement de l'interaction – sa forme, ses objectifs et les rôles interactifs qu'ils y sont censés adapter.

4. EN GUISE DE CONCLUSION : COMMENT CONSTRUIRE UNE SITUATION D'ARGUMENTATION À L'ORAL EN TANT QU'ACTIVITÉ INITIANT AU DISCOURS ACADÉMIQUE ?

L'observation de la communication dans les deux contextes choisis ; pendant les travaux dirigés et pendant les séminaires de maîtrise nous amène à plaider en faveur d'un enseignement/apprentissage de l'oral plus intégré, qui, d'un côté, permettrait de considérer les travaux dirigés comme une initiation au discours académique et qui, de l'autre, permettrait de considérer les séminaires comme une occasion de perfectionner sa maîtrise de la langue étrangère – l'acquisition du discours académique serait alors comprise en tant qu'acquisition d'un discours professionnel. Un tel regard sur le développement de la capacité à argumenter en contexte institutionnel chez les étudiants de langue nécessite, à notre avis, une élaboration très précise des objectifs didactiques. Nous présentons ci-dessous certains défis que cette approche pose aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants.

• Créer des situations de communication qui exigent un engagement intellectuel intense

Notre expérience montre que les étudiants ont souvent du mal à définir l'argumentation telle qu'elle leur est proposée pendant les travaux dirigés autrement qu'une activité qui, selon leurs propres paroles, « enrichit leur vocabulaire » ou bien « contribue au développement de la fluidité au niveau verbal ». Pourtant, de nombreuses recherches sur l'oral montrent que la prise de parole n'entraîne pas, de manière automatique, le développement de la compétence discursive et interactive (Nowicka, 2002). Ainsi, pour que l'argumentation devienne une activité qui favorise la prise de parole et qui fait développer les stratégies de l'organisation et de la présentation de sa pensée même dans des contextes plus spécialisés, il faut, à notre avis, élargir le regard que l'on porte sur ce type de discours en classe de langue, de sorte à accentuer la valeur cognitive de ces interactions. Les apprenants de langue doivent accepter le fait que le travail sur l'oral se fait aussi bien sur le plan linguistique qu'intellectuel. En effet, nos observations nous amènent à constater que les difficultés que les étudiants ressentent lors de l'argumentation sont en partie dues à certaines défaillances dans leur raisonnement (p.ex. une faible connaissance de certains faits risque d'engendrer une difficulté à porter un regard critique sur l'argumentation présentée par des locuteurs qualifiés d'avance comme des autorités, tels les journalistes, les scientifiques, etc.) et ne dépendent donc pas uniquement des déficits linguistiques.

• Développer la souplesse intellectuelle chez les locuteurs

Dans notre article, nous soulignons fortement l'importance de l'attitude active dans l'acte d'apprendre et nous insistons, par conséquent, sur le caractère argumentatif de tout apprentissage. En effet, nous pensons que le fait de réussir les enjeux d'un échange argumentatif équivaut, en même temps, à un enrichissement personnel dû à une modification de son regard. Pourtant, la situation d'argumentation doit être bien préparée du point de vue didactique, afin qu'elle puisse constituer un contexte propice à l'apprentissage. Elle doit viser une confrontation avec différentes sources d'informations qui doivent répondre, bien évidemment, à des normes de qualité bien établies. Pour bien argumenter, les locuteurs doivent disposer des outils qui leur permettront de construire un raisonnement de valeur, qui correspondra, entre autres, aux critères de la pensée critique. Il faut donc viser le développement chez les apprenants d'une attitude en même temps ouverte et critique (Boisvert, 1999), indispensable lors de la négociation des contenus. Cela leur permettra de se fier à leur potentiel et d'être respectueux envers les autres.

• Organiser l'interaction de façon à ce qu'elle puisse être considérée par les étudiants comme une activité d'apprentissage et insister sur la formation des projets d'apprentissage personnels

Tout au long de notre analyse, nous soulignons la valeur formatrice de l'argumentation qui, à condition d'être réalisée selon des principes bien déterminés, pourrait être définie en tant qu'exercice contribuant efficacement au développement de la confiance dans ses capacités du locuteur autonome. Il s'agirait donc de la situation où l'apprenant se construit des objectifs personnels et communique dans un contexte favorable au perfectionnement des conduites qui rendent possible leur réalisation à l'oral. L'interaction peut alors devenir une occasion pour produire ensemble une réflexion qui, alimentée par des contributions différentes, gagnera en finesse et en profondeur. En même temps, cependant, la co-construction du raisonnement invite souvent les locuteurs à faire un tri dans les idées à débattre, donc à négocier les contenus de l'interaction ; certains arguments, pour diverses raisons, ne pourront pas être développés dans l'échange donné et ils seront seulement signalés ; d'autres, jugés secondaires à un certain moment de la discussion, seront abandonnés. Ces démarches, qui accentuent la spécificité du traitement des données à l'oral, nous semblent typiques pour toute activité verbale co-construite. En contexte scolaire, il est pourtant extrêmement important pour les locuteurs de garder les traces du cheminement de leur pensée ; comme pour toute situation d'apprentissage en groupe, une partie de leur réflexion devra se faire dans un travail individuel, réalisé après les cours.

BIBLIOGRAPHIE

- Barth B.-M. (2002), *Le savoir en construction*. Paris : Ed. Retz.
 Boisvert J. (1999), *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Canada : De Bœck Université (Ed. du Renouveau Pédagogique).

- Charaudeau P. (1998), *L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit*. *Le Français aujourd'hui*, 123, pp. 6-15.
- Górecka J. (2005), *Ocenianie sprawności mownych na poziomie zaawansowanym: formuła zadania a kryteria oceny*, in: K. Karpińska-Szaj (dir), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Lask : Leksem, pp. 299-311.
- Górecka J. (2006), *Développer la pensée critique à travers les discussions en langue étrangère*. Kraków : Flair.
- Mezirow J. (2001), *Penser son expérience. Une voie vers l'autotransformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Nowicka A. (2002), *Sygnaty dialogowe i działania argumentacyjne w dyskusjach osób uczących się języka angielskiego. Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie*. Thèse de doctorat non publiée préparée à l'Université de Poznań.
- Wilczyńska W. (dir) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.