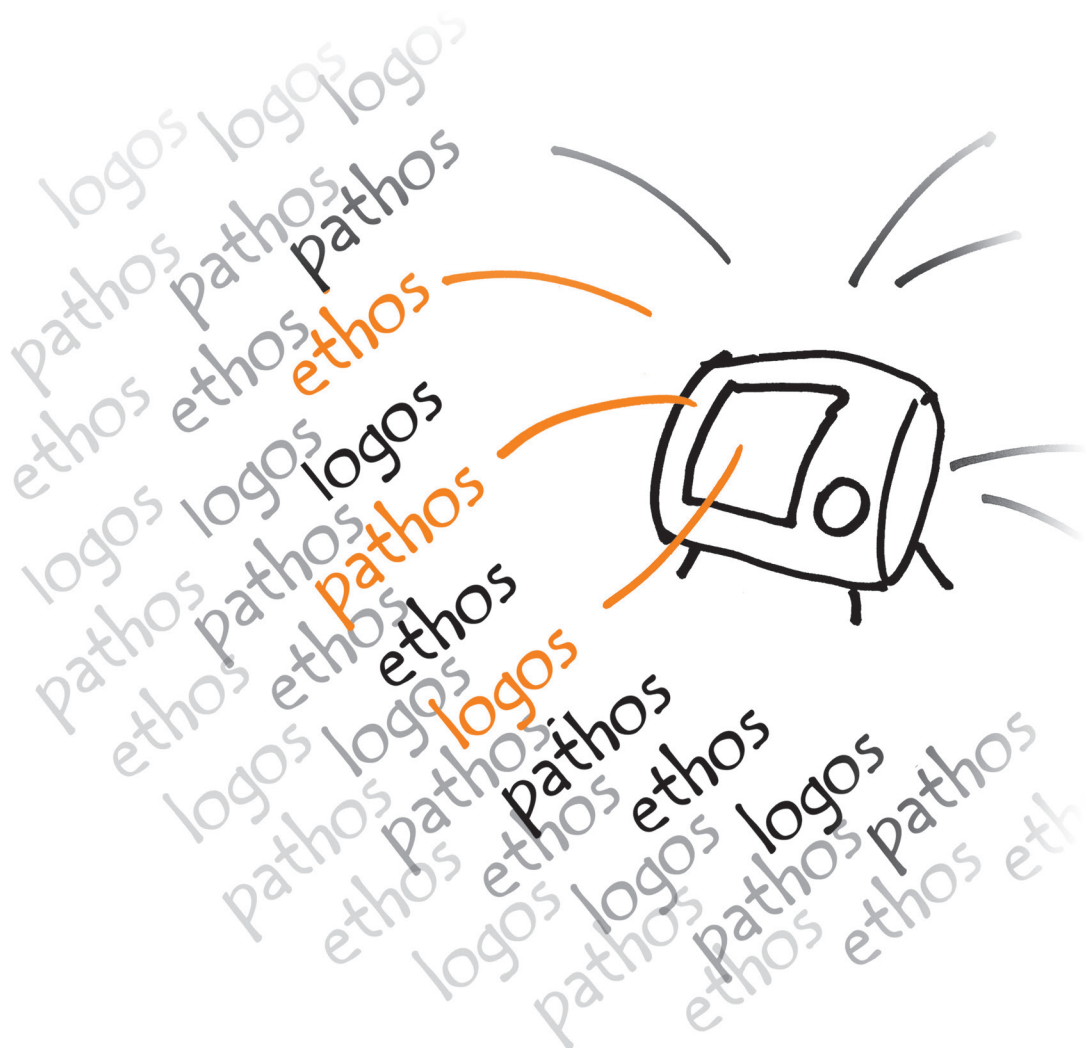


Bernadeta Wojciechowska

# Enseigner les compétences interprétatives à l'oral. Cadre rhétorique et générique du débat

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM





Enseigner les compétences interprétatives  
à l'oral.  
Cadre rhétorique et générique du débat



UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA FILOLOGIA ROMAŃSKA NR 62

BERNADETA WOJCIECHOWSKA

**Enseigner les compétences interprétatives  
à l'oral.  
Cadre rhétorique et générique du débat**



POZNAŃ 2017

Recenzent: prof. zw. dr hab. Jolanta Sujecka-Zając

© Bernadeta Wojciechowska 2017

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,  
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017

Publikacja sfinansowana przez Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu oraz Instytut Filologii Romańskiej UAM



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-  
Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Korekta językowa: Elisabeth Richard, Anna Broczkowska-Nguyen

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor prowadzący: Olga Bronikowska

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-3207-0 (Print)

ISBN 978-83-232-4315-1 (PDF)

DOI: 10.14746/amup.9788323243151

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10  
[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Wydanie I. Ark. wyd. 15,50. Ark. druk.14,375

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	9
<b>CHAPITRE 1. L'INTERPRÉTATION : UNE FORME AVANCÉE DE LA COMPRÉHENSION ORALE</b> .....	15
1.1. De la nature de la compréhension et des modèles de l'esprit : dilemmes et reflets ..	17
1.2. La compréhension du monde et du discours : la théorie des schémas .....	20
1.3. L'élaboration du sens à l'oral en langue étrangère .....	24
1.3.1. Des modèles de compréhension orale en langue étrangère .....	24
1.3.2. Les objectifs d'écoute et l'élaboration du sens à l'oral .....	26
1.3.3. La compréhension sur le mode automatique .....	29
1.3.4. L'interprétation en tant qu'activité métadiscursive .....	31
1.3.5. L'interprétation : un mode de compréhension critique et réflexif .....	33
1.4. Des compétences interprétatives .....	35
1.4.1. Le savoir-faire : des inférences à leur analyse distanciée .....	36
1.4.1.1. Des inférences contextuelles .....	36
1.4.1.2. Des inférences situationnelles et interdiscursives .....	39
1.4.2. Le savoir-être et l'engagement de l'apprenant .....	41
1.4.2.1. Différents degrés d'engagement dans la tâche interprétative .....	43
1.5. Enseigner les compétences interprétatives. Quelques principes généraux .....	46
1.5.1. Ralentir l'écoute .....	47
1.5.2. Favoriser la synergie entre le métadiscursif et le métacognitif .....	49
1.5.3. Guider explicitement les démarches interprétatives .....	50
1.6. Bilan .....	53
<b>CHAPITRE 2. QUELLE THÉORIE DE L'ARGUMENTATION POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES INTERPRÉTATIVES ?</b> .....	54
2.1. L'argumentation et les formes de rationalité .....	56
2.2. Les fondements antiques de l'argumentation .....	57
2.2.1. La logique : l'argumentation par la démonstration .....	59
2.2.2. La dialectique : l'argumentation dans le dialogue .....	63
2.2.3. L'argumentation rhétorique : une délibération sociale .....	66
2.3. Penser les compétences interprétatives dans le cadre de la rhétorique .....	68

2.3.1. Une argumentation ancrée dans la situation de communication .....	71
2.3.2. L'argumentation rhétorique : un processus socio-psycho-logique .....	73
2.3.2.1. Le pathos .....	74
2.3.2.2. L'ethos .....	78
2.3.2.3. Le logos .....	80
2.3.2.4. Une typologie des techniques argumentatives .....	83
2.4. Enseigner l'interprétation du discours argumentatif : une approche descriptive ou normative ? .....	86
2.4.1. La logique informelle et le raisonnement valide .....	87
2.4.2. La pragmadialectique ou les normes du dialogue rationnel .....	90
2.4.3. Des critères rhétoriques d'évaluation et d'interprétation .....	94
2.4.4. L'évaluation en œuvre dans les interactions .....	96
2.5. Bilan .....	97

### **CHAPITRE 3. GUIDER L'INTERPRÉTATION DE L'ARGUMENTATION À TRAVERS LE GENRE DU DISCOURS** .....

3.1. Une approche discursive des compétences interprétatives .....	100
3.1.1. Le genre et le texte argumentatif. Précisions terminologiques et choix didactiques .....	103
3.1.2. Le texte : une unité du discours argumentatif .....	105
3.1.3. L'entrée par le texte ou par le genre .....	107
3.1.4. Le texte narratif à visée argumentative : un exemple .....	108
3.1.5. Les actes de langage et la fonction rhétorique .....	110
3.2. Le genre : un modèle socio-cognitif .....	112
3.2.1. La conscience générique .....	114
3.2.2. Un cadre interprétatif .....	115
3.3. Entre finalités institutionnelles et intentions personnelles .....	117
3.3.1. La métaphore scénique de D. Maingueneau .....	118
3.3.2. Une vision ouverte du genre : vers une sensibilité rhétorique .....	120
3.4. Le groupement des genres en didactique de l'interprétation .....	122
3.5. Le genre : une aide pour suivre l'interaction argumentative .....	126
3.5.1. L'interaction argumentative à l'aune du contrat .....	127
3.5.2. Une conception modulaire du genre .....	131
3.6. Bilan .....	131

### **CHAPITRE 4. UN MODÈLE DIDACTIQUE DU DÉBAT MÉDIATIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE** .....

4.1. Le débat en tant qu'hypergenre .....	134
4.2. L'inscription du débat dans les pratiques discursives .....	137
4.2.1. Les logiques médiatiques du débat .....	139
4.2.2. Les enjeux médiatiques du débat .....	142
4.2.3. Les enjeux médiatiques envisagés en termes rhétoriques .....	143
4.2.4. Le caractère radiodiffusé du débat .....	145
4.3. Des sous-catégories du débat .....	147
4.3.1. Un exemple de débat-citoyen .....	151

4.4. Les plans interactifs du débat .....	153
4.4.1. La mise en scène du débat : une interactivité préconstruite .....	154
4.4.2. Les identités du journaliste .....	155
4.4.3. L'interaction dans le studio : des mises en scènes singulières .....	157
4.4.4. L'apprenant/interprétant dans le jeu interactif des acteurs .....	159
4.5. L'architecture modulaire de l'émission de débat .....	161
4.5.1. Le cadrage de départ .....	163
4.5.1.1. Le titre de l'émission .....	165
4.5.1.2. Le chapeau .....	166
4.5.1.3. La présentation des invités .....	168
4.5.1.4. Le premier tour de table .....	170
4.5.2. Le débat à proprement parler .....	171
4.5.2.1. Les séquences rhétoriques .....	172
4.5.2.2. Deux principaux types de progression du débat .....	174
4.6. Bilan .....	176
<b>CHAPITRE 5. LE GUIDAGE DE L'ACTIVITÉ INTERPRÉTATIVE .....</b>	<b>178</b>
5.1. Le choix d'une émission « modèle » .....	179
5.2. Une proposition de séquences didactiques .....	181
5.2.1. L'étape de conscientisation .....	184
5.2.1.1. Prendre conscience des objectifs de l'écoute interprétative .....	184
5.2.1.2. Mettre en place le métalangage adéquat .....	186
5.2.1.3. Développer des connaissances rhétoriques et des stratégies mnémoniques .....	187
5.2.1.4. Suivre un entraînement stratégique .....	190
5.3. L'interprétation à l'œuvre .....	191
5.3.1. La prise en compte des étapes modulaires du débat .....	192
5.3.2. Les types de preuves et l'orientation interprétative des inférences .....	193
5.3.3. Le caractère hypothétique de la démarche interprétative .....	195
5.4. Bilan .....	197
<b>BILAN ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....</b>	<b>199</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>202</b>
<b>Annexe .....</b>	<b>217</b>
<b>Nauczanie kompetencji interpretacyjnych w dyskursie mówionym. Retoryczne i gatunkowe ramy debaty (Streszczenie) .....</b>	<b>222</b>
<b>Teaching interpretative competences in aural discourse. Rhetorical and genre model of the debate (Summary) .....</b>	<b>226</b>



# Introduction

La réflexion que nous entamons dans le présent ouvrage s’inscrit dans le regain d’intérêt pour l’étude de l’argumentation dans le discours public, cela dans différentes disciplines comme la rhétorique, l’analyse du discours, la psychologie sociale, les études sur la communication et sur les médias etc. De nombreux chercheurs (par ex. Meyer et al., 1999 ; Plantin, 2011 ; Amossy, 2014) mettent ce renouveau en relation avec les changements socio-historiques et le développement de la démocratie. Une telle sensibilité aux changements sociaux n’est pas non plus étrangère à la didactique des langues étrangères qui cherche, quoique parfois avec un certain retard, à préciser constamment ses objets d’étude en regard à l’évolution sociale et à l’analyse qui en est faite dans les autres sciences humaines. En effet, la didactique des langues étrangères est une science pratique (cf. Dakowska, 2014) qui tente de répondre aux défis posés par la société actuelle en élaborant des cadres conceptuels adéquats à l’enseignement/apprentissage des langues dans le contexte institutionnel. En témoignent les documents de politique éducative (par ex. le CECRL<sup>1</sup>) et leurs corollaires, les programmes, qui mettent en avant l’objectif de la formation des apprenants à devenir de réels acteurs de la vie sociale. Il ne fait pas de doute que la réalisation des enjeux ainsi formulés passe, entre autres, par la maîtrise des compétences interprétatives qui, selon nous, désignent le plus haut niveau de compréhension rendant possible une appréhension fine et critique du discours argumentatif, y compris tel qu’il est produit dans les médias. Par ailleurs, l’acquisition de telles compétences est considérée aujourd’hui comme l’objectif suprême, l’aboutissement escompté de toute éducation et le gage de l’autonomie intellectuelle de l’apprenant (cf. Kuhn, 1999). L’enseignement/apprentissage des langues peut, à notre avis, y contribuer grandement.

---

<sup>1</sup> Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, disponible sur le site [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf).

Le développement des compétences interprétatives du discours argumentatif devient de fait de plus en plus urgent au sein des démocraties occidentales, en ce qu'elles s'exercent dans une large mesure dans et à travers les médias avec leur potentiel d'influence et de formation d'opinion publique. L'urgence s'accroît également proportionnellement à la complexité grandissante d'un monde globalisé et à la vitesse des innovations technologiques et numériques qui rendent la compréhension du monde de plus en plus difficile et, qui, nécessitent la mise en œuvre d'espaces de partage de connaissances et d'opinions afin de pouvoir contrôler et diriger lesdits changements. Dans ce contexte, il apparaît vital de pouvoir suivre de façon attentive et distanciée les débats mis en scène dans les médias et de soumettre à l'analyse critique la manière dont les membres d'une société, dotés d'une autorité institutionnelle, choisissent, construisent et développent les problématiques jugées importantes pour une communauté. Ainsi observé, le monde actuel interpelle, en quelque sorte, les instances éducatives à reconsidérer les objectifs relatifs à l'écoute et à la compréhension en langue étrangère : il s'agit désormais de dépasser de façon plus significative les postures focalisées sur la restitution des contenus et de donner plus de place au développement des compétences d'interprétation fine et critique du discours argumentatif. Cette distinction entre, d'un côté, le rappel des arguments ou des opinions retenus lors de l'écoute et, de l'autre côté, l'identification et l'interprétation des modes d'action langagière des interlocuteurs comme révélateurs d'un parti-pris et/ou d'une tentative d'influence peut, à nos yeux s'avérer fort opérationnelle pour guider les apprenants vers des formes avancées de compréhension, dépassant largement la simple restitution. Un tel programme entraîne la nécessité de saisir en quoi consiste l'argumentation dans le discours médiatique. Il a aussi pour vocation d'explorer les différents niveaux et étapes de sa compréhension afin d'éclairer la spécificité des opérations cognitives et discursives requises pour le rappel des contenus en opposition à celles activées lors de l'observation et de l'évaluation des conduites des interlocuteurs.

Le terme de discours évoqué à plusieurs reprises renvoie au contexte social, aux pratiques et normes communicatives et permet de mettre l'accent sur le caractère situé des opérations communicatives et cognitives de compréhension et d'interprétation. En suivant cette logique, l'argumentation et son interprétation seront abordées ici dans le cadre du discours qui par ses types et ses genres instruit l'action. Par conséquent, pour donner du corps à cette réflexion théorique, il nous a semblé crucial, non seulement de saisir les principes généraux relatifs à l'interprétation comme forme avancée de la compréhension, mais aussi de les affiner par rapport à des objets discursifs précis, afin, notamment, d'en montrer la logique et d'en dégager des outils. L'hypothèse selon laquelle les domaines des pratiques discursives et les genres sollicitent en partie des conduites intellec-

tuelles communes à toute activité d'interprétation et, en partie, des voies propres, respectueuses des types et des genres du discours particuliers, nous conduit à parler des compétences interprétatives au pluriel. Conformément à notre hypothèse, les compétences interprétatives « indexées » à un type ou un genre du discours, concourraient à enrichir l'ensemble des compétences interprétatives. Malheureusement, on peut dire avec un brin de sarcasme, que cette hypothèse serait fort difficile à démontrer dans le système éducatif polonais tant l'interprétation du discours argumentatif reste une activité mineure (cf. Lewiński, 2010 ; Molek-Kozakowska, 2014).

Se pose alors d'emblée la question des formes de discours représentatives des jeux de délibération et d'influence socialement ancrées et susceptibles de constituer un terrain d'entraînement des compétences interprétatives des apprenants en français langue étrangère, compétences comprises comme élaboration du sens en rapport avec le contexte socio-discursif de sa production, et au-delà. Étant donné que l'espace médiatique est devenu une sorte d'agora contemporaine et que les apprenants de langue peuvent y accéder sans se déplacer dans le pays de la langue cible, notamment à travers les sites Internet, on a jugé utile et pertinent de se pencher sur les débats radiodiffusés publiés sous forme de podcast par Radio France (France Culture, France Inter). Le côté pratique de ce choix n'est pas à sous-estimer : l'accès légal et gratuit à ces émissions par le biais des podcasts, la facilité de leur stockage, la possibilité de réutilisation illimitée pour l'enseignant et pour l'apprenant constituent autant de raisons de leur exploitation dans l'enseignement/apprentissage des langues au niveau universitaire<sup>2</sup>. Les débats médiatiques font partie des activités complexes du fait de leur ancrage simultané dans plusieurs cadres d'activité qui déterminent leur sens : « une activité complexe représente ainsi un réseau actionnel engageant différentes catégories de participants et de finalités avec des enjeux distincts » (Burger, 2010 : par. 14). À l'intersection de ses différents plans, discursifs, génériques et rhétoriques, les débats fournissent des exemples d'activité interprétative des interlocuteurs dans le studio, souvent de haut niveau. En effet, à l'intérieur même des débats, en particulier ceux mettant en scène des débattants chevronnés, l'activité interprétative se déploie dans toutes ses dimensions : les prémisses implicites sont souvent explicitées, les théories inadéquates sont partiellement démasquées, les identités négociées et les définitions trop simplistes

---

<sup>2</sup> L'utilité de recourir aux documents authentiques de type radiophonique dans l'enseignement des langues trouve son reflet dans les publications récentes. Par exemple, A. Kamber et C. Skupien (2008) proposent des exercices d'écoute des émissions radiophoniques pour différents niveaux et K. Strzemeski (2011) montre comment on peut utiliser les podcasts pour favoriser le travail autonome des étudiants.

approfondies dans les interactions, ce qui en soi constitue un modèle pertinent à exploiter par l'apprenant, pourvu qu'il puisse en profiter.

Au centre du présent ouvrage, se trouve le choix, et sa justification, de la/ des conception(s) de l'argumentation et du discours qui correspondraient le mieux à la perspective didactique de l'enseignement/apprentissage de l'écoute interprétative. Autrement dit, le domaine de la didactique avec son fond de connaissances, ses objectifs et ses critères propres est ici le terrain même de l'analyse des propositions formulées dans d'autres disciplines connexes. La recherche théorique en question vise l'opérationnalisation des connaissances sur l'argumentation et sur le débat médiatique développées dans d'autres disciplines (en l'occurrence, la rhétorique et l'analyse du discours) à des fins d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire en tenant compte du niveau de langue des étudiants, des conditions cognitives du traitement du discours oral polylogal dans une situation exolingue et de la spécificité de son enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, la démarche que nous proposons de suivre se fonde sur deux mouvements : le premier vise à étendre notre recherche théorique à des disciplines des sciences humaines ayant pour objet l'argumentation et le débat ; le second, inverse, consiste à ramener les résultats de cette investigation au contexte d'enseignement/apprentissage universitaire et avancé. Son objectif ultime est la modélisation de l'enseignement stratégique des compétences interprétatives face au débat médiatique radiodiffusé ainsi que l'élaboration des séquences didactiques subséquentes. Au cœur de la modélisation proposée se trouve, comme cela a déjà été dit, la notion du genre « débat » dont la définition en tant que type d'activité rhétorique dans le discours orientera les décisions didactiques relatives au choix des outils interprétatifs mis à la disposition des apprenants.

L'intérêt pour le genre comme lieu de matérialisation du discours argumentatif conjointement dans ses différentes facettes (cognitive, socio-discursive, linguistique) n'est pourtant pas sans poser des difficultés relatives à la hiérarchisation des différents niveaux d'analyse et à l'explicitation de leurs interrelations, en l'occurrence pour guider efficacement la tâche de l'interprétation. C'est là où réside, selon nous, le plus grand enjeu de notre travail, à savoir, proposer un modèle du genre, non dans l'absolu mais en réponse au besoin de la formation des compétences interprétatives de l'argumentation en langue étrangère.

En effet, il serait absolument irréaliste d'imaginer que l'apprenant arrive à se servir des mêmes outils d'analyse, avec la même précision et finesse que les chercheurs en analyse du discours ou en analyse conversationnelle. Voilà pourquoi nous nous engageons à élaborer des outils plus grossiers peut-être mais aussi plus malléables et accessibles, adaptés à la situation d'apprentissage des apprenants adultes. L'une des caractéristiques de ces outils devrait être leur po-

tentiel d'évolution pour que les apprenants puissent les peaufiner, les « aiguiser » au fur et à mesure de leur usage.

Notre réflexion se déploie en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous nous attacherons à saisir la nature des processus cognitifs de compréhension orale en situant ceux relatifs à l'interprétation. Un tel parti-pris sous-entend que la compréhension peut se faire à différents niveaux et engager des conduites différentes. Dégager les niveaux et les opérations qui rendent possible un traitement fin du discours argumentatif nous conduira à définir les compétences interprétatives et les conditions didactiques de leur développement.

La justification du choix de la théorie argumentative occupe le deuxième chapitre du livre, qui vise à mettre en place le cadre général de la réflexion sur l'argumentation et son fonctionnement communicatif. En fait, nous y invitons le lecteur à suivre un cheminement intellectuel sur la nature de l'argumentation dans le discours public, à envisager différentes conceptions et à (re)découvrir, en fin de parcours, l'intérêt de la rhétorique pour la didactique de l'interprétation. De la conception rhétorique retenue découle la description de l'objet, de la finalité et des stratégies de persuasion propres au discours argumentatif. L'apport de la rhétorique est crucial et constitue l'innovation majeure de notre proposition. Ainsi, nous nous attacherons à mettre en valeur la qualité induite par l'approche rhétorique qui consiste à préserver mieux l'apprenant de la posture de restitution en orientant son activité intellectuelle d'analyse des preuves (pathos, ethos, logos) socialement indexées, telles qu'elles sont définies dans le courant de l'argumentation dans le discours.

Dans le troisième chapitre sera abordée la question des assises discursives et génériques de l'argumentation rhétorique. Plus exactement, la perspective rhétorique, originellement monologique et focalisée sur l'efficacité oratoire se voit transformée, dans notre modèle, par son articulation aux phénomènes discursifs de textualisation et d'interaction en tant que porteurs d'instructions pour l'interprétation critique du sens. En nous appuyant sur la métaphore scénique de D. Maingueneau (1998) nous essaierons de dégager les instructions interprétatives permettant d'évaluer réalisation concrète du genre (la mise en scène), instructions déduites du type de discours (scène englobante), et du genre (scène générique). Cette partie du travail fournira les principes généraux de la didactique de l'interprétation à la croisée de la rhétorique et de l'analyse du discours, pouvant servir de point d'ancrage pour la modélisation des différents genres médiatiques.

Le chapitre suivant apporte la concrétisation des principes élaborés grâce à l'analyse du genre débat en relation et sous l'éclairage des trois types de preuves rhétoriques : ethos, pathos et logos. À partir de l'examen des stratégies rhétoriques et de leurs fonctionnalités à toutes les étapes du débat, un program-

me d'entraînement stratégique sera proposé. Il fera l'objet du dernier chapitre où les séquences didactiques seront décrites dans une logique progressive et cumulative. Notre travail se termine par quelques illustrations des performances des apprenants comme annonce d'une autre publication à venir portant sur les résultats des recherches empiriques (toujours en cours) dans le cadre théorique ici établi.

Le recours à un vaste champ d'études qui se trouve à la base de notre modèle s'explique par le fait que la recherche didactique relative à la mise en place des compétences interprétatives en est à ses tout débuts. Aussi, nous a-t-il paru nécessaire de circonscrire le terrain de notre investigation et de mettre en lumière les choix théoriques sous-jacents pour les soumettre à la discussion et à la précision. Cela s'est fait parfois au prix de quelques généralisations et simplifications. Qu'il nous soit donc permis de formuler, en toute modestie, l'espoir que nos premiers résultats inciteront d'autres chercheurs à les compléter ou à les corriger.

# CHAPITRE 1

---

## **L'interprétation : une forme avancée de la compréhension orale**

À notre connaissance, la notion d'interprétation n'a pas vraiment été explicitement conceptualisée dans le champ de la didactique de l'oral en langue étrangère. Ce terme apparaît pourtant souvent en tant que synonyme de compréhension notamment dans le CECRL (2001) sans que la nature de cette étape de compréhension ne soit mise en valeur. Cela peut paraître surprenant surtout si on constate la place importante réservée à ce concept en didactique de compréhension écrite (cf. par ex. Karpińska-Szaj, 1997, 1998) ou dans le champ des études sémiotiques et littéraires (cf. Eco, 1976, 1992)<sup>3</sup>. Force est de constater que les recherches en compréhension orale se focalisent essentiellement sur la qualité de restitution et/ou les stratégies de sélection, de mémorisation et de rappel des données retenues lors de l'écoute et non sur leur interprétation (cf. Poussard, 2003 ; Vandergrift, 2006 ; Vandergrift et al., 2006 ; Vandergrift et Tafaghodtari, 2010).

Sur ce plan, se distinguent les travaux largement inspirés par l'approche discursive des compétences en langue étrangère effectuées par l'équipe de recherche de l'Université de Poznań (Wilczyńska, 2012, 2013 ; Górecka et Wojciechowska, 2013, 2014 ; Górecka et al., 2015 ; Wojciechowska, 2015, 2016), ainsi que ceux réalisés en coopération avec les chercheurs de l'Université de Rennes 2

---

<sup>3</sup> La discussion des relations entre l'auteur, le texte et le lecteur a été menée par exemple dans U. Eco (1976) « The role of the reader », traduit en polonais par P. Salwa sous le titre « Lector in fabula » (1984) ou « Interpretation and overinterpretation » (1992). Bien qu'elle s'applique au discours littéraire, cette réflexion, et en particulier des problématiques relatives au lecteur modèle ou aux limites de l'interprétation peuvent alimenter aussi les travaux en didactique des langues étrangères.

(Richard et al., 2014 ; Wojciechowska et al., 2015 ; Wojciechowska et Richard, 2016). Grosso modo, elles font état des difficultés des apprenants avancés universitaires à mener à bien les tâches interprétatives. En effet, les recherches en question font apparaître que la conviction de l'autonomie des apprenants adultes avancés, suggérée notamment par le CECRL (2001), a été surestimée, en tout cas, par rapport à l'écoute interprétative des débats médiatiques. Qui plus est, le guidage dans ce sens, fondé sur les questions accompagnant l'écoute, s'est avéré insuffisant et les résultats de recherches ont abouti au constat de la nécessité d'une instruction plus étroite, mieux adaptée aux défis interprétatifs. Les constats induits de ces recherches dont le mérite est, entre autres, d'apporter un diagnostic sur les difficultés des apprenants adultes en philologie romane, nous ont motivée à repenser le concept de compréhension orale et d'y distinguer clairement l'interprétation comme sa forme la plus achevée.

Conformément à cette motivation, dans le présent chapitre, nous souhaitons revenir sur la notion de compréhension orale en langue étrangère, saisir son hétérogénéité et les compétences inhérentes à ses différentes formes et étapes afin de mieux distinguer au sein de ces compétences celles qui permettent l'écoute interprétative. Nous nous attacherons ici en particulier à explorer la différence entre le repérage, la compréhension sur le mode automatique et la compréhension sur le mode interprétatif comme engageant des niveaux et des procédés différents. La séparation de ces trois types de compréhension pour les besoins d'analyse nous paraît essentielle afin de concevoir comment elles se complètent lors de la réception du discours et ce qu'on peut en tirer pour imaginer des instructions didactiques progressives et précises. Autrement dit, les modes d'action et les ressources activés à chaque niveau de compréhension seront pour nous des indices des capacités requises et nous conduiront à distinguer ceux qui sont cruciaux pour l'écoute interprétative.

En admettant qu'un discours complexe, et les débats médiatiques en font partie, exige des compétences de compréhension pointues, que nous appelons les compétences interprétatives, pour le traiter nous espérons esquisser, grâce à notre exploration, un horizon à atteindre pour les apprenants adultes au niveau avancé<sup>4</sup>.

À ce stade initial de notre travail, la compréhension orale en langue étrangère sera abordée dans son essence même sans toutefois oublier le pourquoi

---

<sup>4</sup> Les descriptifs du CECRL suggèrent qu'au niveau avancé, les apprenants doivent être en mesure de comprendre le discours argumentatif, discussions et débats, indépendamment de leur longueur et du nombre d'interlocuteurs, d'en interpréter les implicites et les intentions. La conception du niveau avancé dans le CECRL est analysée plus en détail par J. Górecka et B. Wojciechowska (2013).

de l'entreprise à savoir le guidage de l'interprétation d'un genre argumentatif : débat médiatique.

Étant donné que notre réflexion s'appuie sur les références communes des didacticiens, nous les traitons ici de façon parfois laconique et/ou allusive, notre intention n'étant pas d'en faire une revue détaillée mais d'exposer l'ancrage et la particularité de notre propre conceptualisation.

### **1.1. De la nature de la compréhension et des modèles de l'esprit : dilemmes et reflets**

Sur le plan le plus général, les questions de la compréhension peuvent être abordées à partir des modèles de l'esprit humain. D'aucuns diront probablement que c'est s'éloigner trop de la problématique exacte de notre travail. C'est en partie vrai, néanmoins, cette perspective est pour nous très importante car la définition du fonctionnement de l'esprit humain indique en même temps les modes et les directions de son développement, et donc peut être fondatrice d'une philosophie éducative<sup>5</sup>. On peut considérer comme acquis que la compréhension sur le mode interprétatif est constitutive de l'humain, le seul être vivant ayant la capacité d'imaginer les états mentaux de l'autre et de dépasser ce qui est dit pour en inférer une intention. Ceci est capital pour la communication qui peut se passer de tout expliciter en supposant un espace important de connaissances et de conventions partagées. Reste à savoir quelle est exactement la nature de ces connaissances et comment elles génèrent les critères d'analyse sur lesquels on s'appuie pour découvrir l'intention de l'autre. Un travail important d'analyse des modèles de l'esprit a été effectué par J. Bruner (1996), il est d'autant plus intéressant pour nous qu'il touche à la relation entre la pensée, la logique, la communication et la culture – les notions clés de la problématique ici développée. Qu'il nous soit permis de nous appuyer sur son autorité et d'éviter ainsi de présenter les détails et les nuances de la discussion scientifique sur ce sujet, qui dépasseraient, là effectivement, largement le cadre de notre travail.

Disons tout de suite que J. Bruner prend position en faveur des modèles culturalistes de l'esprit, fondés sur l'hypothèse selon laquelle la pensée est toujours générée dans un contexte culturel. Le contenu de l'activité mentale – catégories, notions et liens entre elles – ainsi que les formes de communication de la pensée seraient ainsi propres au milieu socio-culturel dans lequel cette pensée évolue.

---

<sup>5</sup> Nous la comprenons comme une conceptualisation cohérente des valeurs inhérentes au système éducatif et des injonctions qui en découlent. Elle comprend la définition de ce que sont l'apprenant et l'enseignant, les institutions scolaires, leurs ressources, leurs rôles, droits et devoirs en rapport avec les idéaux éducatifs que l'on décide de poursuivre.

Par conséquent, elle peut être comprise uniquement eu égard au contexte de la production (cf. aussi Charaudeau, 1998).

La conception de l'esprit de J. Bruner évolue du modèle autonome de l'esprit qui traite presque automatiquement l'information, où la compréhension consiste à situer ce que l'autre dit dans sa propre structure de notions et de rapports, vers une conception interprétative du fonctionnement de l'esprit, moins basée sur le traitement de l'information que sur son interprétation justement. En revanche, les modèles computationnels de traitement d'informations – car c'est à ceux-là que sont comparés les modèles culturalistes – font référence aux opérations logiques, ils sont donc largement exploités dans les travaux sur l'argumentation visant à élaborer les algorithmes permettant de schématiser les énoncés argumentatifs et d'évaluer leur force logique (par ex. Walton, 2007). Ainsi, la réflexion de J. Bruner s'inscrit dans les dilemmes portant sur la nature de l'argumentation examinés dans le chapitre suivant.

Toutefois, il ne s'agit pas de rejeter en bloc les modèles computationnels, mais de montrer leurs limites. Et parmi celles-ci on peut compter, à l'instar de J. Bruner, le fait qu'ils expliquent seulement une partie des raisonnements, notamment ceux mathématiques et scientifiques et qu'ils ne rendent pas compte de l'ensemble des processus de construction du sens par l'humain qui sont aussi souvent polysémiques et parfois même chaotiques, soumis à des humeurs, des émotions et des fluctuations au niveau de la mémoire et de l'attention (cf. Kahnemann, 2011).

Selon l'analyse de J. Bruner (1996/2006 : 13-23), les modèles computationnels tendent à formaliser les modalités d'organisation et d'exploitation de l'information, sous une forme « épurée », indépendante du contexte. Aussi, les modèles en question aspirent-ils à l'universalité en ce sens qu'ils prennent en compte les données objectivées et les procédés logiques de leur transformation, indépendamment des conditions de leur production. Ceci rend possibles les parallèles entre l'esprit humain et l'ordinateur<sup>6</sup> et fournit des fondements à l'élaboration des logiciels susceptibles d'aider l'humain dans sa cognition<sup>7</sup>. Il n'empêche que l'esprit humain y est considéré comme un système de traitement de l'information, proche des systèmes d'AI (ang. *artificial intelligence*), fonctionnant selon les procédures répétitives et prévisibles pour un type de données

---

<sup>6</sup> L'histoire des sciences cognitives montre que les métaphores de l'esprit ont souvent été calquées sur les dernières innovations technologiques ce qui paradoxalement indique qu'elles aussi sont marquées culturellement.

<sup>7</sup> Ils répondent ainsi aux besoins technologiques de notre époque en tendant à synchroniser au maximum le fonctionnement des machines et de l'esprit humain. L'esprit humain devient un modèle pour les machines et les machines deviennent le modèle du raisonnement humain. L'adoption de modèles computationnels de l'esprit favoriserait donc l'enseignement/apprentissage mathématique et scientifique au détriment des sciences humaines.

de départ, dans un mouvement séquentiel (cf. Reboul et Moeschler, 1998). On retrouve dans ces modèles les règles et les principes élaborés pour l'analyse de l'argumentation logique (voir 2.2.1.) qui évacuent les catégories de sujet, et plus largement de discours, en les ramenant à des formes de la langue mathématique. Cela est nécessaire pour stabiliser les catégories et leur assurer la transparence, ce qui constitue en même temps les avantages et les limites du système.

Le modèle culturaliste, en revanche, s'intéresse essentiellement à la manière, plus ou moins collaborative vs compétitive (cf. Tomasello, 2015) dont les sujets construisent et négocient le sens intersubjectivement au sein des communautés dans lesquelles ils vivent, moyennant les normes sociales et les conventions discursives en vigueur. Il s'intéresse donc à un autre type de données : polysémiques, fluctuant selon les innombrables contextes, mais aussi à un autre type d'opérations, pouvant se dérouler en parallèle. Ces dernières renvoient plutôt à la recherche de ressemblances et de dissemblances entre les événements et les objets du monde. Comme le montre J. Bruner, notre connaissance du monde et la communication sociale de celle-ci se fait moins sur le mode causal que sur le mode interprétatif. Ceci donne, à notre avis, plus de poids à la mémoire individuelle, à l'interdiscours, mais aussi aux procédés de cadrage à travers lequel les rapprochements entre les faits et les objets sont proposés (voir 1.2.).

Comme nous l'avons déjà dit, l'importance du modèle de l'esprit pour la didactique est tout à fait fondamentale. Cela parce que le modèle adopté détermine les orientations éducatives pour développer les possibilités de l'esprit en conformité avec la manière dont on conceptualise son fonctionnement. Le modèle computationnel donne la priorité au développement des opérations mathématiques et scientifiques en marginalisant d'autres types de connaissances. Le modèle culturaliste, au contraire, privilégie l'intersubjectivité et les capacités des humains à imaginer les états mentaux de l'autre, basées essentiellement sur l'expérience du discours et sur le rôle du contexte dans lequel les actions langagières apparaissent. L'examen des modèles computationnels et culturalistes, quelque succinct qu'il soit, révèle à notre avis la multimodalité du fonctionnement de la cognition humaine, de manière générale, et des processus de compréhension en particulier. Il serait donc très grave de réduire notre éducation à un seul type de modèle et cette tendance, nous semble-t-il, se profile dans nos sociétés numériques/technologiques en faveur des modèles computationnels. Notre analyse du caractère de l'argumentation semble au contraire plaider en faveur de la valorisation de l'approche interprétative de l'action humaine et c'est donc en termes de « cognition située » (cf. Barth, 1993, 2013 ; Bronckart, 1996) ou « interprétative cognition » (Bruner, 1996 ; cf. Tomasello, 2015) que nous comptons aborder la réception du débat social en langue étrangère et envisager son enseignement/apprentissage.

## 1.2. La compréhension du monde et du discours : la théorie des schémas

En prolongeant notre réflexion sur la nature cognitive de la compréhension, on peut la préciser à la lumière des théories de schémas<sup>8</sup>. Sans entrer dans le détail de différentes acceptions et perspectives épistémologiques, ce que nous en retenons c'est que la compréhension se construit toujours en référence à un cadre conceptuel (ang. *thinking frames*) qui structure les données externes en relation avec les connaissances internes du récepteur, contenues dans la mémoire à long terme (Schank et Abelson, 1977 ; Perkins, 1986 ; Johnson, 2002 ; Lakoff, 2004, 2010). Ce qui est intéressant dans notre perspective, c'est que les schémas conceptuels, c'est-à-dire les connaissances déclaratives organisées et les schémas de pensée, compris comme des systèmes de procédés, sont reliés entre eux. Déjà en 1986, D. N. Perkins insistait sur le caractère préconstruit de l'activité de pensée se laissant décrire en termes de cadre de pensée : « une représentation destinée à guider le processus de pensée, le soutenant, l'organisant et le catalysant » (Perkins, 1986 : 7, notre traduction)<sup>9</sup>. Dans sa conception, la priorité est donnée à la qualité opérationnelle des cadres de pensée susceptible de conduire et de soutenir les opérations intellectuelles. Une telle conceptualisation de l'activité de pensée nous inspire l'observation quant à la prédominance donnée dans l'enseignement/apprentissage aux schémas de contenu et une relative inconséquence quant à la mise en place du guidage de l'activité de l'écoute, jusque dans sa forme la plus complète qui est celle de l'interprétation.

Les théories de schémas nous intéressent non seulement pour saisir la nature du soubassement de l'activité de compréhension/interprétation mais aussi pour percer comment celle-ci est exploitée dans la communication publique dans le but d'influer sur les processus d'interprétation. Dans cette perspective, l'apport de G. Lakoff (2004, 2010) nous paraît fort précieux. En définissant les cadres conceptuels comme étant faits de rôles sémantiques, de relations avec les rôles, de comportements et de relations avec d'autres cadres, il démontre comment à travers la communication on peut créer des systèmes conceptuels véhiculant

---

<sup>8</sup> Nous simplifions ici beaucoup les choses en retirant ce qui semble essentiel pour l'approche ici adoptée. Pour être précis, il faudrait parler de tout un courant de pensée sur le caractère préconstruit de la compréhension vu dans des perspectives épistémologiques différentes. Selon le champ d'étude, on étudie tour à tour ou conjointement les savoirs ou les représentations partagés, les univers ou les mondes de référence, les scripts, les stéréotypes, les postulats silencieux, les cadres prédiscursifs, etc. On trouvera une description détaillée de ces notions dans M.-A. Paveau (2006, 2007, 2011).

<sup>9</sup> Ang. « A thinking frame is a representation intended to guide a process of thought supporting, organizing and catalysing ».

une certaine vision du monde. Si les locuteurs arrivent à faire partager ces cadres construits aux récepteurs, ils peuvent alors orienter leur interprétation des actions, en influençant par ce moyen les jugements axiologiques dans toutes les sphères de la vie sociale, le sport, l'écologie, les actions humanitaires (cf. Boyer, 2008)<sup>10</sup>. On peut considérer que les idéologies, comprises ici au sens large non limité au domaine politique, constituent justement une catégorie des schémas socio-culturels (cf. Molek-Kozakowska, 2014) qui relie différentes représentations et les configurent dans des ensembles de convictions sur le fonctionnement souhaité de la société. Dans le contexte de notre travail, il est surtout important de ne pas perdre de vue que les idéologies fonctionnent comme des quasi-arguments dans les débats publics, leur identification et leur évaluation seront donc au cœur de l'activité interprétative.

L'intérêt de la conception de G. Lakoff pour notre propos réside aussi dans sa description des mécanismes discursifs d'activation des schémas. Il soutient que chaque mot est défini à travers son lien avec des schémas dont il fait partie et donc quand un mot est entendu le schéma correspondant est immédiatement activé au niveau neuronal. Cela voudrait dire que les mots au-delà de leur signification linguistique possèdent également le pouvoir de déclencher un enchaînement d'associations susceptibles d'orienter la pensée de celui qui les reçoit. Le pouvoir des cadres et des parties des systèmes auxquels ils appartiennent est d'autant plus grand que leur activation se fait de façon automatique, sans que le récepteur en contrôle vraiment le déclenchement et l'aboutissement. Qui plus est, le raisonnement ainsi engagé est marqué affectivement, les circuits activés par les mots étant reliés avec les régions du cerveau responsables d'émotions. Ainsi, les constats de G. Lakoff mettent en évidence la nature de la pensée dont les émotions constituent une part inévitable. Même si ce constat semble aujourd'hui incontestable les émotions qui accompagnent le récepteur/apprenant et leur impact sur le processus de compréhension et d'interprétation restent des questions très faiblement prises en compte en didactique de l'oral, au même titre d'ailleurs que le guidage explicite de l'apprentissage de la compréhension dénoncé plus haut.

Dans les sillons de G. Lakoff, nous dirions que les cadres ne sont pas d'abord et systématiquement des outils de manipulation mais une condition

---

<sup>10</sup> À côté de grandes idéologies connues telles que le nationalisme, le sexisme, le féminisme, le libéralisme il y a celles qui ne sont pas nommées mais qui n'en constituent pas moins des cadres exploités dans le discours public (cf. M. Molek-Kozakowska, 2014). G. Lakoff (2010) met en avant leur rôle déterminant pour l'intercompréhension et l'adhésion de l'opinion publique aux propositions qui lui sont soumises. Par ailleurs, on retrouve ce caractère systémique et axiologique dans les conceptions envisageant la culture en tant que système (Byram, 1989).

d'intercompréhension<sup>11</sup>, surtout dans le cas des questions complexes. Effectivement, « si l'auditeur ne dispose pas de tels cadres, alors on doit choisir ces mots avec soin afin de construire de tels cadres »<sup>12</sup> (Lakoff, 2010 : 6-7, notre traduction). Il n'en reste pas moins que les schémas favorisent une vision du monde particulière et orientent les réactions des auditeurs d'une façon prévisible. Dans les analyses du discours public, les exemples de ce type de procédé foisonnent. Ainsi, la formule « catastrophe humanitaire » utilisée dans les news ou dans les reportages sur les conséquences des conflits politiques déclenche les actions des spectateurs/auditeurs dans le sens d'organiser une aide humanitaire, envoyer les aliments et les médicaments, et les détourne d'agir sur le plan politique, de faire pression sur les responsables politiques pour qu'ils résolvent le problème afin de stopper la catastrophe (Labasse, 2004). La sédimentation des usages sociaux est particulièrement visible dans l'utilisation des expressions ou des mots socialement indexés des emplois emblématiques, stéréotypiques et mythiques<sup>13</sup>, ayant tous une valeur symbolique et/ou axiologique etc. qui situent l'auditeur tout de suite dans un cadre particulier, un type de discours ou à l'intérieur d'une idéologie.

Mais revenons encore à la vision de la communication, en filigrane ici, qui met en son cœur un échange de visions de monde, signalées à travers l'emploi des unités linguistiques et textuelles, comme fondement d'intercompréhension. Il importe de remarquer que cette intercompréhension serait la plus immédiate et la plus économique entre les interlocuteurs qui font partie de la même communauté interprétative. Il en est ainsi parce que les membres de cette communauté

---

<sup>11</sup> « Hypocognition is the lack of ideas we need. We are suffering from massive hypocognition in the case of the environment. The reason is that the environment is not just about the environment. It is intimately tied up with other issue areas : economics, energy, food, health, trade, security. In these overlap areas, our citizens as well as our leaders, policymakers, and journalists simply lack frames that capture the reality of the situation » (Lakoff, 2010 : 13).

<sup>12</sup> Ang. « if the hearer has no such frames, then you have choose your words carefully to build up those frames ».

<sup>13</sup> C'est la distinction entre stéréotypes, emblèmes et mythes que nous reprenons ici de H. Boyer (2008 : 105) : « Dans le cas du stéréotype, la diversité et la complexité des objets sociaux catégorisés sont neutralisés par une opération de simplification drastique (...). L'emblème relève également du figement représentationnel et opère aussi bien sur des acteurs (Zinedine Zidane = "Zizou") que sur des produits culturels (par exemple une chanson : "Douce France"). L'emblématisation s'applique à un singulier tellement notoire et représentatif qu'il incarne le général (l'intégration réussie ; la France rurale, unie, paisible...). Le mythe opère sur un singulier hors-norme, non seulement saisi par une exemplarité indiscutable mais surtout transcendé par l'histoire ou/et la morale. Comme le souligne R. Amossy, le personnage d'exception mythifié est l'objet d'une "valorisation positive quasi-inconditionnelle" (Amossy, 1991 : 101), d'une sublimation et le plus souvent d'un authentique culte (officiel) ».

invisible partagent la même façon d'organiser les connaissances et les expériences du monde en fonction des catégories conceptuelles et morales. En résultat, ils vont interpréter les discours dans le même sens moins en raison de la qualité du texte lui-même qu'en raison des prémisses qu'ils partagent. Il va sans dire qu'avoir les mêmes schémas interprétatifs non seulement assurent l'intercompréhension au sein d'une société mais procurent aussi un sentiment de confort communicationnel et d'appartenance identitaire.

En effet, en avançant un peu sur ce qui suit, nous soutiendrons que le discours argumentatif médiatique met en son centre la construction d'une vision singulière de la réalité en exploitant la nature schématique de la pensée humaine. Le procédé en question est connu sous le nom anglais « framing » et consiste à choisir certains événements et phénomènes de la réalité et suggérer par le fait même d'en parler, leur importance et surtout leur configuration. La construction des cadres interprétatifs implique la valorisation de ces faits plus ou moins arbitrairement choisis, l'explication des causes et des conséquences réelles ou supposées, elle véhicule aussi une recommandation implicite quant à l'attitude ou l'action à entreprendre face à la situation ainsi présentée (cf. Grize, 1981, 2004 ; Lakoff, 2010). Moyennant ces procédés, les médias s'octroient le rôle du catalyseur de la mémoire collective, et en ce sens, ils sont un puissant vecteur de l'opinion publique (Labasse, 2004), d'autant plus puissant que les récepteurs sont moins sensibles au caractère cadré de la communication.

À notre avis, la théorie des schémas explique très bien la manière dont les récepteurs complètent activement le contenu des énoncés entendus en référence aux schémas qui sont activés par ces derniers sans que leur travail se fasse forcément de façon contrôlée. À la lumière de la théorie des schémas, la compréhension incomplète et/ou ponctuelle (Brassart, 1996) peut être vue comme induite par une exploitation inadéquate des schémas. Par rapport à cet aspect, deux cas de figures sont envisageables : ou bien le récepteur ne possède pas les schémas présumés par le locuteur ou bien il s'appuie excessivement sur les schémas, pour tout un tas de raisons : telles que le manque d'attention ou le défaut de lexique, ce qui peut aussi déformer le sens transmis dans l'énoncé réellement. En langue étrangère, dans ce premier cas de figure peut être inclus le recours par l'apprenant de langue étrangère à des schémas propres à la langue-culture maternelle et non à ceux prévus par le locuteur natif à l'adresse d'un public familier<sup>14</sup>. À ce sujet, il convient d'émettre une réserve concernant le

---

<sup>14</sup> Le lien entre les schémas cognitifs et la culture peut être expliqué de manière suivante : « Le système des schèmes cognitifs qui sont au principe de la construction de la réalité et qui sont communs à l'ensemble d'une société, à un moment donné, constitue l'inconscient culturel, ou mieux, le transcendantal historique qui fonde le sens commun (ou la doxa), c'est-à-dire tout ce qui est *taken for granted*, qui va de soi, qui va sans dire » (Bourdieu, 2000 : 3 cité par Paveau, 2011 : 5).

potentiel compensatoire des données contextuelles qui valorise surtout les connaissances générales/encyclopédiques de l'apprenant sur lequel on insiste tellement en didactique. Sans rejeter cette fonctionnalité, certainement fort utile pour les novices, il faut remarquer qu'en tant que stratégie d'écoute, elle comporte plusieurs risques, tels que favoriser l'écoute globale, voire superficielle, donner aux apprenants le sentiment de comprendre, devenir moins sensible aux choix des mots, des écarts entre eux, moins aptes à observer comment les éléments du discours cadrent la réception, en fin de compte devenir, paradoxalement, moins autonome.

### **1.3. L'élaboration du sens à l'oral en langue étrangère**

Si on admet, comme nous venons de le faire, que les mots ne véhiculent pas seulement la signification linguistique mais qu'ils ont la capacité d'activer des schémas de pensée aussi bien ceux individuels que ceux communs pour une communauté, alors il importe d'examiner comment les deux faces du processus de compréhension peuvent être gérés lors de l'écoute. Pour cela, il semble utile de se tourner du côté des modèles de compréhension orale en langue étrangère qui conceptualisent les rapports entre les unités linguistiques et les connaissances. Il est aussi important d'imaginer comment les données de différents niveaux sont élaborées et font sens pour les apprenants dans différentes tâches de compréhension, celles qui favorisent le repérage, la compréhension immédiate et l'interprétation.

#### **1.3.1. Des modèles de compréhension orale en langue étrangère**

Il est d'usage aujourd'hui d'expliquer l'activité de compréhension à partir d'une conception communément admise (cf. van Dijk, 1983 ; Gremmo et Holec, 1990 ; Wilczyńska, 1993 ; Cornaire, 1998 ; Dakowska, 2001 ; Morley, 1999, 2001 ; Lynch, 2006 ; Berdal-Masuy et Briet, 2010 ; Rost et Wilson, 2013, etc.) selon laquelle la construction du sens lors de l'écoute<sup>15</sup> engage (presque) simultanément deux types d'opérations : de bas et de haut niveaux. Les premières sont basées essentiellement sur les indices linguistiques, les secondes sur les connaissances et les normes sociales, envisagées ci-dessus sous forme de schémas, mais

---

<sup>15</sup> Il faut reconnaître qu'ils ressemblent à bien des égards à celles effectuées lors de la lecture, en tout cas en ce qui concerne les principes généraux que nous abordons dans cette séquence. Une analyse détaillée des modèles de compréhension en lecture a été fournie par K. Karpińska-Szaj (2005 : 53-86).

aussi comme projets d'écoute. La simultanéité des processus est conceptualisée dans la classe de modèles interactifs qui combinent les principes des modèles onomasiologiques et des modèles sémasiologiques en donnant ainsi une place importante à l'activité du récepteur. Pour ce qui est de l'oral, les modèles interactifs ont été soumis à de nombreuses vérifications pour déterminer (malheureusement souvent sans prendre en compte les caractéristiques cognitives de la tâche et les caractéristiques du genre) comment les deux processus de bas-haut (dits aussi ascendants) et de haut-bas (dits aussi descendants) sont activés par les apprenants débutants et intermédiaires lors des tâches qualifiées de faciles et de difficiles, par les bons et les faibles.

En ouvrant une parenthèse, nous remarquerions que l'idée de différents niveaux de traitement de l'énoncé trouve son reflet sur le terrain linguistique, notamment dans la théorie des actes de langage et, plus exactement, dans la distinction entre l'acte locutoire (ce qui est dit), illocutoire (avec quelle intention) et perlocutoire (avec quel effet sur l'auditoire) et la distinction entre signification linguistique et sens pragmatique qui en est concomitante (cf. Wilczyńska, 1993 ; Reboul et Moeschler, 1998 ; Moeschler, 2008). Ces conceptions, tout en attirant l'attention sur les différents niveaux constitutifs du sens, restent toutefois encore trop atomisantes et moins opérationnelles que par exemple celle des maximes de H. P. Grice (1975). Sans entrer ici dans le détail de cette discussion, disons seulement que les acquis de la linguistique pragmatique mettent en évidence les différents niveaux de l'acte langagier (locutoire, illocutoire et perlocutoire) et contribuent ainsi à mieux ressortir l'aspect actionnel de la communication. Elles permettent aussi de mieux saisir l'aspect de la communication sur lequel l'attention de l'apprenant se focalise lors de l'écoute et les effets de compréhension qui en découlent. En simplifiant les choses, on pourrait dire que lors du repérage la priorité est donnée au niveau locutoire (unités de bas niveaux), lors de la compréhension immédiate l'attention est portée essentiellement aux aspects illocutoires (unités de haut niveaux) et l'interprétation interroge les aspects perlocutoires.

Bien évidemment, on reconnaît qu'en réalité les différents actes auxquels correspondent les procédés cognitifs de production et de réception sont toujours intégrés dans un événement de communication pour concourir à faire sens *in situ*. Mais c'est justement cette question d'intégration, l'impact de la situation et de l'investissement des récepteurs dans celle-ci qui restent flous et donc difficilement exploitables dans le champ didactique. En effet, autant l'existence et l'intégration selon la géométrie variable des processus de bas et de haut niveaux, y compris en rapport avec les caractéristiques du sujet lecteur/auditeur, ne suscitent pas vraiment aujourd'hui de controverse, autant leurs combinaisons lors de l'écoute de différents genres du discours et lors de la réalisation de différentes tâches restent toujours obscures.

Cela ne veut pas dire, loin s'en faut, que la question de la prédominance d'un type de processus, plutôt du haut vers le bas ou plutôt du bas vers le haut, à différentes étapes de formation et pour différents publics n'a pas fait l'objet d'investigation, bien au contraire (cf. Vandergrift, 2003 ; Ferroukhi, 2009 ; Rahimirad et Moini, 2015). Il a été établi, entre autres, que : 1) les deux processus (ascendant et descendant) peuvent être utilisés par les apprenants lors de l'écoute d'un document ; 2) le niveau de connaissances de la langue, le degré de familiarité du sujet et du but de l'écoute déterminent la fréquence à laquelle les apprenants utilisent un processus plutôt qu'un autre (Rost, 2002 cité par Ferroukhi 2009) ; 3) les insuffisances de compréhension sont liées avec la priorité donnée par les apprenants au traitement bas-haut, est plus exactement à la traduction mentale du texte entendu (Osada, 2004). Dans notre perspective, ces résultats ont toutefois une valeur limitée. Plus exactement, ce qui dans notre optique constitue le défaut de ces recherches c'est que tout en essayant de découvrir le type de données, soit relevant du bas soit du haut niveau, elles n'expliquent pas quel est le statut de ces données et comment elles sont élaborées par l'apprenant lors de la construction du sens. Le déficit majeur de ces investigations tient aussi à la méthodologie de recherche, en particulier aux tâches non prenant en compte la particularité du genre ou du type de discours et aux objectifs d'écoute (globale ou détaillée et pas interprétative) ainsi qu'aux méthodes de vérification de la compréhension sous forme de rappel du contenu (ang. *content based approach*). De tels choix méthodologiques ne permettent pas d'explorer les modalités d'élaboration approfondie des données telle qu'elle est requise dans les tâches interprétatives, les recherches et les suggestions pédagogiques concernant essentiellement les apprenants débutants et intermédiaires (cf. Berdal-Massuy et Briet, 2010). Bref, il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui montreraient comment la configuration et la profondeur des processus de bas et de haut niveaux déterminent la qualité de la compréhension en langue étrangère et, encore moins, comment ces processus s'organisent dans les tâches qui dépassent la restitution du contenu.

### **1.3.2. Les objectifs d'écoute et l'élaboration du sens à l'oral**

Dans la section précédente, nous avons évoqué l'importance des objectifs d'écoute pour le choix des modalités de traitement de l'acte langagier dans le respect de son caractère finalisée incontestable (cf. Gremmo et Holec, 1990). En effet, entre les ressources disponibles se trouve l'activité du récepteur/apprenant orientée par les buts. La fonction de ces derniers consiste à activer les connaissances antérieures (schémas cognitifs) susceptibles utiles pour leur réalisation

ainsi qu'à orienter les conduites intellectuelles (schéma de pensée) en conformité avec la tâche. Rien donc d'étonnant que la distinction de différents objectifs d'écoute et leur adéquation en fonction de l'état d'avancement des apprenants soit un sujet de prédilection des ouvrages de didactique sur le développement des compétences de compréhension orale. Parmi les objectifs sont cités (par ex. le CECRL, 2001) : l'écoute globale, l'écoute détaillée, l'écoute sélective, l'écoute balayage – l'écoute interprétative, telle que nous la développons ici, étant à notre connaissance absente des inventaires didactiques. Ce qui nous frappe, et ce que nous avons relevé aussi pour la vérification de la qualité de compréhension dans les recherches didactiques, c'est que tous les objectifs énumérés ci-dessus sont essentiellement orientés vers le contenu que l'apprenant est censé saisir avec plus ou moins de précision, plus ou moins d'exhaustivité, afin de le restituer. Autrement dit, les stratégies qu'il doit mettre en œuvre sont censées l'aider à ajuster la focalisation de l'attention sur le type de contenu induit par la tâche. À notre sens, cela sous-entend que l'avancement se mesure essentiellement par la quantité et l'exactitude de l'information rendue et non par la qualité de son élaboration, en privilégiant ainsi le repérage et la compréhension sur le mode immédiat. Or, nous défendons dans le présent ouvrage l'idée selon laquelle les objectifs d'écoute dans le développement des compétences de compréhension en plus de s'inscrire dans une situation de communication devraient aussi stimuler des modalités d'élaboration du sens de plus en plus complexes. En fait, le risque existe que la préférence donnée systématiquement à la compréhension du contenu sur le mode automatique, notamment à travers les tâches proposées par l'enseignant, détermine ainsi les postures d'écoute préférentielles des apprenants (cf. Gremmo et Holec, 1990 ; Wilczyńska, 1993 ; Lhote, 1995) en bloquant la mise en place d'une écoute interprétative, de plus en plus élaborée.

Pourtant, le thème de la profondeur du traitement des données lors de la compréhension n'est pas absent de la réflexion didactique. En effet, il est possible de cerner sa nature à partir des recommandations concernant le développement de la compréhension du discours à différents niveaux d'avancement, inférées non des recherches empiriques en didactique mais des modèles de processus cognitifs de représentation du texte (van Dijk et Kintsch, 1983 ; cf. Carignan et Grenon, 2012). Selon les préconisations formulées : au niveau débutant, il s'agirait d'entraîner les apprenants à travailler essentiellement sur la structure de surface (A1 et A2), au niveau intermédiaire (B1 et B2), de développer la représentation sémantique micro et macrostructurale et au niveau avancé (C1 et C2), d'intégrer les deux premières dimensions à la représentation de la situation. Il en résulte que l'extension et la profondeur du traitement des données de bas et de haut niveaux changent selon les étapes et que la forme la plus avancée de compréhension dépasse le cadre textuel pour se fonder dans le contexte discursif.

Ainsi, lors de l'étape de compréhension la plus basique, quoique chronologiquement pas forcément la première, déterminée par les processus de bas niveau (structure de surface de Kintsch et van Dijk, 1983), l'attention du récepteur/apprenant est essentiellement focalisée sur la perception des sons et la segmentation du flux sonore en unités de la langue ainsi que l'attribution de signification. La reconnaissance des mots en langue étrangère en tant que porteurs de sens ne se fait pas au début de l'apprentissage de la langue étrangère automatiquement ce qui génère des coûts cognitifs importants bloquant la possibilité d'élaborations plus approfondies, en tout cas dans l'immédiat. Ce stade de compréhension correspond le plus à ce que nous appelons le repérage, focalisé sur les formes verbales, leur segmentation et leur identification.

On peut dire sans doute que l'on est là face à un moment de compréhension orale qui différencie radicalement les apprenants (surtout débutants) en langue étrangère et les natifs. Le développement des compétences de compréhension orale passerait donc entre autres par l'automatisation<sup>16</sup> de ce processus (Lynch, 2006 ; Field, 2008)<sup>17</sup> qui est largement accomplie au niveau B2 pour être ensuite, au niveau avancé (C1 et C2), en quelque sorte dépassée, à condition que cette partie de la formation en langue n'ait pas été négligée. Aussi peut-on avancer que la focalisation sur les mots résultant de la non automatisation des processus de compréhension, quand leur reconnaissance et leur segmentation engagent l'essentiel de l'attention de l'apprenant<sup>18</sup> est de tout autre caractère que la focali-

---

<sup>16</sup> Le concept d'automatisation a été pendant de longues années le principal sujet de recherches de J. R. Anderson. Il a élaboré, ce qui est appelé, *rule-based theory* qui envisage l'automatisation des capacités cognitives en termes de la procéduralisation des règles qui d'abord déclaratives et explicites deviennent routines. Cette conception est concurrencée par *instance theory* de Logan, selon laquelle, en gros, l'automatisation s'obtient par l'accélération d'accès à des traces mnémoniques des expériences passées. Il souligne ainsi le rôle déterminant de l'attention dans ce processus. Il se peut que l'automatisation se fasse aussi bien par le passage des règles à des procédures que par l'augmentation de la vitesse d'accès aux traces mnémoniques des expériences passées (cf. Robinson, 2001/2003 : 125-151).

<sup>17</sup> Par cet aspect, J. Field argumente en faveur de l'entraînement de la perception acoustique des apprenants, selon lui souvent négligée, la sensibilité des apprenants aux traits phonologiques des énoncés (les réductions, les liaisons, les élisions etc.) permettant de faciliter l'accès au sens.

<sup>18</sup> On a là affaire au phénomène de « verbocentrisme » décrit dans le contexte didactique polonais par W. Wilczyńska (1993) comme bloquant la mise en place de l'écoute stratégique, permettant d'exploiter les connaissances de l'apprenant. Cette posture doit toutefois être distinguée de celle d'écoute orientée par les fins d'apprentissage langagier. Il est bien connu, et tout à fait juste, d'encourager l'apprenant à focaliser son attention aussi bien sur le sens que sur la forme afin d'enrichir son répertoire langagier, comme le fait P. Bange (1991, 1992) à travers son postulat de « bifocalisation » ou M. Long dans le cadre de sa conception de *focus on form* (Long, 1991 ; Long et Robinson, 1998). Mais c'est un autre cas de figure qui soumet l'écoute à l'objectif d'apprentissage de la langue et non à celui du développement des compétences interprétatives.

sation et l'analyse critique des mots particuliers envisagés dans leur fonction discursive, comme subordonnés à une visée d'influence en situation et/ou comme moyens de vérification des hypothèses dans la matière du discours. Eu égard à nos considérations, il est clair que c'est par rapport à ces derniers processus que l'on peut parler de l'interprétation en la distinguant de la compréhension sur le mode automatique. Une analyse plus systématique des deux activités : compréhension sur le mode automatique et interprétatif permettra de saisir la particularité de chacune d'entre elles.

### **1.3.3. La compréhension sur le mode automatique**

Il ressort de notre analyse que la différence entre la compréhension sur le mode automatique et celle sur le mode interprétatif transparait bien à travers le statut des formes discursives et la modalité de leur traitement en rapport avec les schémas cognitifs et discursifs disponibles : contrôlés vs non contrôlés. En effet, lorsque l'écoute n'est pas contrôlée, la focalisation sur la structure de surface ne dure qu'un court moment et c'est seulement pendant quelques secondes qu'elle est disponible dans la mémoire du récepteur, capable à cet instant-là de se souvenir des mots entendus et des structures syntaxiques exactes pour qu'ensuite, ceux-ci, cèdent vite la place au sens. C'est sur ce passage direct et automatique des mots au sens que se concentrent le plus souvent les efforts didactiques. Cette forme de compréhension devient réelle lorsqu'on arrive à intégrer sémantiquement les données repérées et à construire une représentation claire de l'ensemble du texte (micro- et macrostructure de T. van Dijk). Cela revient à en saisir la logique interne, à relier le sens littéral de chaque énoncé avec les précédents selon un mode d'organisation du discours (descriptif, narratif, argumentatif), mais cela revient aussi à traiter « ce qui est dit » comme « ce qui est ». En simplifiant les choses, on pourrait dire que l'auditeur retient le sens proposé par le locuteur et le reconstruit avec ses propres ressources cognitives en le faisant sien. En somme, comprendre selon cette modalité voudrait dire, pour reprendre les termes déployés dans la section consacrée aux schémas, que l'auditeur reconnaît la configuration du monde, qui lui est proposée sans se poser de questions sur son caractère finalisé sous-jacent. Cette forme de compréhension, suscitée par toutes sortes de tâches de restitution, n'engage pas vraiment les opérations de la « pensée supérieure » (Beaulieu, 2005 : 134). En effet, son caractère immédiat fait que le récepteur n'analyse pas comment l'énoncé qu'il entend déclenche certaines associations et certains sentiments, ni ce que cela pourrait signifier quant aux visées d'influence du locuteur, sa vision du monde et ses relations sociales. C'est comme si le récepteur suivait tout simplement l'idée

du locuteur, comme s'il se mettait dans une posture de subordination : les schémas linguistiques, discursifs et symboliques (cf. Gaonac'h, 1990) que ce dernier lui soumet sont par lui complétés de façon peu contrôlée. Dans le cas du discours argumentatif<sup>19</sup>, le recours automatique aux schémas imposés par l'autre risque de compromettre l'autonomie de l'apprenant/auditeur. Cela a lieu quand l'apprenant/auditeur n'est pas capable de dire après coup quels arguments et quelles formulations ont influencé sa réception de l'événement de communication et son adhésion affective aux propos de l'autre.

L'immédiateté d'une telle forme de compréhension est possible parce que celle-ci est ancrée dans les représentations sociales partagées, les normes discursives, l'organisation sémantique de la langue en vigueur dans une communauté. Pour ces raisons, la compréhension ainsi construite est aussi moins fluctuante et plus stable (cf. Vandendorpe, 2001 : 3). Elle est également plus évidente tout simplement parce qu'elle recouvre ce qui a été littéralement dit<sup>20</sup>, on peut toujours y revenir et le répéter à volonté mais ce n'est pas pour autant que l'on arrivera à saisir le sens profond de ce qui a été dit. Le sens profond est, selon nous, potentiellement accessible seulement à l'étape de l'interprétation.

Comme on peut le voir, la construction « automatique » de la compréhension ne veut pas dire que les processus en question n'engagent pas le cadre cognitif, générique et situationnel du sujet (cela aurait compromis le modèle interactif de compréhension que nous avons adopté), bien au contraire, mais cela se fait dans l'immédiateté, sans un contrôle soutenu.

L'automatisation des processus de compréhension en langue étrangère est très importante, notamment parce qu'elle favorise l'acquisition des schémas discursifs et conceptuels propres à la langue-culture cible et contribue ainsi à renforcer les capacités de traitement et de mémorisation du contenu en améliorant l'économie de l'activité de compréhension elle-même (cf. Vandengrft 1998 ; Johns, 2008). L'acquisition d'automatismes et de schémas est aussi

---

<sup>19</sup> Il faut reconnaître que pour certains types et genres du discours, notamment ceux qui favorisent des modes d'expression explicites ou ceux articulés à une situation concrète, une telle écoute peut être tout à fait suffisante, conformément à l'observation de G. Lakoff (cité par Brožek, 2014) que plus l'énoncé est ancré dans le contexte senso-moteur, plus la compréhension est directe. Dans ces discours « concrets », l'activation des schémas augmente l'économie de la communication. La focalisation sur les mots, si elle a lieu, est plutôt motivée par le besoin de mémorisation des informations fonctionnelles, utiles dans l'immédiat : les heures d'ouverture de musées, le trajet à suivre, la composition du menu, etc. et non par la prise de distance par rapport à ces données et leur évaluation critique, ce qui est propre à l'interprétation.

<sup>20</sup> Le qualificatif « littéral » que nous utilisons dans ce travail pour désigner la compréhension sur le mode automatique prend donc ici un sens plus large et englobe aussi les valeurs symboliques qui sont identifiées par le récepteur/apprenant sans toutefois être interrogées.

utile pour générer des anticipations sur le contenu et sur la forme<sup>21</sup>. Toutefois, la question reste entière de savoir comment formuler des activités visant l'automatisation sans tomber dans le verbocentrisme, la littéralité ou le dogmatisme socio-culturel. Comment les construire afin qu'elles contribuent réellement à l'économie de la compréhension et préparent en même temps à l'interprétation ? Comment éviter le risque d'enfermer les apprenants dans les schémas plutôt que d'en faire des outils au service d'une pensée plus élaborée ?

Quelles que soient les réponses précises à ces questions, il semble possible de formuler à ce stade un principe général selon lequel l'entraînement basé sur l'automatisation de la compréhension devrait être considéré, en didactique, juste comme une étape ou un aspect et non comme l'aboutissement de l'enseignement/apprentissage, et sa maîtrise comme condition pour les élaborations du plus haut niveau, c'est-à-dire l'interprétation.

### **1.3.4. L'interprétation en tant qu'activité métadiscursive**

Nous avons soutenu que la compréhension sur le mode automatique, telle que décrite ici, est en soi superficielle – les auditeurs, y compris les auditeurs natifs, ont souvent l'impression d'avoir compris alors qu'en réalité, ils se contentent d'une compréhension approximative ou « conventionnelle ». Parfois, ils ne se rendent compte de l'incohérence de leur représentation seulement que confrontés à une tâche exigeante telle que la traduction par exemple (cf. Gile<sup>22</sup>, 1990 ; Godzic, 2004). À partir de ces constats, il est possible d'avancer que la « vraie » compréhension, profonde, ne peut pas se passer d'analyse et d'interprétation, son résultat éclairant ce qui a été réellement visé par le locuteur.

Or, le sens profond, et en particulier celui des énoncés argumentatifs, abstraits et souvent complexes, ne se donne pas à nous immédiatement, il faut aller le chercher. C. Kerbrat-Orecchioni l'explique en ces termes : « le sens d'un énoncé, c'est quelque chose qui s'y trouve plus ou moins profondément caché

---

<sup>21</sup> Les apprenants sont souvent encouragés à faire de telles anticipations avant l'écoute à partir des titres, des images, etc., dans l'espoir que cela stimulera leur activité cognitive et les habituera à formuler des hypothèses concernant le texte. Dans notre perspective il serait crucial que les apprenants soient motivés à saisir non seulement les écarts, et pas seulement ceux concernant exclusivement le contenu, entre les attentes et les énoncés entendus, mais qu'ils soient invités à les interpréter, c'est-à-dire à découvrir les raisons de ces écarts.

<sup>22</sup> À ceci près que le niveau d'exigence par rapport à la qualité d'écoute peut dépendre entre autres des « besoins fonctionnels » du récepteur, mais aussi de certaines habitudes qui font qu'on accepte « un niveau de compréhension (incompréhension) qui est devenu “normal” et qui correspond donc dans l'esprit de la personne à une “compréhension totale” » (Gile, 1990 : 21-22).

(selon qu'il est exprimé plus ou moins explicitement), et que l'on découvre en mobilisant les ressources interprétatives dont on dispose » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 85).

Nous l'avons déjà implicitement signalé à maintes reprises, il est temps de l'affirmer avec insistance : l'interprétation est une activité par excellence méta-discursive. En effet, l'interprétation suppose l'usage de stratégies permettant l'identification, le traitement et le dépassement de ce qui a été dit ou suggéré. Elle sous-entend la capacité d'expliquer les informations, les concepts et les liens entre eux mais aussi celle de formuler des jugements « informés » sur la base de connaissances et d'expériences personnelles (Beck et Jeffery, 2009 : 235). Autrement dit, l'activité métadiscursive surplombe l'immédiateté des opérations automatisées – la représentation cognitive construite à partir des unités langagières et des schémas correspondants – en articulant son résultat à des contextes<sup>23</sup> plus larges que le contexte immédiat et en soumettant celui-ci à des inférences plus contrôlées, des analyses plus approfondies, à des évaluations, enfin.

L'élaboration en question prend forme d'un mouvement hypothético-inférentiel (cf. Bruner, 1996 ; Reboul et Moeschler, 1998, 2008). L'activité du récepteur/apprenant pourrait alors être comparée à la démarche d'un détective qui explore systématiquement le milieu, qui formule et vérifie des hypothèses relatives aux motifs et aux représentations sous-jacents guidant les comportements des locuteurs, qui, petit à petit, arrive à distinguer les récurrences et les écarts dans leurs actions comme relevant de la construction sociale, orientée vers le renforcement ou la modification de celle-ci. À ce sujet, il convient de souligner la pluralité de ces hypothèses qui, au début incertaines, se précisent dans le va-et-vient entre le texte et le contexte large. Le contexte suggère quelles hypothèses sont justes et lesquelles demandent à être modifiées ou rejetées pour arriver à un résultat cohérent (cf. Weisser, 2006 ; Brožek, 2014). La rigueur de la

---

<sup>23</sup> Étant donné que la terminologie relative aux concepts de situation, contexte et cotexte n'est pas stable nous proposons de suivre dans ses choix C. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 73) : « par contexte on entend d'abord le cadre extérieur à l'interaction proprement dite (...) mais aussi le contexte "séquentiel" ou "intra-interactionnel" (Schegloff, 1992), qu'en linguistique textuelle on appelle généralement "cotexte". Dans les deux cas, le contexte peut être envisagé au niveau micro ou macro (cet axe étant bien entendu graduel) : cotexte étroit ou large pour le niveau interne, et pour le contexte externe, cela va de la situation, c'est-à-dire l'environnement immédiat à la société dans son entier, en passant par le niveau de portée intermédiaire qu'est le contexte institutionnel – genre et discours. Dans les deux cas le contexte est infiniment extensible : la plupart des conversations s'inscrivent dans une "histoire conversationnelle" ». On retiendra aussi l'idée que le discours n'existe pas sans interdiscours (cf. Bronckart, 1996a ; Matthey, 2000 ; Boyer, 2001 ; Angenot, 2006).

démarche est censée protéger le récepteur-interprétant contre les surinterprétations, voire les interprétations erronées (cf. Eco, 1996).

On voit de ce qui précède que contrairement à la compréhension sur le mode automatique, le travail interprétatif consiste en un effort conscient de l'esprit. Il va sans dire que lors de l'interprétation, la manière d'appréhender les inférences en raison de son caractère contrôlé diffère de celle faite lors de la compréhension automatisée – elle n'est ni linéaire ni automatique.

### **1.3.5. L'interprétation : un mode de compréhension critique et réflexif**

Sa nature détachée et autonome rapproche l'interprétation, et à plus forte raison, l'interprétation du discours argumentatif, de la pensée critique. Ce rapprochement se justifie à plus d'un titre. Dans la perspective adoptée ici, le premier point commun est celui de l'origine de la pensée critique enracinée dans la Grèce antique, avec tout ce que cela comporte en termes de méthodes de questionnement et d'investigation conçues par Socrate et reprises par Platon et Aristote. Héritage sur lequel nous fondons notre réflexion sur l'argumentation. Ensuite, la pensée critique fait partie, du point de vue cognitif, des mêmes opérations de haut niveau et de grande complexité qu'une interprétation rigoureuse. L'interprétation fait appel à une attitude critique non seulement envers ses propres conduites de pensée mais aussi envers celles des autres telles qu'elles sont énoncées dans un domaine de l'activité humaine<sup>24</sup>. Ce qui importe c'est de saisir la logique de l'autre non pour s'y soumettre mais pour en évaluer la pertinence.

Enfin, la discussion et le débat sont des techniques privilégiées du développement de la pensée critique, la manière dont celle-ci s'y exerce peut donc être fort instructive pour notre propos, même si nous l'abordons ici dans une perspective de réception et non de production.

De fait, l'interprétation peut être vue comme processus mais aussi comme aboutissement d'un processus de réflexion<sup>25</sup> critique, surtout si on adopte sa définition en tant qu'activité intellectuelle composée de trois étapes : 1) prise de conscience du caractère problématique et construit de l'acte argumentatif ;

---

<sup>24</sup> D. Kuhn parle de la conscience épistémologique des apprenants. La question de l'évaluation de la validité des interprétations proposées par les apprenants a été développée dans le cadre de ses recherches sur la pensée critique en science de l'éducation (par ex. Kuhn, 1999, 2000, 2005 ; Kuhn et Pease, 2008).

<sup>25</sup> Nous utilisons ici de façon synonymique les termes de « pensée critique » et « réflexion critique ». Ce deuxième terme nous semble mieux rendre compte du caractère processuel et distancié, le premier, en revanche, connote mieux la rigueur. Or, toutes ces caractéristiques sont importantes pour le phénomène que nous décrivons.

2) analyse-élaboration ; 3) interprétation (cf. Molek-Kozakowska, 2014 : 98). Selon cette définition, l'interprétation apparaît comme une sorte de couronnement du raisonnement réflexif, le résultat d'une élaboration rigoureuse des données de départ et de leur mise à distance.

Les travaux menés au sein du mouvement de *critical thinking*, essentiellement sur le terrain anglo-saxon, depuis déjà plus de 40 ans apportent une certaine lumière quant aux opérations intellectuelles de haut niveau impliquées dans le travail interprétatif. Malgré les objections qu'on peut adresser à ce mouvement<sup>26</sup>, force est de reconnaître son apport à la compréhension du processus de la formation de la pensée analytique aussi bien en tant que faisant partie d'une compétence générale qu'en tant que compétence spécifique au domaine. Au regard de ces travaux, la profondeur du traitement des données, qui unit les activités de pensée critique et d'interprétation, appelle le même type de contrôle attentionnel exercé essentiellement au travers de la démarche réflexive.

En effet, le mode réflexif concourt à limiter une réception purement « impressionniste » et répond mieux aux exigences de l'activité métadiscursive constitutive de l'interprétation. À ce sujet, rappelons encore une fois, le phénomène de la schématisation, déjà évoqué, mais aussi, d'une manière plus générale, celui de l'altération du raisonnement humain par plusieurs biais qui apparaissent surtout lorsque le traitement des données est rapide (Wojciszke, 2002 ; Kahneman, 2011). Le mode réflexif est aussi celui de la démarche métacognitive ayant entre autres pour but la saisie par l'apprenant de la logique de sa pensée en confrontation avec la logique du domaine qu'il essaie de comprendre. Là encore, les recherches relatives à la pensée critique peuvent alimenter celles portant sur l'interprétation qui doit percer la logique du domaine où elle s'exerce. C'est aussi pour permettre cette confrontation qu'il faut admettre la lenteur du processus interprétatif.

Or, le facteur temps constitue certainement l'un des problèmes majeurs dans le développement des capacités de type réflexif face à l'écoute qui est une activité « rapide ». Comme il a été établi, la rapidité s'obtient souvent au détriment de l'analyse systématique de la pertinence de ce qu'on entend et de la recherche d'informations utiles dans la mémoire, ou, *a fortiori*, dans les sources externes, pour les vérifier. Outre les objectifs de la tâche, c'est aussi la pression temporelle propre à la situation d'écoute qui risque donc de pousser le récepteur à se servir de ce qui est disponible, marquant ou saillant et à conduire – de ce fait – à réduire les éventuelles incohérences de manière souvent superficielle et, par conséquent, à tirer enfin des conclusions trop hâtives (Gardair, 2007 ; Kahneman,

---

<sup>26</sup> Par exemple, quant à la confusion qui existe pour définir la nature de la pensée critique : s'agit-il d'une compétence générale ou spécifique, d'une habileté logique, rationnelle ou créatrice, une habitude, une habileté normative ou une attitude (Beaulieu, 2005 : 133).

2011)<sup>27</sup>. Bref, le mode de traitement rapide de la parole limite le contrôle conscient et l'effort cognitif au profit des associations faciles et des heuristiques simplifiées.

Le dernier aspect étudié dans le domaine de la pensée critique, dont il faut aussi tenir compte lors de l'interprétation, est la condition de sujet de l'apprenant, sa conscience, son désir d'autonomie, son aspiration à la liberté dans la prise de décision et dans la formulation des opinions, son besoin de contrôler des influences d'autres acteurs de la vie sociale. La pensée critique comme l'interprétation supposent donc un engagement volontaire et soutenu de la part de l'apprenant. Cette attitude est aussi postulée dans les publications didactiques récentes (par ex. Baran-Łucarz (éd.), 2014, ou la revue *Neofilolog* 2014, 42/1 et 42/2, ou encore Sujecka-Zajac, 2009 ; Karpńska-Szaj et Sujecka-Zajac, 2012 ; Valetopoulos, 2012 ; Wilczyńska, 2014)<sup>28</sup> dans lesquelles la réflexion de l'apprenant sur ses déterminations internes à travers l'explicitation de son raisonnement et la mise en place d'une certaine rigueur de pensée sont vues comme constitutives de son autonomie.

#### 1.4. Des compétences interprétatives

Toutes ces considérations antérieures peuvent être analysées dans le cadre des compétences que l'apprenant est susceptible de développer afin de réaliser les tâches interprétatives de manière satisfaisante. Nous ne faisons ici qu'esquisser les grandes lignes qui seront complétées au fur et à mesure de l'avancement de notre étude. Comme pour toute compétence, les compétences interprétatives se composent aussi de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être, ce que D. N. Perkins (1986 : 4) synthétise dans la formule *power, tactics and content*. Une telle configuration assure la flexibilité et l'adaptabilité ainsi que le développement constant des capacités sous-jacentes. L'efficacité de sélection

---

<sup>27</sup> Pour être précis, il faut dire que les biais étudiés par D. Kahneman concernaient plutôt l'application de la pensée scientifique, il n'empêche qu'à notre avis les principes cognitifs relatifs au traitement automatisé vs réfléchi sont transposables à des situations d'interprétation des interactions sociales où le contrôle des argumentaires doit se faire moins par rapport à une norme scientifique qu'en tenant surtout compte de la fonctionnalité interactive des choix discursifs en situation, comme nous nous sommes efforcée de le montrer dans le point 3.2.2. Rappelons seulement ici en nous appuyant sur E. Gardair (2007 : 42) que dans l'approche pragmatique et discursive « la rationalité des perceptions est alors à chercher dans les intentions du sujet ou dans les conséquences qu'ont ces perceptions sur l'action ».

<sup>28</sup> Il est par ailleurs tenu pour responsable de toute compréhension « conceptuelle » des informations et le gage de leur réutilisation ailleurs que dans les exercices scolaires (Barth, 1993, 2013).

des ressources adéquates à la situation, comme trait distinctif de toute compétence s'accroît avec le développement de la conscience métadiscursive et de l'activité métacognitive qui deviennent des facteurs clés de l'apprentissage en raison de leur fonction de contrôle et de régulation (cf. Lafortune et Saint-Pierre, 1996 ; Vandergrift, 2003, 2004 ; Vandergrift et al., 2006 ; Valiente Jiménez, 2008 ; Sujecka-Zajac, 2009 ; Valetopoulos, 2012). Au regard de ces travaux, il est possible de penser que le rendement de la compétence et la dynamique de son développement dépendent de la cohérence que l'apprenant est en état d'apporter au fil de son expérience aux constituants mêmes de sa compétence. Dans les points qui suivent, nous allons questionner ces savoir-faire, savoirs et savoir-être qu'il faut développer afin de réussir les tâches interprétatives. Commençons par les conduites observables pour voir, dans le point suivant, sur quelles connaissances et attitudes elles se construisent.

#### **1.4.1. Le savoir-faire : des inférences à leur analyse distanciée**

Conformément à notre conception de l'interprétation comme activité hypothético-inférentielle, notre attention se tourne du côté des capacités d'inférence à la base de l'activité interprétative. Celles-ci peuvent être spécifiées en référence à la typologie proposée par P. Charaudeau (2006) comportant les catégories suivantes<sup>29</sup> : inférences contextuelles, inférences situationnelles et inférences interdiscursives. La décomposition de l'activité inférentielle devrait aider le guidage du développement de la compétence interprétative par rapport à ces éléments. Regardons-les de plus près dans les sections qui suivent.

##### **1.4.1.1. Des inférences contextuelles**

Les inférences contextuelles font partie des conduites susceptibles d'activer l'interrogation et d'évaluer le contenu ainsi que la forme qui l'exprime dans une

---

<sup>29</sup> Notre approche est différente de celle utilisée communément dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale comme en témoigne par exemple le test mesurant la conscience métacognitive élaboré par L. Vandergrift et al. (2006 : 450) où l'inférence est conçue essentiellement comme une conduite compensatoire, un mécanisme au service des stratégies orientées par le besoin de résoudre des problèmes de non compréhension à travers des stratégies comme : déduire le sens du mot inconnu en s'appuyant sur ce qui est connu, en utilisant l'idée générale du texte, en utilisant sa propre expérience ou le savoir général. Il y a dans ce groupe également des stratégies qui semblent plus proches de notre conception, mais qui en réalité portent sur les mots que l'on a pas compris, telles que ajuster une interprétation incorrecte, contrôler l'adéquation des inférences faites avec l'interprétation en cours et comparer l'interprétation en cours avec ses connaissances sur le sujet.

situation précise. Elles résultent de la confrontation d'un énoncé avec d'autres se trouvant dans le même environnement textuel. Conformément à la définition du contexte de C. Kerbrat-Orecchioni (en bas de la page 32), il s'agit ici plutôt du cotexte, qu'il soit linguistique ou plus largement sémiotique. Il est pour nous incontestable que la mise en valeur des inférences faites en relation à des contextes socio-discursifs plus larges (genre et types de discours dont nous parlons plus loin) n'annihile pas les unités linguistiques et textuelles. Bien au contraire, les formes linguistiques participent dans la construction des présupposés. L'attention portée sur leur choix et la capacité d'analyser l'emploi des mots et des structures linguistiques, des marqueurs d'énonciation, des champs lexicaux, des connecteurs logiques seront importantes pour dégager la matérialité du discours argumentatif et décrypter les rouages de la persuasion<sup>30</sup>. Il s'agira, par conséquent, de développer la capacité d'identifier les inférences qui peuvent être faites plus ou moins automatiquement par les auditeurs et d'en tirer les conclusions quant à la visée de persuasion du locuteur.

L'apprenant devrait donc être capable de faire des inférences à partir des formes variées ce qui exige un certain nombre de savoir-faire plus ou moins ponctuels. Nous en rapprochons quelques-uns ci-dessous :

- (1) capacité d'analyser les catégories choisies pour désigner un fait ou un événement

Le principal enjeu des inférences en question concerne non seulement l'écart entre la signification des mots et leur emploi, mais aussi « la distance établie par le discours entre référence et représentation, entre les "objets du monde" dont il veut traiter et les "images" qu'il en donne, c'est-à-dire les sens nouveaux qu'il leur affecte, en les mettant ainsi en présence de nouveaux "objets", ceux que, lui, discours construit » (Vignaux, 1981 : 98)<sup>31</sup>. Ainsi, en parlant d'une explosion perpétrée par le Hamas en Israël, il est possible d'en catégoriser les acteurs comme « terroristes » ou comme « combattants pour la cause palestinienne », le choix trahissant les sympathies du locuteur ou le projet de propagande. Le phénomène en question peut être illustré avec un autre exemple, cette fois-ci tiré de A. Krieg-Planque (2012 : 90), concernant l'initiative des défenseurs des sans-papiers qui ont réussi à remplacer dans l'espace public le qualificatif « clandestin » par « sans-papiers » justement pour défendre la cause des immigrés. Grâce à cette modification lexicale, les

---

<sup>30</sup> Une analyse de l'emploi des unités lexicales et syntaxiques dans le discours institutionnel et de leur impact sur l'appréhension de la réalité est fournie par exemple chez A. Krieg-Planque (2012 : 81-117) ou R. Amossy (2014 : 108-110).

<sup>31</sup> Ceci est particulièrement flagrant dans les publicités (cf. Szczęsna, 2004) et dans les textes de propagande (Kacprzak, 2013).

immigrés ne sont plus présentés comme des coupables de leur situation illégale mais comme des êtres de privation qui doivent être aidés. On peut citer un autre exemple, plus neutre, donné par B. Dziadzia (2007 : 20) portant sur la publicité des aliments qualifiés comme « source de santé ». Ces exemples montrent que bien au-delà de la sensibilité aux choix linguistiques simples, il faudrait développer chez les apprenants la sensibilité aux valeurs et sentiments implicitement associés à des idées comme propres à un groupe ainsi qu'à l'impact qui est opéré par les déplacements du sens ou le renforcement d'un aspect du sens d'un mot.

(2) capacité de saisir l'orientation argumentative des mots

À ce sujet, l'apport d'O. Ducrot (1984, 2004) est indéniable, ses études montrent comment l'argumentation se réalise dans la langue, comment elle se fonde sur les stéréotypes qui sont contenus dans les mots. Ainsi, le mot « trop » qualifie en fait le mot qu'il accompagne : dans l'énoncé « tu conduis trop vite », le « trop » qualifie la vitesse comme inadaptée, dangereuse, etc. (Ducrot, 2004) et mène à la conclusion « il faut ralentir ». L'apprenant devrait donc développer en lui la capacité de percevoir les modalisateurs comme marqueurs du positionnement de celui qui parle par rapport à l'objet, d'identifier les mots subjectifs, tels que « la foule » pour désigner le nombre de manifestants, à travers les jugements qu'ils véhiculent, ou décrypter les pronoms dans leurs fonctions rhétoriques, par exemple « nous » utilisé par un chercheur pour souligner son ethos de scientifique et donner à ses propos la valeur de fait scientifique reconnu par ses confrères.

(3) capacité d'identifier et d'analyser les modalisations énonciatives

Prenons l'exemple tiré de P. Charaudeau (2008b : par. 52) de la forme interrogative (« Aurait-il tort ? ») jugé par lui plus persuasive qu'une forme alternative affirmative (« Il a tort ») qui illustre bien le genre d'analyse vers laquelle il faudrait tendre. En l'occurrence, la différence entre les deux modes est appréhendée à travers le choix fait par le président de la République dans une déclaration télévisée à propos du Référendum européen de 1972, où celui-ci critique les opposants au « Oui » en disant : « Il y a ceux qui vous recommandent l'abstention. Est-ce qu'ils n'auraient pas d'avis sur l'Europe ? ». Il faudrait que l'apprenant compétent soit en mesure d'expliquer le choix de la forme allocutive donnant plus de force à l'argument : « quand on est un citoyen responsable on ne peut pas ne pas avoir d'avis sur l'Europe », que si cet argument avait été exprimé de façon délocutive (« Ils n'ont pas d'avis sur l'Europe »).

(4) sensibilité à la structure et à la progression textuelle, les répétitions, les synonymes, les paraphrases, hyponymes et hyperonymes

Par rapport à cette dimension, on devra sensibiliser l'apprenant aux champs sémantiques, aux figures de style telles que métaphores, hyperboles etc., mais aussi aux types de progression thématique, en particulier progression heuristique et contrargumentative, la première étant le plus souvent symptomatique de la complaisance, la deuxième de la polémique.

- (5) sensibilité au choix de registres et de style comme marque formelle de revendication d'appartenance à un groupe et/ou de ratification de l'auditoire

Le choix de vocabulaire très spécialisé et soutenu peut par exemple exclure une partie des récepteurs, et inversement, le recours à un vocabulaire familier peut consolider un certain type d'auditeurs et renforcer un sentiment identitaire.

Tous ces exemples révèlent l'ampleur des capacités que devrait développer l'apprenant afin d'interpréter les enjeux symboliques et idéologiques qui se trouvent derrière les choix linguistiques. Elles devraient en plus être conjuguées aux capacités de questionnement et d'évaluation du type pouvant s'incarner dans les questions telles que : Est-il adéquat de parler d'un tel fait, objet ou événement en ces termes ? Peut-on en parler autrement ? Que cela nous dit-il sur le locuteur et ses positionnements ? Quel schéma cela active-t-il ?

#### **1.4.1.2. Des inférences situationnelles et interdiscursives**

Les capacités d'élaboration des inférences contextuelles, pour créer de réelles compétences, doivent s'articuler aux inférences situationnelles. Ces dernières font référence à l'idée, présente aussi dans le modèle de W. Kintsch et T. A. van Dijk (1983) que la compréhension d'un texte s'accomplit seulement lors de sa représentation en situation, dans la mise en relation de l'énoncé avec certains éléments pertinents de la situation de communication. L'identification et l'interprétation des implicites, que ce soient des présupposés ou des sous-entendus, est possible et efficace grâce à la perception contextuelle de l'ensemble de l'acte, comme adressé par un locuteur-acteur social à un auditoire particulier.

À ce niveau, l'apprenant est censé se prémunir des capacités d'analyse inférentielle qui prend en compte le caractère non linéaire, situé, dynamique et co-construit du discours à l'oral. Elles supposent la mise en rapport des contenus avec les rôles discursifs (expert, animateur) et institutionnels (parents, politiciens, publicistes) des intervenants et leur négociation tout au long de l'interaction, le dispositif interactif de l'échange, le temps de la parole alloué, le genre, le type de discours, etc. Cet aspect des compétences sera abordé avec plus de détails dans le chapitre 4, nous en faisons donc l'économie ici. Les savoir-faire en question restent en relation étroite avec les connaissances sur le contenu

de la mémoire collective ou des représentations sociales, selon la terminologie choisie, auquel un discours fait référence.

On touche ici à la complexité des compétences interprétatives qui supposent une gestion des niveaux d'analyse divers en adéquation à la situation. La conceptualisation de ces compétences se fonde sur une vision particulière de la construction du sens dans le discours, non limité à sa définition dans le dictionnaire ou au cotexte dans lequel il est placé. Cela enjoint l'apprenant à envisager les mots de la langue plutôt à travers une sorte de sédimentation ou de réservoirs de différents usages dont ceux-ci ont été objet. Les compétences de l'apprenant engloberaient donc les connaissances sur les manières de dénommer les choses et leur ancrage dans la vie sociale et dans une histoire discursive. En tout cas, ce genre de compétences semblent nécessaires pour saisir l'impact des significations sociales suggérées par un mot, une expression, un nom propre, une formule, pour l'effet de persuasion comme le démontrent plusieurs auteurs (par ex. Grzmil-Tylutki, 2010 ; Charaudeau, 2011 ; Dziadzia, 2012 ; Krieg-Planque, 2012 ; Brożek, 2014). Il n'a certainement pas échappé à notre lecteur que notre vision des compétences interprétatives concorde avec la conception des schémas de pensée, déjà exposée, qui envisage les unités de la langue comme définies par rapport à des cadres préconstruits. Elle se fonde également sur le principe que chaque domaine de la vie sociale qui fait usage du discours élabore ses propres manières de nommer les choses, de créer ses propres symboles et images et d'en parler avec les autres selon des normes reconnaissables et partagées. Cette observation, qui touche aux phénomènes semblables à ceux mentionnés à l'occasion de notre réflexion sur les schémas, a été conceptualisée par J. M. Swales (1990 : 58) sous le nom de communauté discursive (cf. aussi Duszak, 1998). Toujours est-il que le recours à ces conventions discursives conservées dans l'interdiscours ou dans le prédiscours (cf. Paveau, 2006, 2007, 2011) est indispensable pour interpréter correctement et efficacement les énoncés qui en relèvent.

Mais l'importance des inférences interdiscursives ne s'arrête pas là. Il est aujourd'hui admis que les inférences et leur contrôle font appel non seulement à des connaissances générales mais aussi à des savoirs spécifiques, relatifs au domaine concerné et aux pratiques discursives correspondantes – plus on est expert dans un domaine, plus large, plus riche et surtout plus adéquat peut être le contexte interprétatif convoqué pour détecter le contexte implicitement suggéré et/ou présupposé par le locuteur ainsi que ses limites. L'exploitation de ces connaissances diverses dépend toutefois de la conscience du caractère symbolique<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> G. Vignaux (1981 : 100) : « il y a donc imbrication entre le penser et le dire, le discourir. Cela parce que le langage, mettant les mots à la place des choses, les mots à la place des mots, nous offre quotidiennement pouvoir de représenter le monde, les objets du monde et d'ainsi agir

de la communication, là aussi on peut supposer la corrélation suivante : plus on en est conscient, plus on arrive à contrôler l'impact du système symbolique de notre culture et subculture<sup>33</sup>.

À la fin de cette section, nous tenons à souligner qu'il est difficile, pour ne pas dire impossible, de séparer les différents types d'inférences puisqu'on peut saisir le poids réel du recours à des présupposés linguistiques uniquement en recourant au cadre situationnel et interdiscursif et, *vice-versa*, l'accès à l'interdiscours et à la représentation de la situation est médiatisé par l'emploi des unités linguistiques, textuelles, et plus largement, sémiotiques.

### 1.4.2. Le savoir-être et l'engagement de l'apprenant

Bien évidemment, les savoir-faire ne fonctionnent pas dans le vide, ils restent dans un rapport étroit avec les connaissances de l'apprenant. Dans le cas du débat radiophonique par exemple, il s'agira notamment des connaissances liées au discours médiatique et celles liées aux questions abordées dans les médias. Les recherches en épistémologie cognitive permettent de croire que la dynamique du développement des savoirs et des savoir-faire reste en rapport étroit avec la conscience de l'apprenant, son autonomie et son envie de s'engager.

On le sait par expérience, plus un travail est dur, plus on a besoin de motivation forte pour s'y engager et pour le mener à terme. Ce lien entre la motivation et l'attention est mis en valeur par M. Rost et J. J. Wilson (2013 : 3, notre traduction) qui soutiennent que la « motivation est une force cognitive puissante qui permet aux apprenants de maintenir l'attention et la concentration »<sup>34</sup>. La disposition à s'engager dans les tâches interprétatives peut s'analyser en deux sous-ensembles de facteurs, reliés entre eux : le premier a trait à la conscience, le second aux émotions de l'apprenant. Pour ce qui est des émotions, elles sont le résultat de la perception par l'apprenant de la valeur et de l'utilité des activités

---

symboliquement sur ces objets en agissant sur leurs représentations. Son rôle fondamental est dans cette réorganisation permanente de l'information qu'il nous permet. Cela parce qu'il est effectivement un système propre de représentations, doté de cette capacité d'opérer sur lui-même en recombinant infiniment ses modes de construction et de développement, et d'opérer en conséquence sur les explorations des objets du monde en parcourant et en redisant les propriétés de ces objets en fonction des types d'actions que ces objets peuvent venir à favoriser ou imposer ».

<sup>33</sup> J. Bruner (1996/2006 : 34, notre traduction) le formule comme suit : « les vraies victimes des limites imposées par la langue sont les usagers les moins conscients ».

<sup>34</sup> Ang. « motivation is a strong cognitive force that allows the learners to maintain attention and focus ».

interprétatives, de sa propre compétence à accomplir l'activité et du contrôle qu'il peut exercer sur elle (Piaget, 1958 ; cf. Berdal-Massuy et Briet, 2010). Notre recherche montre que ce pan de dispositions affectives et attitudeles risque de constituer un obstacle majeur au travail interprétatif. Étant donné que les apprenants, durant leur scolarité, ont été habitués à considérer l'écoute comme une possibilité d'accumuler des savoirs sur la langue-culture et non comme une occasion de les évaluer, souvent ils ne se sentent ni préparés ni même autorisés à le faire. Ceci considéré, quand l'enseignant demande aux étudiants d'interpréter une interaction, peut-il être sûr qu'ils conçoivent la valeur de la tâche comme lui, qu'ils sont intéressés par le développement des capacités interprétatives, qu'ils partagent la même conception du débat et de l'argumentation et qu'ils envisagent leur rôle d'apprenant-récepteur comme acteur de plein droit ?

On en arrive là à une question essentielle pour le contrôle et la gestion de l'activité d'apprentissage des compétences interprétatives à savoir la conscience des apprenants de ce qu'est l'interprétation du discours, ses différents types et genres. Comme le prouve L. Langevin (1991 cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1996 : 31), pour qu'une stratégie soit efficace il faut montrer non seulement comment la gérer mais aussi pourquoi s'en servir. La posture attentionnelle face à la tâche d'interprétation serait donc vectrice de la conscience métadiscursive, à l'instar de la formule métaphorique de R. Schmidt (2001 : 3, notre traduction) « attention et conscience sont deux faces d'une même pièce »<sup>35</sup>. En effet, de nombreuses recherches le montrent (par ex. Coubard 2003 ; Wojciechowska, 2007), la manière de concevoir les paramètres cognitifs de la tâche décide de stratégies attentionnelles mises en œuvre par les apprenants, et l'inverse, les tâches proposées par l'enseignant contribuent, ou non, au développement de la conscience de l'apprenant.

Aussi, pourrait-on faire l'hypothèse que la manière dont les apprenants gèrent leur attention dans une tâche d'interprétation sera révélatrice de leur niveau des compétences interprétatives. Cela, parce que la gestion de l'attention est fonction des connaissances, de l'attitude et du projet face aux énoncés de l'autre, et des capacités « techniques » à les mettre en œuvre. L'observation des stratégies attentionnelles pourrait donc fort probablement permettre de prédire aussi dans une large mesure la dynamique du développement des compétences interprétatives. Nous souscrivons ainsi à une idée largement partagée selon laquelle l'attention est le déclencheur de tout apprentissage et la capacité de la soutenir est un facteur de prédiction de son succès (par ex. Rost et Wilson, 2013 ; Schmidt, 2001 et tant d'autres).

---

<sup>35</sup> Ang. « attention and awerness are two sides of the same coin ».

### 1.4.2.1. Différents degrés d'engagement dans la tâche interprétative

Nous souhaitons développer encore l'idée présentée plus haut selon laquelle la conscience de l'apprenant et sa capacité à s'engager dans une tâche interprétative constitue, à côté des connaissances et des capacités intellectuelles, une composante essentielle des compétences interprétatives. La conceptualisation de la tâche et la perception de ses enjeux ainsi que sa valeur dans la perspective personnelle de l'apprenant influencent son engagement dans la réalisation de la tâche en question. Afin de mieux concevoir le rapport entre les deux éléments, il pourrait être utile de recourir aux études de D. Kuhn et de ses collaborateurs (Kuhn, 2000, 2005 ; Kuhn et Pease, 2008 ; Kuhn et al., 2011) sur l'épistémologie développementale des enfants, des adolescents et des adultes. Cette référence se justifie notamment par le fait que le développement épistémologique y est considéré comme corollaire du développement des compétences argumentatives et interprétatives (Kuhn et al. 2011). Les résultats des recherches dans le domaine développemental apportent un éclairage susceptible d'aider à diagnostiquer les problèmes rencontrés par les jeunes adultes au niveau de leur conception de la tâche interprétative en langue étrangère. En fait, nous nous alignons sur J.-B. Grize et D. Apotheloz (1987) qui considèrent que « rien de ce qui concerne l'enfant n'est étranger à l'adulte – même s'il y a "dépassement" – et que les mécanismes d'un comportement ne se comprennent véritablement qu'à la lumière de l'acquisition ». Aussi suivons-nous D. Kuhn quand elle dit que le développement épistémologique est apte à rendre compte de la compréhension et de l'interprétation du discours argumentatif et de ses enjeux. C'est en ce sens que les études de Kuhn peuvent s'avérer utiles pour analyser les blocages des apprenants mais aussi les tâches de compréhension orale et la manière dont elles font appel ou non à l'esprit critique.

Or, les recherches en question ont permis de distinguer quatre stades développementaux dans la compréhension de l'argumentation, de sa nature, ses intentions, ses objectifs et sa valeur. Il n'est pas question de les envisager ici comme telles, c'est-à-dire comme révélateurs du développement épistémologique des apprenants-adultes (ce qui serait contraire aux résultats de D. Kuhn qui affirme que le troisième stade est acquis pratiquement par tous les adolescents), mais de s'en servir pour qualifier la posture des apprenants face à la tâche d'interprétation. Par ailleurs, il nous semble tout à fait possible de soumettre la proposition de D. Kuhn à une discussion en classe ou même de s'en inspirer pour formuler des critères généraux d'évaluation de l'activité interprétative.

Les quatre stades, présentés synthétiquement ci-dessous, sont les suivants : réaliste, absolutiste, pluraliste, évaluateur.

Tableau 1 : Niveaux de compréhension épistémologique

Niveau	Assertion	Connaissances	Pensée critique
Le réaliste	Les assertions sont des COPIES de la réalité externe.	Les connaissances viennent des sources externes et sont sûres.	La pensée critique n'est pas nécessaire.
L'absolutiste	Les assertions sont des FAITS qui sont corrects ou incorrects dans leur représentation de la réalité.	Les connaissances viennent des sources extérieures et elles sont certaines mais pas directement accessibles d'où les croyances fausses.	La pensée critique est un moyen de comparaison entre les assertions et la réalité permettant de déterminer si ces premières sont vraies ou fausses.
Le pluraliste	Les assertions sont des OPINIONS librement choisies, leurs propriétaires en restent les seuls responsables.	Les connaissances sont produites par l'esprit humain et, de ce fait, sont incertaines.	La pensée critique n'a pas de raison d'être.
L'évaluateur	Les assertions sont des JUGEMENTS qui peuvent être évalués en fonction des critères argumentatifs et des preuves.	Les connaissances sont un produit de l'esprit humain et donc incertaines mais susceptibles d'évaluation.	La pensée critique est valorisée comme un moyen qui favorise les assertions rationnelles et améliore la compréhension.

Selon : D. Kuhn (2005 : 4-5).

La première étape consiste à considérer ce que les autres disent comme le reflet du monde extérieur et non comme une interprétation de ce monde par un individu singulier. Comme l'explique D. Kuhn, une telle attitude exclut la possibilité du conflit puisque tout le monde est censé avoir le même accès au monde externe, tout le monde voit et entend la même chose. Or, l'évaluation de ce que l'autre dit peut être déclenchée seulement si on l'appréhende comme une construction de son esprit – certes, à partir de la réalité mais de manière sélective, subjective, socialement influencée, plus ou moins intentionnellement déformée, ou en tout cas formatée par les connaissances préalables de l'individu et/ou comme résultant du projet de sélection d'informations. L'attitude qui est corollaire de cette manière de penser se manifesterait dans le rappel du contenu littéral de l'enregistrement sans aucune élaboration de la part de l'apprenant. Elle se traduit par une prédilection à retenir les données telles quelles, comme parole d'évangile, dirait-on à l'état brut. Par rapport au discours argumentatif du débat, une telle attitude serait difficile à adopter puisque le débat met l'apprenant/auditeur face à deux ou plusieurs interprétations du problème, mais elle peut être observée lors de la réception des reportages ou des news.

À l'âge de huit-neuf ans, les enfants sont capables de comprendre que les individus peuvent percevoir et interpréter le monde de diverses manières mais, en même temps, ils sont persuadés que seulement une interprétation est vraie. Cela

veut dire que, dans leur vision des connaissances, il n'y pas de place pour la pluralité de points de vue qui peuvent se compléter ou qui abordent la même question dans diverses perspectives. Les enfants ont tendance à surgénéraliser les propos individuels des interlocuteurs comme représentatifs pour l'ensemble des Français et adopter leur point de vue comme « vrai », sans critique.

Il serait absurde d'affirmer que les jeunes adultes, étudiants universitaires, apprenants en langues étrangères possèdent le même niveau de maturité cognitive et épistémologique que les enfants de 8-9 ans. Et pourtant, on retrouve des traces peut-être moins de cette façon de penser mais plutôt d'une façon d'aborder les tâches d'écoute caractéristique pour le stade ici décrit, façon marquée par une sorte de culte voué à la parole de natifs que l'on n'est pas légitimé à évaluer. Il ne s'agirait donc pas tellement, là encore, du niveau général du développement des apprenants, mais de leur posture face à la tâche qui influence le type de conduites de pensée. Ce qui joue sans doute aussi, c'est la condition de non natifs qui fait que les apprenants peuvent se sentir dans une position faible pour se prononcer sur les phénomènes socio-culturels d'un autre pays, non autorisés à poser des questions ou à relativiser les opinions. Ce sentiment résulte probablement de la conviction qu'un résident du pays seulement est capable d'évaluer la situation dans son pays, comme si tous les membres d'une communauté nationale étaient unanimes et avaient une vision exhaustive des événements. Par ailleurs, la représentation en question semble suffisamment partagée, au-delà de la communauté des apprenants, pour être souvent exploitée dans différents médias sous les allures des témoignages introduits par « un Polonais nous a dit.../ nous a expliqué/ Les Polonais XY pensent que/ Nous avons interrogé quelques Polonais pour savoir ... » servant à valoriser une vision particulière comme représentative pour un groupe entier.

Mais revenons à notre tentative d'identification des postures intellectuelles et affectives modelées sur les stades développementaux des compétences argumentatives. Le stade suivant est le stade relativiste où tous les points de vue se valent. Pour les apprenants en langue, ce stade s'exprime dans une attitude d'évitement d'évaluation, voire de sa condamnation, qui prend souvent des airs de tolérance. Combien de fois avons-nous entendu de la bouche de nos étudiants : « Chacun a droit à ses propres opinions » ou « chacun peut penser ce qu'il veut » pour refuser de réfléchir sur le bienfondé des opinions exprimées par les autres, leurs déterminations et les assertions préalables de celles-ci, ce qui bien évidemment peut et doit se faire dans le respect absolu des personnes et de leurs droits à voir les choses autrement. Ce refus d'écoute critique est particulièrement visible par rapport à ce qu'on appelle « les données scientifiques » qui jouissent d'une grande fiabilité dans les cultures occidentales et dont le caractère problématique est souvent occulté. L'objectivité présumée des données scientifiques pousse les apprenants à faire comme si le fait d'avoir l'étiquette d'expert

suffisait pour l'être vraiment et comme s'ils oubliaient que les « vrais » experts peuvent avoir des avis divergents sur le même sujet. On a souvent l'impression qu'en demandant aux apprenants adoptant cette attitude de refus d'analyser et de critiquer l'opinion de l'autre, on les met mal à l'aise. L'attitude en question est, selon nous, renforcée par les habitudes induites par les tâches dans lesquelles l'apprenant, après avoir écouté un enregistrement, doit dire son opinion sur la problématique sans trop de lien avec le texte entendu qui sert juste de déclencheur (ou éventuellement de source de vocabulaire ou d'arguments à prendre ou à laisser) sur le sujet plutôt que de l'encourager à évaluer la complétude, le bienfondé, la cohérence des idées exprimées.

Le dernier stade, accessible dès le début de l'adolescence, est le stade évaluatif où on est capable de faire la différence entre les opinions et les connaissances qui sont bien justifiées, prouvées et celles qui ne le sont pas assez ou pas du tout. Cela suppose une prise de distance critique.

Ce sont les postures propres à ce dernier stade qui doivent être visées comme étant les seules à pouvoir déclencher l'activité interprétative de l'apprenant. Combinées avec les savoirs et les savoir-faire, elles sont à la base de la disposition à s'engager réellement non seulement dans une tâche interprétative singulière mais aussi dans tout un parcours de formation de la compétence interprétative. Ce constat prend toute son importance si on tient compte du poids cognitif et temporel du développement de la pensée interprétative et aussi du fait que les résultats à court terme en sont rarement spectaculaires, et donc risquent d'être décourageants.

### **1.5. Enseigner les compétences interprétatives. Quelques principes généraux**

Essayons de mettre en commun ce qui a été dit à propos de la nature de l'interprétation avec ce qui vient d'être dit sur les compétences interprétatives afin de cerner les principales conditions à respecter lors de la planification de l'enseignement/apprentissage. Quels éléments de l'examen mené jusque-là décident de la spécificité de l'interprétation en tant qu'objet d'apprentissage, notamment en comparaison avec la compréhension sur le mode automatique ? Lesquels devraient être pris en compte lors de la mise en place d'un enseignement/apprentissage qui se voudrait efficace ? Selon nous, les principales caractéristiques peuvent se résumer en trois points :

- (1) instabilité de l'interprétation fluctuant au gré des contextes convoqués par les apprenants-interpréteurs ;
- (2) fragilité des hypothèses qui doivent être constamment interrogées et vérifiées ;
- (3) profondeur et lenteur des conduites intellectuelles.

Il faut bien le reconnaître, sur le plan didactique, l'interprétation peut au premier abord sembler tout au moins problématique. Cela, avant tout, parce qu'en langue étrangère, les contextes les plus disponibles pour l'apprenant sont souvent ceux propres à la langue-culture maternelle et pas forcément ceux prévus par le locuteur de langue étrangère ; ensuite, parce que les apprenants ont une expérience limitée du discours français, et donc une connaissance de l'interdiscours moindre qu'un natif « moyen » ce qui rend l'interprétation des implicites discursifs difficile. De plus, les recherches en didactique nous renseignent sur le fait que les étudiants sont faiblement familiarisés avec les tâches interprétatives, bien au contraire, ils sont majoritairement habitués à d'autres modalités d'écoute, orientées essentiellement vers le rappel de faits et non vers leur appréhension comme preuves d'une assertion portant sur eux (cf. Beck et Jeffery, 2009). L'entreprise interprétative sous-tend donc une modification sensible du rôle de l'apprenant : de récepteur (relativement) passif, restituant le contenu, il est censé évoluer vers une attitude active de recherche du sens et de son interprétation en acceptant le caractère ouvert de cette dernière. Enfin, nous l'avons démontré, la nécessité de contrôler les inférences ponctuelles et les confronter entre elles afin de saisir leur logique en rapport avec l'intention présumée du locuteur et la situation de communication requiert incomparablement plus de temps et de ressources attentionnelles pour le conduire convenablement, mais aussi probablement pour apprendre à le faire.

La prise de conscience des contraintes de l'activité interprétative et des limites ci-indiquées nous conduit à formuler quelques principes didactiques généraux et à orienter notre recherche ultérieure pour les préciser.

### 1.5.1. Ralentir l'écoute

À la lumière de ce qui précède, il peut sembler paradoxal qu'une grande majorité des tâches d'écoute, y compris au niveau avancé, sont construites dans le but unique de rendre le traitement plus rapide. Cette tendance reste certainement en relation avec la quête d'une écoute « naturelle » en langue étrangère<sup>36</sup>, la plus proche de celle dont on fait l'expérience en langue maternelle. Car il est vrai que le traitement automatique, rapide, est aussi le mode de réception le plus fréquent

---

<sup>36</sup> Les auteurs qui dressent l'histoire et l'état de recherches portant sur la compréhension orale en langue étrangère (Cornaire, 1998 ; Morley, 1999 ; Osada, 2004 ; Goh, 2008 ; Domingos, 2009 ; Field, 2008 ; Lynch, 2011) mettent en relation les préférences pour certains types d'écoute avec les méthodes dominantes à un moment donné. Celles-ci vont de « écouter pour répéter » de l'approche audio-orale, en passant par écouter pour restituer jusqu'à l'approche que J. Morley (1999) appelle *real-life listening*, écoute en temps réel, proche de la situation naturelle de communication élaborée à partir des tâches interactives.

en langue maternelle surtout quand l'écoute accompagne d'autres actions quotidiennes. Cela est fréquemment le cas pour l'écoute de la radio, faite à l'occasion de déplacements en voiture ou lors de tâches domestiques. Rien donc d'étonnant qu'en langue maternelle aussi on soit confronté à des défauts de compétences d'interprétation critique des discours argumentatifs (cf. Lafontaine, 2004), même au niveau des études supérieures (cf. Breton, 2010 ; Plantin, 2011b ; Kuhn, 2011, 2015 ; Molek-Kozakowska, 2014). Il se peut qu'à bien des égards les questions soulevées dans cet ouvrage correspondent également à des problèmes qui sont toujours présents dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'interprétation en langue maternelle.

Nous avons montré que l'écoute rapide conduit l'apprenant-auditeur à suivre l'enchaînement des associations au sein d'un cadre de référence suggéré par les instances de production (chaîne, émission, animateur, interlocuteurs) et à adopter comme sienne leur approche de la problématique développée. Nous avons relevé cette difficulté notamment lors de l'écoute des émissions de débat par les étudiants au niveau avancé (Górecka et Wojciechowska, 2014). L'identification non réfléchie aux locuteurs empêchait les apprenants d'analyser les prémisses des opinions formulées par les autres ainsi que les assises socio-culturelles de celles-ci.

Pour penser les conditions dans lesquelles on peut renforcer la distanciation, la profondeur du traitement des données et le contrôle de celui-ci, il convient de regarder du côté des recherches en psychologie. Celles-ci nous apprennent que lors du traitement d'informations, deux variables types influent sur le niveau de contrôle : la motivation faible vs forte de la personne à surveiller le traitement des informations et le degré de confort vs perturbation de leur traitement (Wojciszke, 2002). Plus concrètement, cela signifierait que les personnes ayant une forte motivation et agissant dans des conditions confortables sont plus enclines à contrôler le traitement des données en face desquelles elles se trouvent, et inversement, les mêmes personnes dans des conditions de pression temporelle et de dispersément de l'attention recourent plus facilement aux automatismes (Wojciszke, 2002 : 97). En considérant ces constats, on saisit mieux les paramètres à respecter lors de la construction des situations didactiques devant favoriser le traitement contrôlé de la compréhension.

Contrairement aux tendances actuelles de développement de la compréhension orale, il nous paraît judicieux d'envisager le ralentissement du traitement du discours entendu avec un renforcement simultané de l'attention, justement pour créer le confort nécessaire à l'initiation à une écoute plus réfléchie. Une telle écoute devrait, à notre sens, se faire par étapes accompagnées d'élaboration et d'analyses. Il se peut qu'en début d'apprentissage de l'interprétation, les transcriptions puissent apporter le confort de travail requis. Bien évidemment, nous sommes loin de postuler que ce type d'écoute devrait être le seul à ce niveau. Toutefois, conformément à l'approche adoptée une écoute ralentie pourrait

s'avérer bénéfique pour apprendre à distribuer l'attention sur plusieurs éléments du discours argumentatif et les appréhender de façon synergique en vue de leur interprétation.

### **1.5.2. Favoriser la synergie entre le métadiscursif et le métacognitif**

Dans notre analyse, l'enseignement/apprentissage est mis systématiquement en rapport avec le changement radical de l'attitude de l'apprenant face à l'activité d'écoute. Et on sait, par ailleurs, que de tels changements sont fort coûteux cognitivement et déstabilisants affectivement, et de ce fait, susceptibles de résistances. L'apprenant se trouve dans une situation d'autant plus vulnérable que le nouveau mode de comportement est plus complexe – il engage des opérations contrôlées et pluridimensionnelles classées parmi les plus coûteuses en énergie cognitive<sup>37</sup>.

Le rallongement du temps d'écoute suffit-il pour surmonter les blocages et ouvrir à un nouveau mode de traitement ? Pour les raisons évoquées ci-dessus, il est difficile d'imaginer l'engagement et la persévérance de l'apprenant dans les tâches d'écoute interprétative sans l'aide de l'enseignant. Suite aux travaux sur la métacognition et l'attention, on peut supposer que le ralentissement de l'écoute apporterait les résultats escomptés à condition que l'enseignant aide l'apprenant à gérer ses ressources de manière à :

- (1) soutenir les opérations intellectuelles complexes malgré l'inconfort ressenti ;
- (2) distribuer efficacement l'attention entre le monitoring de stratégies de discours en lien avec les visées rhétoriques de la mise en scène par les différents acteurs pour obtenir un effet persuasif ;
- (3) suspendre les conclusions définitives afin de les envisager dans le contexte plus large de l'acte de communication.

Les trois points ci-dessus soulèvent le problème de la gestion des ressources attentionnelles en fonction de l'objectif à atteindre et touchent aux mécanismes d'autorégulation. Ces derniers participent comme le rapporte J. Sujecka-Zajac (2009 : 179) dans : (1) la prise des décisions quant à la direction des actions à poursuivre ; (2) le maintien de l'activité dans le sens prévu ; (3) la protection contre d'éventuels distracteurs ou tendances néfastes, cela aussi longtemps que l'objectif n'a pas été atteint. Cela voudrait dire que parallèlement aux instructions quant à l'emploi des stratégies interprétatives, il est nécessaire de développer la conscience de l'apprenant de sa propre activité d'écoute de sorte

---

<sup>37</sup> Voir à ce sujet l'article de W. Wilczyńska (2014) où elle envisage le modèle de D. Kahneman (2011) par rapport à l'enseignement/apprentissage de la communication en langue étrangère.

à peser les améliorations et les obstacles, à évaluer les progrès et à soutenir les efforts successifs.

Ainsi, dans le cas de l'activité interprétative, les principaux axes de l'intervention pédagogique orientés vers la gestion de l'attention devraient porter sur le contrôle attentionnel de l'activité intellectuelle de l'apprenant par lui-même, pourtant pas dans l'absolu mais en adéquation avec les paramètres de l'activité communicative observée. Autrement dit, le contrôle attentionnel devrait être tantôt tourné vers l'intérieur tantôt vers l'extérieur. Dans le premier cas, il concernerait l'activité de réflexion elle-même et son autorégulation consciente, s'inscrivant ainsi dans les opérations métacognitives. Dans le deuxième cas, il concernerait les contenus, les données et les conduites langagiers dans leur contexte de production, il prendrait alors une allure métadiscursive. Notons toutefois que le métadiscursif est le premier dans l'ordre des choses en ce qu'il constitue le cadre pour l'évaluation de l'adéquation des opérations cognitives. Bien évidemment, chacune de ces sphères est soumise à des injonctions spécifiques, il n'empêche qu'elles doivent être mises en synergie afin d'apporter aux apprenants des gains en autonomie intellectuelle et communicative.

Plus concrètement, nous pensons que la mise à contribution des deux types d'opérations peut être favorisée par la justification par les apprenants de leurs hypothèses sous forme de discours argumentatif ayant pour but d'étayer les conclusions proposées et de démontrer leur validité. En fait, nous sommes persuadés que la rigueur de justification constitue une des conditions indispensables pour réduire le risque de mésinterprétation ou d'« idéologisation » de l'interprétation.

Cette proposition reste en conformité avec la recommandation didactique dérivée de la spécificité de l'interprétation qui est celle de la distanciation. Il est probable que la justification de l'interprétation force la distanciation et la renforce au retour. Elle sous-entend l'exercice, et donc le développement, de l'autonomie de l'interprétant face au discours entendu indispensable pour dépasser le cadre interprétatif proposé, voire imposé, par le locuteur. Cela semble possible seulement si l'apprenant dispose des critères d'analyse précis. Mais comment élire ces critères ? Nous posons dans le présent ouvrage que dans le cas du discours argumentatif ces critères sont à chercher dans les théories de l'argumentation et les théories du discours.

### **1.5.3. Guider explicitement les démarches interprétatives**

Le postulat du guidage explicite de l'enseignement/apprentissage des compétences interprétatives à l'oral transparaît tout au long de notre ouvrage et constitue le fondement de notre recherche. Le postulat d'un enseignement dirigé pourrait être d'ailleurs extrapolé à l'ensemble de l'enseignement de l'oral qui

aux dires des didacticiens pêche par son côté intuitif (par ex. Vandergrift, 2004). À ce sujet, N. Osada (2004) parle même sur un ton ironique de l'enseignement/apprentissage « par osmose » et dénonce ainsi l'espoir naïf que la quantité d'heures d'écoute va transformer qualitativement les compétences de l'apprenant. Ceci est probablement le cas en ce qui concerne certains aspects de l'automatisation des processus de compréhension littérale mais certainement pas de l'interprétation. Telle est du moins la conclusion qui s'impose au regard des recherches portant sur l'enseignement des compétences argumentatives (Willingham, 2007 ; Kuhn et al., 2011) et plus spécifiquement celles relatives aux compétences interprétatives du discours argumentatif où le défaut d'instruction explicite est compté parmi les causes de l'échec de cet enseignement. En l'occurrence, nous avons pu le constater dans le contexte de l'écoute du débat radiophonique où des difficultés majeures des apprenants universitaires de niveau avancé à effectuer des tâches d'interprétation se laissent expliquées dans ce sens (par ex. Górecka et Wojciechowska, 2013 ; Wojciechowska et al., 2014 ; Wojciechowska, 2015). A la lumière de ces recherches, les consignes générales d'écoute n'aident visiblement pas suffisamment les apprenants à tenir compte de la nature située de l'argumentation, de sa construction interactive, dynamique, non linéaire (Richard et al., 2014).

Comment, dans cette perspective, évaluer l'utilité didactique des listes comme celle des savoir-faire inférentiels que nous avons présentée ici ou comme celles, fort nombreuses, des stratégies d'écoute, stratégies cognitives ou métacognitives ou celles des stratégies de pensée critique qui ont été élaborées pour répondre à des situations exigeant la réflexion critique ? À titre d'exemple, on peut citer l'inventaire élaboré par R. Ennis (1987 cité par Boisvert, 2002 : 15)<sup>38</sup> :

1. La concentration sur une question.
2. L'analyse des arguments.
3. La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation.
4. L'évaluation de la crédibilité d'une source.
5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation.
6. L'élaboration et l'appréciation de déductions.
7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions.
8. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur.
9. La définition de termes et l'évaluation de définitions.
10. La reconnaissance de présupposés.

---

<sup>38</sup> La liste de R. Ennis est plus large, elle comporte également 24 attitudes caractéristiques de la pensée critique. D'autres listes de ce type ont été élaborées par exemple par R. Paul et ses collaborateurs disponible sur le site <http://criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466>.

11. Le respect des étapes du processus de décision d'une action.
12. L'interaction avec les autres personnes (par ex., la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit).

Des répertoires comme ceux-ci, certes, permettent de réaliser l'ampleur et la variété des capacités intellectuelles engagées dans le processus de réflexion critique tout autant que notre inventaire des inférences permet d'imaginer la complexité de la compétence interprétative et de ses composantes. Toutefois, leur valeur didactique reste assez limitée que ce soit pour le développement de la pensée critique en général ou l'interprétation des discours particuliers. De même que nous l'avons soulevé en parlant des recherches en compréhension orale, dans le courant de « critical thinking », on s'arrête trop souvent sur la description de la complexité en général sans approfondir la manière dont elle est configurée dans les tâches particulières. À la lumière de notre investigation, on peut avancer que c'est le niveau de généralité du guidage qui compromet, en tout cas en partie, l'efficacité des efforts didactiques.

Nous revenons ici à l'idée de cadre de pensée telle que formulée par D. N. Perkins (1986) pour postuler la mise en place d'un ensemble hiérarchique qui fournirait à l'apprenant les points d'appui et organiserait ses efforts interprétatifs de la façon la plus économique possible. En l'occurrence, cela veut dire qu'on ne devrait pas se limiter à enseigner les capacités particulières d'analyse telles par exemple qu'elles sont énumérées dans la liste ci-dessus ou celle des capacités inférentielles mais on devrait modéliser le choix, la configuration et la coordination de celles-ci dans des tâches concrètes en tenant compte de la spécificité de ces dernières. Dans le cas contraire, l'apprenant aura du mal à gérer ses ressources attentionnelles limitées.

S'il était facile de suivre l'ordre du discours argumentatif et d'analyser les procédés persuasifs spécifiques pour chaque type de preuves et chaque étape on n'aurait pas besoin de l'enseigner. L'enseignement suppose justement la décomposition préalable de la complexité en vue de rendre un genre du discours plus facile d'accès, à travers des tâches partielles, plus simples, plus abordables à un moment donné du développement de l'apprenant en prévoyant leur intégration progressive. C'est l'enjeu principal de notre travail que nous réaliserons en faisant appel au genre et au type de discours comme cadre organisant l'activité rhétorique des locuteurs d'un côté et l'activité interprétative de l'apprenant/auditeur de l'autre.

De manière générale, il nous semble important de dépasser en didactique le stade des listes des composantes de la compétence de communication et des facteurs dont regorgent les ouvrages dans notre domaine. Il est important d'avancer dans la compréhension de la nature et de la profondeur des relations entre lesdits composantes et facteurs à différents niveaux d'avancement de l'apprentissage en lien avec les processus cognitifs sous-jacents. Sans dénigrer la valeur

des inventaires et des définitions, loin s'en faut, force est de constater aussi le besoin de saisir les différentes configurations de la compétence de communication et les contraintes cognitives qui en découlent dans des contextes (tâche, niveau, objectif) plus précis.

## 1.6. Bilan

La revue des recherches en compréhension orale en langue étrangère fait apparaître la complexité de l'activité d'écoute et de son caractère multidimensionnel. En même temps, elle permet de prendre mieux conscience du fait que la complexité en question n'est pas homogène (cf. Vandendorpe, 2001 ; Nonnon, 2004). En effet, l'activité d'écoute n'est pas configurée de la même manière et pour les mêmes raisons selon que la compréhension est l'œuvre d'un apprenant débutant ou d'un apprenant avancé, selon qu'elle vise le repérage d'informations, la restitution détaillée du contenu, l'enrichissement du répertoire langagier ou, le développement des compétences interprétatives de haut niveau. Si, en plus, on croise ces caractéristiques avec celles relatives aux types et aux genres du discours, aux paramètres physiques du message oral (longueur, prononciation, rythme), aux connaissances générales des apprenants, à leurs motivations etc. on mesure à quel point il est important de saisir la complexité propre à différents types de situations d'enseignement/apprentissage afin d'interpréter correctement les résultats de recherche et de ne pas les surgénéraliser à tort.

C'est dans cet état d'esprit que nous nous sommes attachée, dans ce chapitre, à cerner la spécificité de l'interprétation en tant qu'activité requérant des compétences de compréhension orale abouties. En l'abordant à travers un mode de pensée distancié, rigoureux, contrôlé et hypothétique, nous avons indiqué les principales opérations et conditions de son bon fonctionnement. À l'issue de ce travail, on mesure toutefois son insuffisance dans la perspective du guidage par l'enseignant de l'activité interprétative de l'apprenant. Insuffisance que nous avons d'ailleurs reprochée tout au long de ce chapitre à différents modèles, listes de stratégies et typologies d'inférences, voire des méthodologies de recherche, insuffisance due au fait que les compétences interprétatives restent au bout du parcours une notion abstraite, désincarnée et donc peu opératoire. Mais, chemin faisant nous avons réuni des indications quant à la façon de lui donner du corps et de la préciser. En effet, la saisie de la nature cognitive de l'interprétation, et en particulier, du rôle régulateur des conduites métadiscursives et métacognitives, dirige notre réflexion du côté de la description de l'objet de l'interprétation et de la situation discursive dans laquelle elle se déploie. Nous espérons y trouver des critères qui orienteraient les efforts d'apprentissage de nos étudiants ainsi que des balises qui canaliserait la liberté interprétative afin de la préserver de l'« anarchie » et des mésinterprétations.

## CHAPITRE 2

---

# Quelle théorie de l'argumentation pour développer les compétences interprétatives ?

Construire une grille d'interprétation du débat suppose de recourir à une ou des conceptions de l'argumentation puisque c'est l'activité argumentative qui est au cœur de celui-ci. On a donc tout intérêt à considérer les théories argumentatives dominantes afin d'élire celle(s) qui sera(seront) la(les) plus utile(s) eu égard à notre objectif d'élaboration d'orientations didactiques.

Or, il est aujourd'hui admis de situer les conceptions argumentatives dans le sillon des deux grandes traditions antiques : grecque et latine. L'ancrage dans cette tradition scientifique millénaire et toujours, à bien des égards, actuelle, semble tout à fait utile également pour notre réflexion, ne serait-ce que pour débrouiller d'éventuels malentendus et bien justifier nos choix méthodologiques. En référence aux travaux d'Aristote, le champ des recherches argumentatives est découpé en trois domaines principaux<sup>39</sup>. Le premier champ d'études argumentatives est la logique, qui se subdivise en logique formelle – recourant à la langue mathématique – et en logique informelle (cf. Toulmin, 1958 ; Walton, 1996) qui intègre des formes de raisonnement autres que déductives et inductives telles que déployées dans la langue naturelle. Vient ensuite, la dialectique à qui un souffle nouveau a été inspiré avec la pragmadialectique de F. H. van Eemeren et R. Grootendorst (2002, 2004) proposant une théorie générale de l'argumentation dans un dialogue critique, orienté vers le consensus. Enfin,

---

<sup>39</sup> Il convient de préciser que les découpages effectués actuellement sont le résultat du retour dans la recherche récente aux traditions classiques de l'argumentation et que durant les siècles qui séparent ces traditions des approches contemporaines, les lignes de partage étaient dessinées de manières différentes. Ainsi, par exemple, comme le rappellent Ch. Perelman et L. Obrechts-Tyteca, le mot dialectique a servi pendant des siècles à désigner la logique elle-même.

la tradition rhétorique de l'argumentation mise en valeur et revisitée dans le courant de la nouvelle rhétorique, dont le nom s'inspire de celui de l'ouvrage clé pour les approches rhétoriques contemporaines le *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* de Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (1958). Au centre de ce courant se trouve l'investigation des techniques discursives susceptibles de faire adhérer l'auditoire à une thèse. C'est donc au sein des études argumentatives (ang. *argumentation studies*) qu'il nous faut nous positionner en premier lieu pour choisir la conception de l'argumentation qui répond le mieux aux enjeux de l'interprétation du débat en contexte didactique.

Bien évidemment, le nombre d'ouvrages concernant l'argumentation dépasse notre possibilité d'analyse et de synthèse dans les limites de ce livre. Par ailleurs, une telle revue détaillée nous éloignerait du but de notre réflexion. Pour cette raison, on assumera un certain degré de généralisation et de simplification dans la revue des conceptions argumentatives choisies en invitant le lecteur à en tenir compte. Dans un souci de cohérence propre à notre démarche, nous tenons à établir au départ quelques balises qui justifieront le caractère restreint de notre investigation et lui fourniront, en même temps, les critères d'analyse didactique. Or, en didactique, c'est la notion de compétence de communication qui constitue l'axe central des recherches et qui est aussi le cadre général de la définition de la compétence de compréhension interprétative. Par conséquent, c'est par rapport à l'acte communicatif en tant qu'objet d'interprétation que les théories argumentatives seront examinées ci-après. Plus exactement, nous étudierons comment les principales théories argumentatives tiennent compte de la nature communicative de l'activité de débat engageant des sujets psychologiques et sociaux dans un échange public sur des problématiques d'actualité sociale et qui, pour se comprendre, ont besoin de partager une certaine vision du monde. Cette vision du monde y est convoquée, plus ou moins implicitement, pour justifier ou critiquer les thèses soumises au débat par les interlocuteurs. De fait, l'argumentation apparaît comme un lieu où se dévoile l'articulation entre le monde et les modes de sa sémantisation<sup>40</sup> à des fins d'argumentation. En langue étrangère, la découverte successive du modèle du monde véhiculé par la langue-culture correspondante est le résultat et la condition même de l'interprétation des actes communicatifs. Dans le même ordre d'idées, le choix de la description de l'activité de communication argumentative nous intéresse ici en tant que source de connaissances sur le monde partagé par les interlocuteurs, ce qui suppose

---

<sup>40</sup> On peut considérer que dans le discours les interlocuteurs créent, recréent et transmettent un modèle de la réalité dans un mouvement d'adaptation continue au monde changeant et aux situations de communication. « Pour faire face aux exigences que le monde externe nous pose quant à nos capacités, nos possibilités de subvenir à nos besoins, nous sommes obligés d'articuler la compréhension et le transfert des concepts entre le monde et nous-mêmes » (Lichański, 2014 : 33).

la compréhension fine des unités langagières mises en place et des modes de raisonnement qu'elles incarnent et manifestent.

Or, les enseignants et les chercheurs sont assez critiques quant à la manière dont les programmes scolaires prennent en compte l'énorme richesse de la pensée sur l'activité d'argumentation en limitant souvent l'enseignement argumentatif en classes à quelques aspects isolés tels que l'invention des arguments coupés du dispositif communicatif de l'échange ou l'analyse des connecteurs argumentatifs (cf. Breton, 2010 ; Charaudeau, 1998). Force est toutefois de reconnaître que les choix didactiques critiqués ici ont été faits plutôt en vue de la production qu'en vue de l'interprétation du discours, ce qui explique, du moins partiellement, la focalisation sur les moyens linguistiques.

## 2.1. L'argumentation et les formes de rationalité

La question de l'argumentation a été, de l'Antiquité<sup>41</sup> à nos jours, l'objet des méthodes et des théories ayant pour but d'éclairer la nature du raisonnement argumentatif et de sa mise en discours, souvent dans une visée pratique de leur exploitation à des fins de persuasion ou d'analyse critique. Quelles conceptions pourraient fournir des éléments à un cadre conceptuel valable – présentant une description non seulement pertinente et, au possible, exhaustive de la réalité des débats mais aussi compatible avec les conditions relevant de la spécificité didactique – pour enseigner et apprendre à interpréter les débats en langue étrangère en permettant en même temps de se construire des connaissances sur la société et la culture auxquelles elles appartiennent ? Faudrait-il privilégier plutôt des catégories descriptives ou plutôt normatives ? Favoriser plutôt l'analyse logique des arguments, et si oui, est-ce dans le cadre de la logique formelle ou de la logique informelle, ou plutôt l'analyse contextuelle en termes d'adaptation et d'efficacité ? Faut-il donner la priorité à la langue (aux figures de style, tropes et connecteurs) ou au discours (stratégies argumentatives situées) ? Voilà quelques-uns des dilemmes qui demandent à être résolus afin que l'on puisse saisir clairement ce que, face au phénomène du débat argumentatif, interpréter veut dire.

Ne serait-ce que de poser ces questions, permet de toucher à une multiplicité de formes de rationalité :

---

<sup>41</sup> C'est Empédocle (environ 490-430 av. J.-Ch.) qui est considéré comme le fondateur de la rhétorique. Pour la rhétorique latine, cette place reviendrait à Corax et à son élève Tisias. Le manuel de rhétorique de Corax est connu indirectement, par les citations d'Aristote (cf. Ziomek, 1990 ; Podbielski, 2001 ; Meyer et al., 1999/2010).

- rationalité cartésienne, choyée par les Lumières<sup>42</sup>, mettant au-dessus de tout le raisonnement scientifique orienté vers la découverte d'une vérité objective,
- celle fondée sur la volonté de coopération et la pensée critique (J. Habermas et son agir communicationnel, 2002) ;
- celle qui prend en compte la spécificité de la langue naturelle de la communication et envisage la rationalité en relation avec son champ d'application (Toulmin, 1958) ;
- ou encore, la rationalité que nous appellerions actionnelle ou socio-discursive ancrée dans les attentes sociales et orientée vers l'action commune efficace (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958 ; Plantin et Doury, 2015).

Quels outils d'interprétation sollicitent ces différentes formes de raisonnement ? Ces outils sont-ils complètement exclusifs ou plutôt complémentaires ?

## 2.2. Les fondements antiques de l'argumentation

L'œuvre d'Aristote (384-322 av. J-C), et en particulier *Rhétorique*<sup>43</sup> mais aussi *Organon*, constitue une référence incontournable de toutes les théories d'argumentation, nous y recourons aussi comme cadre organisant notre réflexion sur le caractère de l'argumentation dans le domaine médiatique. Certes, les modes de communication argumentative et les théories correspondantes ont gran-

---

<sup>42</sup> Cette vision de la rationalité est aujourd'hui considérée par plusieurs chercheurs comme incompatible avec les connaissances actuelles sur le fonctionnement de la pensée. G. Lakoff par exemple l'appelle « piège de la raison des Lumières » ce qu'il justifie comme suit : « Over the past 30 years, the cognitive and brain sciences has shown that this view is false. The old view claimed that reason is conscious, unemotional, logical, abstract, universal, with concepts and language able to fit the world directly. All of that is false. Real reason is mostly unconscious (98 percent) ; requires emotion; uses the 'logic' of frames, metaphors, and narratives; is physical (in brain circuitry); varies considerably, as frames vary; and since the brain is set up to run a body, ideas and language can't directly fit the world but rather must go through the body. This matters, because many people engaged in environmentalism still have the old, false view of reason and language. Folks trained in public policy, science, economics, and law are often given the old, false view. As a result, they may believe that if you just tell people the facts, they will reason to the right conclusion. What actually happens is that the facts must make sense in terms of their system of frames, or they will be ignored. The facts, to be communicated, must be framed properly » (Lakoff, 2010 : 5-6).

<sup>43</sup> Notre étude de l'œuvre d'Aristote s'est faite à partir des traductions polonaises de la *Rhétorique* et de la *Rhétorique à Alexandre*, de H. Podbielski (2001), en revanche dans les citations nous avons systématiquement eu recours à la version française publiée sur le site <https://fr.wiki.source.org/wiki/Rh%C3%A9torique> (trad. Ruelle). Nous avons gardé la numérotation appliquée par le traducteur polonais et traditionnellement utilisée dans les traductions des œuvres d'Aristote dans le respect de celle de l'édition d'Immanuel Bekker, *Aristotelis Opera*.

dement évolué depuis l'Antiquité mais l'œuvre d'Aristote continue d'alimenter la réflexion sur l'argumentation et en constitue un fondement solide, source de principales distinctions et définitions (cf. Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958 ; Amossy, 2000, 2010, 2014 ; Breton et Gauthier, 2000 ; Doury et Plantin, 2015 ; Tindale, 2009 ; Leff, 2009). C'est donc à la lumière de son œuvre que nous nous proposons d'examiner dans les grandes lignes, les conceptions actuellement dominantes pour y découvrir comment elles pourraient servir à « outiller » l'interprétation du discours argumentatif en langue étrangère.

Conformément au choix annoncé ci-dessus, le présent chapitre est construit autour de la distinction opérée par Aristote entre la logique (démonstration), la dialectique et la rhétorique ; distinction qui, à notre sens, aide à comprendre les différentes acceptions de la notion d'argumentation et leurs développements ultérieurs. En effet, Aristote se démarque de son enseignant Platon, grand critique des rhéteurs sophistes, en précisant la nature de l'argumentation rhétorique, de la démonstration et de la dialectique comme situées chacune dans un espace différent et soumises, de ce fait, à la réalisation de buts différents. Les sphères sociales et les finalités sous-jacentes ne sont pas distinguées uniquement en fonction des caractéristiques institutionnelles, externes en quelque sorte, mais aussi cognitives, en ce qu'elles sollicitent des types de savoirs différents, et par conséquent, des raisonnements spécifiques (par ex. Breton, 2005 ; Tindale, 2009 ; Danblon, 2010 ; Plantin et Doury, 2015). Nous y reviendrons encore plus loin. À cette étape, nous dirons seulement que la démonstration, dans la conception aristotélicienne, serait l'outil par excellence du raisonnement logique pratiqué essentiellement dans les domaines scientifiques, animés par la recherche de la vérité comprise comme la détermination des lois naturelles, conformes à la réalité physique. Quant à la dialectique, elle serait une méthode de recherche spéculative de la vérité philosophique et elle porterait sur la métaphysique, sur les idées dans leur versant abstrait. Enfin, viendrait l'argumentation rhétorique destinée à servir la vie sociale et la réguler, l'essentiel de cette régulation étant de trouver ce qui est juste, bon et utile dans une situation concrète pour une communauté donnée et de faire adhérer les autres à la vision des choses présentées afin d'y fonder les décisions socio-politiques. Ainsi, Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca proposent de concevoir l'argumentation « en fonction de l'action qu'elle prépare ou qu'elle détermine » (1958/2008 : 71), dans le cas de la dialectique il s'agit de la spéculation et dans le cas de la rhétorique, de l'action par le discours sur « la personnalité entière des auditeurs ».

On pourrait dire que les trois méthodes d'argumentation se laissent présenter sur un axe, où les deux pôles extrêmes sont celui des vérités absolues et celui des représentations socio-culturelles d'un côté, des visées logiques, spéculatives et persuasives de l'autre.

VÉRITÉ (connaissances certaines)		OPINION (évaluation du juste, du bon et du beau)
<b>démonstration</b>	<b>dialectique</b>	<b>rhétorique</b>
visées logiques	visées spéculatives	visées persuasives

Figure 1. Les principales méthodes d'argumentation

Nous les reprenons ci-dessous pour les préciser et nuancer.

### 2.2.1. La logique : l'argumentation par la démonstration

Comme le remarquent très justement M. Meyer et al., le terme même de *logos* est susceptible de revêtir des sens divers : « il englobe aussi bien la logique et les langues formelles que la langue naturelle, utilisée tous les jours, polysémique, riche en significations multiples et en interprétations possibles »<sup>44</sup> (Meyer et al., 1999/2010 : 261) reliant, pourrait-on dire, le verbe à la sagesse et au raisonnement. Malgré la multiplicité des sens dont le terme de *logos* est chargé, la logique qui en est dérivée est aujourd'hui associée presque exclusivement à la logique formelle qui tire son origine, comme nous l'avons déjà signalé, de la conception aristotélicienne de la démonstration.

Aristote conçoit la démonstration scientifique comme un raisonnement logique déductif. L'argument y est défini « comme le produit du rapport entre une assertion/conclusion et des raisons/prémisses et prend la forme du syllogisme logique » (Tindale, 2009 : 2). Au cœur de la démonstration se trouve son objectivité : l'indépendance de celui qui produit le raisonnement et de celui à qui il est destiné. Cela est possible parce que les prémisses sélectionnées en vue de fonder la démonstration sont considérées comme univoques, conformes à l'état actuel des connaissances scientifiques et donc incontestables. En effet, elles ont le caractère d'axiome, donc d'un savoir qui n'est pas remis en question, accepté comme vrai par tous. En vertu de ce trait, les prémisses conduisent forcément à des conclusions nécessaires, inconditionnelles et assurent de ce fait la véracité de la conclusion (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/2008 : 161 ; Danblon, 2010 : 218). On le voit, dans le raisonnement logique, les prémisses n'ont pas vraiment besoin d'être soumises à l'évaluation. En revanche, ce qui fait l'objet de l'analyse et de la critique c'est la procédure même de la déduction. C'est aux formules déductives que l'on pense essentiellement en parlant de la validité vs

<sup>44</sup> Pol. « Obejmuje zarówno logikę i ogólnie języki formalne, jak i język naturalny, używany każdego dnia, wieloznaczny, bogaty w liczne znaczenia i możliwe interpretacje ».

invalidité de l'argumentation dans le cadre de la démonstration, aujourd'hui domaine de la logique formelle.

Le schéma argumentatif de base, pour la démonstration et pour la logique formelle qui s'est développée dans son sillon est, comme cela a déjà été mentionné, le syllogisme. Il est construit de deux prémisses qui mènent vers la conclusion : prémisses majeure A qui porte sur une loi dirait-on universelle, prémisses mineure B qui porte sur un cas particulier soumis à cette loi, conclusion C qui est le résultat de la déduction. Sans chercher l'originalité, citons l'exemple consacré du syllogisme : tous les hommes – A sont mortels – B ; (la majeure) Socrate – C est un homme (A) (la mineure) donc : Socrate (C) est mortel (B) (la conclusion) qui prend la forme de la formule déductive : chaque A est B, C est A donc C est B. La validité du schéma est due au fait qu'indépendamment du contenu des prémisses la conclusion reste vraie. On peut qualifier, suite à Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (1958), ou O. Ducrot (2004), ce type de raisonnement de tautologique car, pour reprendre l'exemple avec Socrate, dire qu'il est un homme c'est dire implicitement qu'il est mortel puisque la mortalité est l'un des éléments définitoires de l'homme.

Le degré d'inclusion d'une prémisses dans l'autre décide de la force de la conclusion. Cela explique pourquoi le lieu de prédilection de la logique formelle est surtout la validité du lien qui unit les prémisses et la conclusion (cf. Breton et Gauthier, 2000/2011 : 59). S. Toulmin appelle un tel argument analytique, vidé de sa substance. Il apparaît clairement que face à un syllogisme, le récepteur n'a pas besoin de recourir à l'interprétation puisque la véracité des éléments faisant l'objet de la majeure et de la mineure s'impose à lui. Les prémisses sont objectives et évidentes, univoques pour tout le monde de la même manière.

Les arguments qui font appel à des structures logiques sont les suivants : « contradiction, identité totale ou partielle, transitivité ; en second lieu ceux qui font appel à des relations mathématiques – rapport de la partie au tout, du plus petit au plus grand, rapport de fréquence. Bien d'autres relations pourraient évidemment être examinées » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/2008 : 261).

Comme on peut le voir à travers cette courte présentation, l'analyse du raisonnement démonstratif tel qu'il est décrit par Aristote et développé par la logique formelle met au centre de sa méthodologie la langue mathématique au détriment de la langue naturelle. Rien que par cet aspect, le raisonnement démonstratif n'entraîne donc pas d'activité d'interprétation, inhérente à la langue naturelle où le sens des signes est complété par les interlocuteurs dans le contexte, dans une relation dynamique avec la réalité sociale et physique<sup>45</sup>. Autre-

---

<sup>45</sup> Selon M. Heller (2002 cité par Brożek, 2014 : 43), ces éléments décident de la « stabilité structurelle de la langue » en tant que système : « si dans un domaine de la langue il n'y pas de

ment dit, la logique formelle envisage l'argumentation en soi, sans lien avec le contexte social et elle cherche ainsi des vérités absolues, indépendantes des sujets psychologiques et sociaux qui les énoncent à l'intention d'un auditoire particulier.

Ce faisant, elle met en œuvre des opérations formelles de pensée, adaptées à la nature des objets scientifiques. Dans le langage philosophique, on dirait que la démonstration sollicite plutôt la « raison pure » (Lichański, 2014), alors que le raisonnement rhétorique relève de la « raison pratique », adaptée « à la manière de pensée des gens ordinaires »<sup>46</sup> (Galen, 129-199/217 cité par Lichański, 2014 : 23) qui dans les affaires publiques opèrent souvent sur le probable et l'« opinable ». Conformément à ce constat, Aristote et les rhétoriciens réservent le raisonnement formel aux sciences et le situent en dehors du champ de l'argumentation rhétorique.

La logique formelle avec son examen des schémas déductifs, qui reprend et développe les fondements aristotéliens de la démonstration, apparaît comme limitée en ce qu'elle ne fournit pas d'outils d'interprétation du discours prononcé dans la langue naturelle, dans des contextes sociaux. On peut dire que selon le contexte dans lequel ils sont formulés les mêmes arguments peuvent servir à soutenir et à réfuter une thèse.

De plus, la réduction de l'argumentation au seul schéma déductif laisse dans l'ombre les arguments conditionnels et indirects sans parler du fait que les arguments sont souvent emboîtés les uns dans les autres, intégrés dans des interactions complexes, entremêlés, etc. Il suffit de voir, en effet, les reconstructions de schémas logiques (par ex. Szymanek et al., 2003) pour se rendre compte à quel point c'est une tâche rude et coûteuse en temps et en effort cognitif. Et, qui plus est, malgré tout l'effort d'analyse, les schémas ainsi dégagés ne rendent compte que d'un aspect de l'acte, en donnant une vision réduite. En effet, comme le reconnaissent Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, le raisonnement formel appliqué aux argumentations informelles « résulte d'un processus de simplification qui n'est possible que dans des conditions particulières, à l'intérieur de systèmes isolés et circonscrits » (1958/2008 : 259). Et ils continuent « ce qui caractérise l'argumentation quasi-logique, c'est son caractère non formel, et l'effort de pensée que nécessite sa réduction au formel » (1958/2008) : 260). Il va sans dire que la possibilité d'appliquer systématiquement ce type d'élaboration des schémas argumentatifs lors de l'écoute semble fort problématique. Ceci ne veut

---

stabilité structurelle, c'est-à-dire que les significations des mots sont séparées de manière trop nette, alors un faible changement de sens peut conduire à un fort changement de compréhension et l'intercompréhension devient impossible ».

<sup>46</sup> Pol. « dostosowany raczej do sposobu myślenia zwyczajnych ludzi ».

pas dire pour autant que la logique formelle ne soit pas une méthode précieuse pour développer la rigueur de pensée et le raisonnement scientifique, bien au contraire<sup>47</sup>. Notre propos ne consiste pas à disqualifier le raisonnement formel dans l'absolu, mais à montrer les limites de son applicabilité aux objectifs interprétatifs du débat médiatique par les apprenants de langue étrangère. De manière plus générale, il faut dire aussi qu'envisager la rationalité uniquement sur le mode de la logique formelle serait fort réducteur quant aux modalités cognitives de fonctionnement de la personne humaine<sup>48</sup>.

Pour terminer revenons encore aux deux modèles de l'esprit, computationnel et culturaliste, présentés dans le point 1.1. Si on transpose les considérations de J. Bruner dans la présente réflexion, on pourrait dire que les procédures propres à l'argumentation logique, même informelle, ressemblent plus à celles élaborées dans le cadre computationnel, c'est d'ailleurs ce cadre-là qui est appliqué aux analyses en logique informelle. Comme il a été expliqué, la mise en forme des arguments suppose la réduction de leur complexité et les ampute ainsi de leurs assises situationnelles et interactionnelles en permettant d'analyser la qualité des liens logiques, certes, mais ne permettant pas de leur donner un sens, d'en imaginer la réception et l'interprétation qui en sera faite dans un contexte précis. Dans le modèle computationnel, les catégories du sujet acteur (par ex. ses émotions, considérées comme des parasites de la communication) et des normes fluctuantes de la culture restent fort problématiques. Comme est postulée la complémentarité des deux modalités du fonctionnement de l'esprit, chacune spécia-

---

<sup>47</sup> Dans le contexte scientifique et philosophique, la pensée déductive est dominante, mais elle n'est plus vue non plus comme la seule valable. Cela est dû à la nature même de la science qui consiste à réviser constamment les fondements sur lesquels elle s'appuie. Ainsi, M. Heller dans *Przeciw fundacjonizmowi* par exemple expose la nécessité de combiner la démarche strictement rationnelle (formelle) à la démarche « visionnaire ». Il envisage l'argumentation comme se pratiquant entre deux pôles : à une extrémité, on aurait des argumentations à caractère logique, sans composante herméneutique et à l'autre, les argumentations herméneutiques, sans composante logico-déductive. B. Brożek (2016 : 5) rapporte le postulat de M. Heller à la pensée en général qui, selon lui, ne consiste pas à faire des conclusions à partir des prémisses valides, mais à faire le va-et-vient entre l'imagination et la pensée déductive. La pensée serait selon lui largement hypothétique. Il ajoute toutefois qu'elle « n'est pas pour autant privée de structure, car nos visions, même les plus folles doivent se plier à un traitement, nous devons en tirer des conclusions, et les évaluer de façon critique : vaut-il mieux les retenir ou les rejeter ? ».

<sup>48</sup> Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca dénoncent la séparation entre l'action sur l'entendement et sur la volonté comme erronée : « l'erreur est de concevoir l'homme comme constitué de facultés complètement séparées. L'impasse est d'enlever à l'action fondée sur le choix toute justification rationnelle, et de rendre par là absurde l'exercice de la liberté humaine. Seule l'argumentation, dont la délibération constitue un cas particulier, permet de comprendre nos décisions » (1958/2008 : 62).

lisée dans un autre type de données de départ au moyen des procédés particuliers qui y sont adaptés, de même nous affirmerons l'existence des deux modes complémentaires d'argumentation.

### 2.2.2. La dialectique : l'argumentation dans le dialogue

La logique informelle a valorisé un mode de raisonnement qui est proche de celui de la dialectique antique, développée par Aristote dans le cinquième tome d'*Organon*, intitulé *Topiques* où on trouve la définition de la dialectique : « instrument de connaissance probable ». Dans l'Antiquité et au Moyen Âge, la dialectique est considérée dans son lien avec la rhétorique, elle est récupérée au XIX<sup>e</sup> siècle par les sciences exactes – « perçue comme une partie de la logique, elle a perdu en visibilité » (Emeren et Houtlosser, 2004 : 53).

Mais avant, au moins depuis Platon, le raisonnement dialectique a joui d'un grand prestige et a été souvent posé comme modèle pour la discussion critique orientée vers la recherche de la vérité. Pourtant, contrairement au raisonnement logique formel, le raisonnement dialectique n'opère pas sur les prémisses scientifiquement établies et objectives mais sur le vraisemblable, le point de départ en étant une opinion controversée. Ainsi, de l'avis d'Aristote la différence entre les deux « ne réside pas (...) dans la rigueur des opérations de déduction mais dans la nature des prémisses » (Amossy, 2012 : 148). Par cet aspect, la méthode dialectique se rapprocherait donc de celle rhétorique, qui est comme elle, apte à argumenter des thèses contraires<sup>49</sup>. Par contre, il semble que ni la dialectique et encore moins la rhétorique ne sont animées par exactement les mêmes motifs que le raisonnement logique, notamment celui de trouver une réponse universelle qui soit valable en soi.

En effet, la dialectique cherche à développer des méthodes de résolution de problèmes idéologiques (dans le sens primitif du terme, c'est-à-dire relatifs aux idées telles que la justice, la liberté, etc.) face à une divergence des points de vue. Elle le fait, selon la formulation de M. Leff (2009 : 2) à travers « l'établissement de critères généraux permettant d'évaluer le caractère justifié ou non d'une croyance ou des processus susceptibles de résoudre une controverse ». Autrement dit, son intérêt porte aussi bien sur les fondements du raisonnement

---

<sup>49</sup> « à la différence des autres arts, dont aucun n'arrive par le syllogisme à une conclusion opposée, la rhétorique et la dialectique sont seules à procéder ainsi, l'une et l'autre supposant des contraires » Aristote précise tout de suite que « les matières qui s'y rapportent ne sont pas toutes dans les mêmes conditions, mais toujours ce qui est vrai et ce qui est naturellement meilleur se prête mieux au syllogisme et, en résumé, est plus facile à prouver » (*Rhétorique*, livre 1/1355a).

que sur les procédures mises en œuvre dans le dialogue mettant deux positionnements contraires en conflit.

Conformément à cette caractéristique, la dialectique non seulement décrit les différents schémas argumentatifs mais aussi s'attache à distinguer ceux qui sont valides, syllogismes dialectiques, et ceux qui sont invalides, appelés paralogismes ou fallacies. Elle institue le dialogue en lieu privilégié de réflexion où différents aspects d'un problème et diverses propositions imaginables peuvent être systématiquement confrontés (cf. Burke 1962 ; Amossy, 2009, 2012 ; Lewiński, 2014 ; Koszowy et Budzyńska, 2015).

La mise en œuvre de cette posture sous-entend que les deux parties du dialogue sont animées par l'esprit de coopération et se trouvent en possession des connaissances relatives à la problématique, mais aussi des instruments de questionnement (telle la maïeutique de Socrate) et, de manière plus générale, de pensée critique qu'ils souhaitent mettre au service de l'élaboration d'une réponse commune. Voilà comment K. Burke décrit cet idéal platonicien : « le dialogue idéal poursuit l'objectif de la recherche de la vérité d'ordre supérieur qui se révèle à mesure que les orateurs tout en étant en compétition coopèrent à l'élaboration d'un positionnement commun qui dépasse leurs positionnements individuels » (1962 cité par Skwara, 2008 : 42). Ce qui est visé par ce dialogue c'est d'arriver à travers un travail d'analyse à une « synthèse supérieure » où le vraisemblable s'approche du vrai.

Il serait trop hâtif aussi d'opposer la dialectique à la rhétorique en prétendant qu'elle seule se soucie de la vérité, de la justice sans prendre soin de trouver les façons de présenter ce que l'on croit déjà, de sorte que l'auditoire visé veuille y adhérer, comme le fait cette dernière. Il faudrait dire plutôt, en simplifiant les choses, que ce n'est pas tellement le rapport à la vérité qui oppose la dialectique et la rhétorique mais plutôt leur rapport respectif au savoir ainsi que leur conceptualisation de l'auditoire. La dialectique servirait à construire des savoirs de portée universelle ainsi que des structures argumentatives abstraites valables pour toute situation de dialogue heuristique ; la rhétorique servirait, quant à elle, à construire des connaissances sur les affaires concrètes de la cité, et surtout à les présenter de manière vraisemblable dans une communauté particulière. Selon Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (1958), la dialectique maintient l'illusion selon laquelle l'auditoire possède les mêmes qualités de raisonnement que les interlocuteurs si bien qu'il saura apprécier les efforts d'analyse des interlocuteurs et ne sera convaincu que par des conclusions ayant l'évidence de la vérité. Ils expliquent que le dialogue dialectique « ne doit pas constituer un *débat*, où des convictions établies et opposées sont défendues par leurs partisans respectifs, mais une *discussion* où les interlocuteurs recherchent honnêtement et sans parti pris la meilleure solution d'un problème controversé » (Perelman et Olbrechts-

-Tyteca, 1958/2008 : 49). Ainsi, tant la rhétorique que la dialectique serviraient, toutes les deux, à justifier des positionnements et à se défendre contre les biais du raisonnement des autres, mais pour des motifs bien distincts.

Dans le livre 1 de *Rhétorique* (1355b), on peut lire que la dialectique et la rhétorique se ressemblent car aucune des deux n'est une science investiguant un objet précis et ses qualités, les deux sont des sortes de capacités à fournir une argumentation logique. Plus loin, Aristote précise leurs outils en expliquant que l'induction utilisée en dialectique « devient l'exemple en rhétorique, le syllogisme l'enthymème et le syllogisme apparent l'enthymème apparent » (1356b). Étant donné que le raisonnement dialectique a toute sa place dans l'argumentation rhétorique, de nombreux auteurs proposent de revenir à cette vision des choses et de considérer la dialectique comme partie de la rhétorique destinée à examiner les preuves de logos, que l'argumentation rhétorique compléterait par celles d'ethos et de pathos. On va pouvoir constater cette tendance vers la synergie dans les approches actuelles (voir 2.4.2.). La dialectique s'attacherait à élaborer la solution la plus rationnelle à une problématique et la rhétorique aurait pour objectif d'offrir les meilleurs modes de la présentation de cette solution de manière à gagner l'adhésion de l'auditoire réel (cf. Lewiński, 2014). Cette supposée complémentarité reste toutefois problématique car, comme le soutient R. Amossy, la rhétorique a sa logique propre fondée sur ses propres voies de raisonnement, elle met en place des « opérations cognitives et une organisation finalisée effectuée en langue naturelle dans des contextes sociaux » (Amossy, 2012 : 22).

La dialectique, comme méthode de raisonnement dialogique orientée par la recherche de la solution la plus rationnelle et comportant un haut degré de normativité présente un intérêt certain pour les sciences de l'éducation. Il est donc tout à fait naturel de réfléchir si ses acquis ne pourraient pas être sources d'outils interprétatifs appliqués à la compréhension interprétative du débat en langue étrangère. Elle donne un rôle important à l'intersubjectivité comme lieu de co-construction des connaissances, ce qui est conforme à la vision de la communication comme interaction reconnue aujourd'hui par la didactique. Mais en même temps, force est de reconnaître les limites de la dialectique qui idéalise aussi bien les argumentateurs que leurs auditoires<sup>50</sup>. Ces premiers seraient complètement désintéressés, mûs par le seul désir de la vérité et détachés de la thèse qu'ils tentent de justifier, ce qui reste en désaccord avec la réalité psychologique et sociale du débat. En effet, en général, les gens s'identifient aux thèses qu'ils avancent et la mise en question de celles-ci est souvent perçue comme une attaque personnelle (voir à ce sujet par ex. Goffman et sa théorie de faces où la

---

<sup>50</sup> Une discussion critique de la conception de l'agir communicationnel de J. Habermas a été proposée par exemple par A. M. Kaniowski (2003 : 39-88).

mise en cause de ce qu'un individu avance constitue une menace pour sa face négative). En plus, on a conscience que la parole institutionnalisée est souvent dès le départ programmée pour défendre une position et non pour chercher la vérité, tels l'avocat de la défense qui cherche à mettre en valeur les circonstances atténuantes, le membre du parti qui argumente en faveur du programme de sa formation politique, etc. Il en est de même dans les dialogues ordinaires où les argumentaires sont souvent déployés pour persuader l'auditeur en vue d'une action future. Bref, il est rare d'entendre des dialogues purement heuristiques dans l'espace public en dehors peut-être du discours scientifique, et encore. La portée de la dialectique apparaît ainsi comme limitée. Reste à voir comment elle a évolué depuis, ce qui sera proposé dans le point 2.4.2.

### 2.2.3. L'argumentation rhétorique : une délibération sociale

La rhétorique semble combler les manques de la dialectique relatifs à la réalité psycho-sociale de l'argumentation en ce qu'elle insiste sur les diverses techniques de persuasion en rapport avec les auditoires qui leur correspondent. Voilà comment l'explique Aristote (*Rhétorique*, livre I, 1357a) : « L'action de la rhétorique s'exerce sur des questions de nature à être discutées et qui ne comportent pas une solution technique, et cela, en présence d'un auditoire composé de telle sorte que les idées d'ensemble lui échappent et qu'il ne peut suivre des raisonnements tirés de loin. Or, nous délibérons sur des questions qui comportent deux solutions diverses car personne ne délibère sur des faits qui ne peuvent avoir été, être, ou devoir être autrement qu'ils ne sont présentés ; auquel cas, il n'y a rien à faire qu'à reconnaître qu'ils sont ainsi ».

Tout au long de notre réflexion revient, plus ou moins explicitement, l'opposition entre le souci de vérité et le souci d'efficacité. Cette opposition n'est pourtant pas celle d'Aristote qui identifie l'argumentation à la rhétorique. En effet, Aristote définit la rhétorique comme « faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader » (*Rhétorique*, livre I, 1355b), en établissant ainsi un lien entre argumentation et persuasion. Il faudrait toutefois se garder d'assimiler l'aspiration à l'efficacité au vice de la manipulation. Bien au contraire, l'efficacité n'est qu'un élément de la rhétorique qui est vue comme un moyen indispensable pour intervenir dans les affaires publiques en ce qu'« elle fournit l'espace dans lequel la délibération et la recherche commune d'une solution plausible devient possible dans et par l'usage de la parole » (Amossy et Koren, 2008 : 2).

Ainsi, revient-il le problème de la vérité qui a déjà été évoqué à l'occasion de la présentation de la démonstration et de la dialectique. Nous avons alors affirmé que la rhétorique, et de ce point de vue elle était considérée comme proche

de la dialectique, est par excellence le domaine de l'opinion puisque dans les situations sociales, il ne s'agit que rarement de révéler une vérité objective mais d'évaluer les propositions relatives à la vie commune, de déterminer ce qui dans une situation sociale particulière est juste, utile, digne de regret, de blâme ou d'admiration. La rhétorique ne vise donc pas à amener l'auditeur à accepter une idée comme vraie mais comme « une vérité simplement probable » (Breton et Gauthier, 2000/2011 : 127), et surtout à faire en sorte qu'il veuille la suivre, qu'il prenne ou accepte des décisions présentées comme justes, bonnes, utiles, donc de le persuader. Par cet aspect actionnel et orienté par la poursuite de l'efficacité, elle recouvre le caractère pragmatique de l'usage de la langue.

Ce qui est essentiel pour la compréhension de la rhétorique c'est qu'elle est une tentative de systématisation d'une pratique argumentative dans la communication publique justement. L'art de persuader par la parole dans les affaires qui sont au centre de la vie socio-politique de la cité démocratique, la rhétorique inscrit l'argumentation dans une triple relation entre l'orateur, son auditoire (les idées et les valeurs qui leur sont communes, *doxa, topoi*) ainsi que le type d'argumentation propre aux pratiques discursives institutionnalisées.

La configuration de ces trois éléments du système rhétorique est à la base de la distinction des trois types de discours oratoire : judiciaire, épideictique, délibératif. Le discours judiciaire concerne le juge et renvoie aux actes du passé qu'il importe de défendre comme justes ou de condamner comme injustes. L'objet du discours épideictique est l'éloge ou le blâme d'une personne qui est présentée à l'auditoire comme exemple à suivre ou à éviter selon le cas. Le discours délibératif porte sur les objets politiques, son objectif est de pousser à la décision et à l'action pour le bien ou l'utilité de l'ensemble des citoyens. Les modes d'action discursive dépendent des buts propres à chacune de ces situations et résultent de la configuration des rôles et statuts sociaux inhérents à celle-ci. L'argumentation rhétorique est donc dès ses débuts profondément ancrée dans les institutions et les pratiques discursives correspondantes. C'est une idée phare qui éclaire toute notre réflexion et fonde notre conception didactique.

La persuasion, en conséquence, relève d'un autre type de rationalité que celle basée sur les critères logiques formels propres à la démonstration. Ce qui est considéré comme paralogisme par la logique peut très bien passer comme un comportement rationnel et justifié dans la communication réelle. Par exemple, le recours à l'autorité, considéré dans les autres approches logiques comme paralogisme ou fallacie, peut être jugé tout à fait valide dans le cadre de la rhétorique. Cela parce que la rhétorique met en valeur le caractère communautaire<sup>51</sup> de

---

<sup>51</sup> Contrairement aux tendances de notre époque postmoderne qui voit les communautés essentiellement par le prisme de leur caractère oppressive, R. Amossy (2014) met en valeur l'existence des

l'argumentation et étend ainsi la rationalité de sorte à y intégrer la crédibilité et la légitimité socio-discursive du locuteur (ethos) et son adaptabilité aux valeurs et sentiments de l'auditoire (pathos). Ainsi, par exemple, pour la communauté des catholiques le recours par un membre de la communauté des croyants aux paroles de l'Évangile ou à l'opinion du pape peut jouir d'une grande légitimité et être considéré comme tout à fait rationnel, mais il peut aussi être considéré comme une stratégie visant à accuser ou à disqualifier la communauté en question si ce recours est l'œuvre d'un athéiste anticlérical déclaré dont on présume que les deux sources n'ont pas beaucoup de valeur pour lui. Il en est ainsi parce que, comme le soutient E. Danblon (2010 : 214), l'argumentation rhétorique est « dès le départ indissociable de la conception que la société se donne de la raison, de la rationalité, de sa façon d'agir avec son environnement ». Cette rationalité, à son tour, est indissociable du discours (cf. Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958 ; Amossy, 2008, 2012) qui la modèle et la rend compréhensible aux auditeurs.

Pour conclure cette partie de notre réflexion, nous soutiendrons que l'environnement, les valeurs, les sentiments, bref, tout ce qui fait partie de la vie sociale n'est pas nécessairement source de paralogismes mais une référence commune dont il faut tenir compte pour persuader l'opinion publique du bienfondé de telle ou telle direction à suivre dans une collectivité. Par ailleurs, c'est grâce à cette caractéristique qu'en suivant les débats produits dans d'autres cultures, en observant la récurrence de certains choix faits par les argumentateurs, les valeurs qu'ils invoquent plus ou moins explicitement, les évaluations qu'ils profèrent, les types de preuves qu'ils privilégient qu'on peut découvrir peu à peu la mentalité de l'auditoire auquel le discours est adressé (cf. Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958 ; Boyer, 1995 ; Angenot, 2006). Entrer dans son univers de croyances est une condition pour mieux comprendre l'autre. Les compétences d'interprétation du discours argumentatif dans les agoras actuels – les médias – deviennent ainsi des outils privilégiés du développement des connaissances sur la société et la mentalité de ses membres, usagers de la langue cible. Pour toutes ces raisons, la rhétorique apparaît comme la conception de l'argumentation la plus englobante et aussi la plus à même de procurer des instruments d'observation du discours médiatique.

### **2.3. Penser les compétences interprétatives dans le cadre de la rhétorique**

Le terme « rhétorique » connaît aujourd'hui plusieurs acceptions (pour la revue des courants voir par ex. Meyer et al., 1999 ; Breton et Gaulthier, 2000). Étant

---

opinions et des valeurs partagées qui, sans jouir de label de vérité, apportent une cohérence aux sociétés humaines et sans lesquelles il serait difficile d'envisager et d'organiser l'existence commune.

donné que c'est une notion clé de notre modèle, il nous semble nécessaire d'apporter quelques explications eu égard à l'usage commun du mot « rhétorique », dont nous souhaitons nous distancier, dans le souci de clarté de nos propos. Parmi les différents usages qui en sont faits, deux sont particulièrement présents dans les esprits des enseignants et des apprenants. Nous tenons à les écarter comme opposées à la vision aristotélicienne de l'argumentation rhétorique et portant en quelque sorte préjudice à la conception de la rhétorique retenue dans le présent travail.

La première tendance, par ailleurs très présente dans l'espace médiatique polonais, consiste à utiliser le qualificatif « rhétorique » pour discréditer le discours de l'autre en lui assignant un caractère manipulateur et donc éthiquement tout au moins problématique. Il est possible de penser que la force « démasquatrice » de cet épithète porte les traces des reproches adressés, en partie injustement<sup>52</sup>, aux sophistes – enseignants ambulants de l'art oratoire dans la Grèce antique qui se vantaient, comme Gorgias dans le fameux dialogue de Platon du même titre<sup>53</sup>, d'être en mesure de persuader leur auditoire de quelque chose et de son contraire, sans égard à la vérité. L'autre tendance, renforcée probablement par l'enseignement scolaire de la littérature (cf. Charaudeau, 2008b), consiste à confiner la rhétorique dans l'étude stylistique des figures et des tropes faite dans le cadre d'une analyse linguistique. Les approches rhétoriques focalisées sur l'esthétique<sup>54</sup> sont qualifiées, suite à G. Genette de « rhétorique restreinte » ou « réduite » (cf. Amossy et Koren, 2009) ou « élocutive » (Ziomek, 1990 : 15) puisqu'elles ne laissent pas en leur sein de place à la théorie de l'argumentation. La focalisation sur la forme serait propre, selon Aristote, à la poétique alors que la rhétorique se préoccuperait des modes de raisonnement (cf. Lichański, 2014 :

---

<sup>52</sup> Chez Ph. Breton et G. Gauthier (2000/2011 : 16-17) on trouve une évaluation plus nuancée de l'activité des sophistes et de leur contribution au développement de la rhétorique. Les auteurs mettent notamment en valeur l'activité éducative des sophistes qui tout en donnant à leurs élèves des instruments de résolution des conflits de pensée ou d'action participaient ainsi par là même au développement de leur pensée critique et son exercice lors du débat. Sur le plan théorique, dans la perspective de ce travail, ce qui devrait être souligné c'est la contribution des sophistes à « la systématisation des figures dites de cadrage, qui permettent de présenter un point de vue, un angle, une propriété de l'objet ou d'une opinion donnée » (H. Podbielski, 2001 : 10) considère les rhéteurs, avec Gorgias en tête, comme représentants d'un mouvement intellectuel révolutionnaire qui consistait à remplacer la pensée mythique par la pensée rationnelle.

<sup>53</sup> Le dialogue *Gorgias* de Platon, entre Gorgias et Socrate met en scène les imperfections de la rhétorique des sophistes dont la source est leur partialité orientée par le but de persuader, en opposition à la dialectique orientée par la recherche de la vérité. Cette critique a été adoucie dans *Phèdre*.

<sup>54</sup> Il s'agit d'une période de trois cents ans où la rhétorique, à compter à partir de l'œuvre de Ramus, s'est intéressée uniquement à l'étude des figures de style.

25-26). Les deux acceptions de la rhétorique déforment donc la vision aristotélicienne, et plus largement ancienne, retenue comme référence de base dans notre réflexion.

L'acception de la rhétorique admise dans le présent ouvrage remonte à ses origines, c'est-à-dire au V<sup>e</sup> siècle avant J.-C. à la Grèce antique. Son apparition est souvent mise en relation avec le goût du peuple grec pour l'analyse de la communication humaine, de ses caractéristiques, de ses effets et de son enseignement. Son épanouissement n'est pourtant pas que le fruit de la sensibilité des Grecs anciens aux manières d'entraîner l'accord de l'auditoire par le discours, il résulte également d'une nécessité pratique liée à l'avènement de la démocratie athénienne et de ses institutions (cf. Meyer et al., 1999 ; Breton et Gauthier, 2000). Cette interdépendance entre le développement de la rhétorique et les conditions socio-politiques est systématiquement invoquée (cf. Danblon, 2005 ; Breton, 2007 ; Charaudeau, 2008b ; Amossy et Koren, 2008 ; Leff, 2009 ; Tindale, 2009) ce qui témoigne de la reconnaissance de sa vocation pratique dans les sociétés démocratiques. On oublie souvent, en revanche, que la rhétorique est aussi une émanation de la révolution intellectuelle des sophistes qui ont remplacé l'image mythologique du monde par l'image rationnelle (Podbielski, 2001 : 10). La participation des méthodes de raisonnement rhétorique dans la production des connaissances mérite d'être ici soulignée.

Les premiers enseignements sur la rhétorique nous viennent de Corax, qui la désigne comme « persuasion créative » – une formule à des allures très contemporaines – mais aussi systématisée. Selon Corax, une part importante de la force de persuasion réside dans l'organisation du discours en quatre parties : exorde, présentation, discussion et péroration, soumises à quatre fonctions principales, respectivement : capter l'attention du public, présenter la thèse, donner des arguments, synthétiser en soulignant l'essentiel. Nous allons voir plus loin à quel point la structure du discours mis en rapport avec les fonctions qu'elle est supposée remplir peut aider le guidage de l'interprétation.

Notre démarche prend ses racines dans cet héritage classique de la rhétorique, tel que légué par Aristote, d'un côté, et la tradition latine de la rhétorique représentée par Cicéron et Quintilien de l'autre. Dans ce choix, nous suivons plusieurs spécialistes de l'argumentation rhétorique (par ex. Amossy, 2000, 2010, 2014, 2015 ; Amossy et Koren, 2009 ; Charaudeau, 1998, 2006, 2008b ; Leff, 2009 ; Tindale, 2009 ; Danblon, 2010 ; Plantin, 2011b ; Doury, 2013 ; Doury et Plantin, 2015) qui s'inspirent à leur tour de l'œuvre de Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca parue en 1958 *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*<sup>55</sup>. Cette œuvre est aujourd'hui considérée comme le texte fondateur du

---

<sup>55</sup> *New rhetoric.*

tournant rhétorique dans le monde francophone, et en particulier du courant appelé « l'argumentation rhétorique » ou « l'argumentation dans le discours » développé par le groupe ADARR (Analyse du Discours, Argumentation, Rhétorique). Les travaux du groupe sont publiés dans la revue en ligne du groupe de Tel-Aviv *Argumentation et Analyse du Discours* coordonnée par R. Amossy (Université de Tel-Aviv) et R. Koren (Université Bar-Ilan) et constituent pour nous la référence principale pour ce qui est du versant argumentatif de notre projet.

### **2.3.1. Une argumentation ancrée dans la situation de communication**

Revenons encore à la conception communicative de l'argumentation car c'est elle qui justifie l'intérêt que nous portons à la rhétorique. Événement de communication, le discours argumentatif, peut être caractérisé comme situé, fonctionnel et interactif. En effet, le discours doit sa forme, sa finalité et son sens aux lieux où il est produit, au départ, les institutions politiques (au sens large du terme) de la cité grecque antique : le forum, les tribunaux ou lors des cérémonies. Bien évidemment, l'évolution de nos sociétés contemporaines, avec tout ce que cela comporte en matière d'institutions de la vie sociale et de lieux où le débat se déroule, en l'occurrence les médias, appelle la prise en compte des genres correspondants, inconnus de la rhétorique classique.

L'aspect fonctionnel se manifeste par la constitution d'un répertoire des techniques discursives susceptibles d'assurer l'efficacité de l'entreprise de persuasion et, en particulier, la recherche de ce qui dans chaque chose peut susciter l'adhésion de l'auditoire. Il est assez surprenant de constater que l'inventaire des techniques discursives établi dans l'Antiquité reste actuel jusqu'à nos jours, bien que les moyens de persuasion aient été depuis enrichis par les possibilités technologiques nouvelles de leur mise en synergie avec d'autres codes sémiotiques. Même si les techniques en question prennent des allures plus modernes et sont utilisées dans les proportions et les configurations propres à une culture, elles continuent de constituer une source précieuse d'outils d'analyse et d'interprétation du discours argumentatif. Bien évidemment, dans le cas du débat, elles demandent à être ajustées à la forme dialogale et interactive telle que normée par le genre du discours en question.

La co-construction interactive de l'argumentation fait partie des aspects qui n'ont pas préoccupé les rhéteurs puisque leurs discours étaient monologiques. Si interactivité il y avait, elle était considérée dans sa forme la plus basique, à savoir l'adaptation à l'auditoire dans la manière d'aborder la problématique, qui par ailleurs, justifiait la raison d'être de l'activité oratoire et motivait les auditeurs

à prêter l'oreille. Malgré leur forme monologale, les interventions des orateurs présentaient un caractère foncièrement dialogique puisqu'elles étaient produites en réaction à ou/et en prévision d'un contrediscours, prononcé sur le même sujet<sup>56</sup>. Tout en visant l'adhésion du public, elles étaient profondément agoniques vis-à-vis des discours adverses – ainsi qu'en fonction des valeurs hypothétiquement attribuées à l'auditoire. Contrairement à la tradition antique, où les discours étaient monologiques, aujourd'hui, nous sommes le plus souvent face à des situations di-poly-logales de discussion ou de débats. On a donc besoin d'élargir la manière de comprendre la démarche rhétorique de sorte à y inclure d'autres modes de gestion de la parole argumentative et d'autres techniques d'influence.

Ceci est d'autant plus important que notre examen des théories argumentatives est soumis à un objectif précis, celui de construire un modèle de débat susceptible de constituer une base pour la mise en place des séquences didactiques du développement des compétences interprétatives. En avançant un peu sur notre réflexion, nous voudrions insister en ce lieu sur la nature interactive de l'argumentation dans le débat, en prévision d'une analyse plus détaillée dans le point 3.5.

Le dispositif interactif polylogal modifie considérablement le processus de la présentation des justifications à la thèse avancée car celles-ci subissent des contraintes relatives à l'activité des autres instances (rédacteurs de la chaîne et de l'émission, animateur, autres intervenants, etc.). La nature interactive du débat détermine largement la manière dont se construit l'argumentation *in situ* de même que la réception de celle-ci. En effet, contrairement au discours monologique, oral ou écrit, le discours polylogal oral ne se construit pas dans une linéarité faite des arguments subordonnés et/ou enchâssés les uns aux autres. Non seulement il possède les marques de la construction des propos propres par le locuteur telles que hésitations, redondances, autoreformulations, mais ce qui est bien plus problématique, les arguments sont souvent formulés de façon moins exhaustive, reformulés, repris, précisés, voire délaissés, intégrés par l'autre, partiellement, pleinement ou seulement en apparence, etc. Cela requiert pour le récepteur une compréhension fondée sur ce que P. Charaudeau (2011 : 89) appelle « logique juxtapositive » qui consiste à suivre les logiques de chaque intervenant en quelque sorte en parallèle mais aussi dans leur détermination interactive. Voilà un aspect de l'argumentation qui a été approfondi durant ces dernières décennies dans le courant de l'analyse conversationnelle et de l'analyse du discours et qui justifie le recours à ces disciplines pour saisir le mode co-construit de l'argumentation.

---

<sup>56</sup> Il convient de signaler que cette nature dialogique et interactive de l'argumentation a été particulièrement mise en valeur par les travaux de Ch. Plantin et son modèle de trilogue argumentatif composé de la question, de l'opposant et du défendant (Plantin, 1996).

### 2.3.2. L'argumentation rhétorique : un processus socio-psycho-logique

Nous avons démontré que dans le raisonnement rhétorique, ce n'est pas la valeur logique de l'argument prise isolément ni même une manière idéale de le construire qui décident du succès de l'argumentation. Il en est de même pour l'interprétation. Il convient d'évoquer à ce sujet aussi Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca qui soulignent le caractère implicite de l'argumentation et la nécessité de son interprétation qui dépasse largement la reconstitution d'un schéma argumentatif. Selon leurs mots, « le sens et la portée d'un argument isolé ne peuvent que rarement être compris sans ambiguïté ; l'analyse d'un chaînon de l'argumentation, en dehors du contexte et indépendamment de la situation dans laquelle il s'insère, présente des dangers indéniables. Ceux-ci ne sont pas dus uniquement au caractère équivoque du langage, mais encore au fait que les ressorts d'une argumentation ne sont presque jamais complètement explicités. Pour dégager un schème argumentatif, nous sommes obligés d'interpréter les paroles de l'orateur, de suppléer les chaînons manquants, ce qui ne va jamais sans risque. En effet, affirmer que la pensée réelle de l'orateur et de ses auditeurs est conforme au schème que nous venons de dégager n'est qu'une hypothèse plus ou moins vraisemblable. Le plus souvent d'ailleurs nous percevons simultanément, plus d'une façon de concevoir la structure d'un argument » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/2008 : 251). Dans la perspective de l'interprétation, un attachement trop important à la structure formelle de l'argumentation et à sa valeur logique, risque de déformer la compréhension de l'argumentation à défaut de prendre en compte l'ensemble des démarches de persuasion, voire à sous-estimer celles qui portent sur les sentiments et les relations.

R. B. Douglas a utilisé une formule synthétique pour caractériser le processus rhétorique dans la conception aristotélicienne<sup>57</sup>, il le désigne de « sociopsychologique » (Douglas, 1974 cité par Skwara, 2008 : 87). Cette appellation renferme trois types de preuves correspondants : pathos (socio-), ethos (-psycho-) et logos (-logique). La place réservée à l'ethos<sup>58</sup> et au pathos en tant que moyens de

---

<sup>57</sup> « Parmi les preuves, les unes sont indépendantes de l'art, les autres en dépendent. Les premières sont toutes celles qui ne sont pas fournies par notre propre fonds, mais préexistent à notre action. Tels sont les témoins, la torture, les conventions écrites et les autres éléments de même nature. Les preuves dépendantes de l'art, c'est tout ce qu'il nous est possible de réunir au moyen de la méthode et par nous-mêmes. Nous avons donc, en fait de preuves, à tirer parti des premières et à trouver les secondes. Les preuves inhérentes au discours sont de trois sortes : les unes résident dans le caractère moral de l'orateur ; d'autres dans la disposition de l'auditoire ; d'autres enfin dans le discours lui-même, lorsqu'il est démonstratif, ou qu'il paraît l'être » (*Rhétorique*, livre I, 1356a).

<sup>58</sup> D. Maingueneau (2002 : 6) sensibilise à la non univocité de la notion d'ethos qui est exploitée aussi en dehors de la rhétorique : en morale, en musique, en politique. Tous ces usages ont toutefois en commun de renvoyer à un modèle socialement reconnu, un ensemble de qualités

preuve, différencie radicalement les approches rhétoriques des autres approches de l'argumentation focalisées exclusivement sur logos. Le pathos et l'ethos du locuteur, construits et perçus, seront donc une donnée précieuse pour saisir les moyens d'influence mis en œuvre dans l'argumentation ainsi que pour évaluer leur impact potentiel sur l'auditoire.

Nous les évoquons ci-après seulement brièvement, ils seront précisés à travers la description de leur fonctionnement dans le débat radiophonique dans le chapitre 5.

### 2.3.2.1. Le pathos

Le pathos renvoie à l'auditoire, ses représentations, ses valeurs ainsi que les sentiments et les attentes qui en découlent. L'auditoire tel qu'il est compris par la rhétorique ne désigne pas tous ceux qui écoutent mais « ceux sur lesquels l'orateur veut influencer » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/2008 : 20), auxquels il réserve une place dans son discours car « le recours à l'argumentation suppose l'établissement d'une communauté des esprits » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/2008 : 73)<sup>59</sup>. Ainsi, on dirait aujourd'hui en suivant J. M. Swales (1990), A. Duszak (1998) et d'autres analystes du discours, que l'argumentation est adressée à une communauté discursive qui sous-entend l'existence des intérêts, opinions, normes et valeurs partagés. La notion de pathos traduit l'idée de la reconnaissance de cette communauté dans le discours de l'orateur, la valorisation de son point de vue ou au moins sa prise en compte comme point de départ pour l'argumentation afin de le faire évoluer dans le sens prévu par l'orateur.

La fonction du pathos consiste à s'attirer les bonnes grâces de l'auditoire, le flatter et le capter avant de passer à l'argumentation et, tout cela afin de le disposer à rentrer dans le cadre interprétatif proposé par l'orateur. Pour cela, à en croire Corax, le début (selon Corax, l'exorde) du discours est un moment critique. La fonction de captation possède aussi son versant négatif qui consiste à détourner l'auditoire du cadre interprétatif proposé par la partie adverse, en suscitant les émotions défavorables à l'égard de sa vision des choses.

Le pathos dans la rhétorique ancienne ne sert pas vraiment à éveiller des émotions fortes pour bloquer le raisonnement. Bien au contraire, il sert essentiellement à mettre en place la connivence et la proximité intellectuelle et axiolo-

---

intellectuelles/artistiques et morales propres à une sphère des pratiques sociales et discursives qui perdurent.

<sup>59</sup> Pour une réflexion plus approfondie sur l'auditoire se rapporter à Ch. Perelman et L. Olbrecht-Tyteca (1958) et leurs successeurs.

gique avec l'auditoire afin d'argumenter avec lui. Cela se fait par le recours aux connaissances et aux valeurs partagées, par l'intermédiaire du style (prédilection pour le dialogue), par toutes sortes de techniques d'appartenance ou d'identification avec le public, de dichotomisation des positions et de polarisation des communautés (exacerbation des différences entre « eux » et « nous » – par ailleurs on y voit le lien avec l'ethos), ou par l'emploi de l'allusion, de l'ironie, etc. L'ironie, en particulier, fait partie des procédés efficaces pour établir une relation de connivence avec le public et pour exclure l'adversaire, cela parce que cette figure concourt à réunir l'orateur et le public « dans un même univers de connaissances partagées. Au surplus, le ton ironique (...) procure au public un moment de répit dans une production sérieuse et formelle » (Martel, 2010a : 97). Aussi, la prise en compte de l'univers conceptuel et axiologique du public visé, tel que supposé par l'orateur, contribue-t-elle à modifier les relations qui s'instaurent réellement entre le locuteur et son auditoire réel, soit dans le sens d'une plus grande connivence quand les prémisses et les opinions sont partagées, soit dans le sens d'une plus grande distance, voire parfois hostilité, dans le cas contraire. Ainsi, par bien des aspects, le pathos rejoint le logos dans ce sens qu'il procure une certaine force de vérité aux arguments du fait de leur ancrage dans l'univers des connaissances et des croyances partagées<sup>60</sup>.

S'il est donc important pour le locuteur de disposer de tout un savoir sur les connaissances et les attentes de l'auditoire, sur les émotions ainsi que sur la façon dont on peut les susciter et s'en servir pour renforcer l'effet de persuasion (*Rhétorique*, livre II ; cf. Chabrol et Radu, 2008 ; Tindale, 2009 ; Plantin, 2011a), il est tout aussi important pour l'auditeur de pouvoir saisir la stratégie du locuteur, de s'en distancier afin d'évaluer la rationalité des émotions éveillées en toute autonomie. Car, contrairement à ce que l'on pourrait croire, les émotions peuvent être jugées plus ou moins rationnelles.

Il va sans dire que la tentative de susciter les émotions est perçue dans les conceptions de l'argumentation autres que la rhétorique exclusivement comme

---

<sup>60</sup> Le rôle des connaissances partagées pour l'intercompréhension constitue l'objet d'investigation de nombreuses disciplines scientifiques. Elles prennent une étiquette particulière : en philosophie, on parle du sens partagé ou des imaginaires collectifs, en anthropologie des schémas culturels et des stéréotypes, en psychologie des représentations cognitives et en sociologie et en psychologie sociale des représentations sociales. En analyse du discours, les connaissances partagées sont évoquées moyennant le terme de l'espace commun de référence, de l'interdiscours ou de prédiscours. Nous expliquons (Wojciechowska, 2014) que malgré les perspectives épistémologiques et la terminologie différentes à un niveau élevé de généralité, les notions en question renvoient au même phénomène, à savoir l'existence d'un système de catégories perceptives remplissant des fonctions interprétatives et rhétoriques. Cette problématique est développée dans : Matthey (2000) ; Labasse (2004) ; Py (2004) ; Angenot (2006) ; Charaudeau (2011) ; Paveau (2006, 2007, 2011).

un facteur qui perturbe le raisonnement et contrevient à la rationalité de la démarche délibérative qui vise à peser les « pour » et les « contre » en toute liberté, en s’y substituant par la polémique empreinte de forte charge affective empêchant le raisonnement en commun<sup>61</sup>. La chose n’est pourtant pas aussi simple qu’elle y paraît. On trouve déjà chez Aristote une conception rationnelle des émotions comme liées à la cognition. De nombreux auteurs contemporains suivent cette conviction ancienne (par ex. Doury, 2003 ; Charaudeau, 2000, 2005 ; Michieli, 2010a, 2010b ; Plantin, 2011a ; Amossy, 2012, 2014) en considérant que certaines émotions, en particulier celles morales, exprimées plus ou moins spontanément dans le discours, peuvent s’appuyer sur un raisonnement solide. En ce lieu, on peut citer l’exemple de la peur dont la rationalité découle de la description adéquate de la situation et des dangers réels qu’elle entraîne (*Rhétorique*, livre II, 1383a ; voir aussi l’analyse qu’en fait Ch. Tindale, 2009 : 9-10). De même, éprouver et exprimer spontanément de l’indignation face aux bonus que s’octroient les chefs d’entreprises en temps de crise, comme l’explique R. Amossy (2012, 2014), n’exclue pas la possibilité de leur justification par des arguments valables. L’idéal rhétorique consiste à réunir les moyens de preuves visant l’entendement (conviction) à ceux adressés à la volonté et aux émotions (persuasion) en respectant ainsi les fondements anthropologiques des décisions humaines (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958).

Dans le discours réel, cet idéal est difficile à respecter et la question de l’évaluation de l’équilibre entre les deux reste ouverte. Compte tenu du caractère justifié du recours aux émotions, les catalogues des paralogismes et des stratégies éristiques (Schopenhauer, 1864/2007 ; Budzyńska-Daca et Kwosek, 2010), notamment la partie qui dénonce l’appel à l’émotion comme fallacieuse – *ad misericordiam, ad baculum, ad hominem, ad populum, ad vanitatem* – auront pour nous une valeur relative. Cela ne résout pas pour autant la question comment identifier et évaluer la place réservée aux émotions dans le discours argumentatif ?

Sans entrer dans la discussion théorique<sup>62</sup>, actuellement en plein essor, ayant pour l’objet justement la place des émotions dans l’argumentation, nous retiendrons des travaux de D. Walton l’importance donnée au genre du discours (ou

---

<sup>61</sup> Le cas le plus extrême de l’usage de l’affect est la violence verbale. Ce phénomène est étudié dans le détail par exemple par R. Amossy (2014 : 175-206).

<sup>62</sup> Un apport important quant à la compréhension de la valeur argumentative des émotions revient à D. Walton dans le cadre de ces travaux sur la raison pratique (par ex. Walton, 2007). Un aperçu de sa conception de la structure argumentative des émotions est fourni par Amossy (2012 : 218-220). Pour approfondir la question se rapporter par exemple aux travaux de R. Michieli (2010a, 2010b) ou Ch. Plantin (2011a), voir aussi le volume XLII/4 de *Studia Romanica Posnaniensia* intitulé « Verbalisation des émotions dans le discours médiatique ».

type de dialogue selon la terminologie de l'auteur) dans lequel les émotions sont suscitées. Leur présence doit être perçue autrement dans le meeting du parti, où elles servent à consolider le groupe et inspirer l'enthousiasme, et dans les négociations commerciales où elles ont pour but de faire pression sur le partenaire. De R. Michieli (2010a), en revanche, nous nous inspirons pour établir les gestes interprétatifs à mettre en œuvre lors de l'interprétation du pathos. En se basant sur ces étapes d'analyse de la validité du pathos, nous proposons d'orienter l'activité de l'interprétant par les questions suivantes :

- (1) Quel est le mode d'existence du pathos dans le discours, est-il thématiqué (explicitement, implicitement) et attribué (à l'énonciateur, au public, à l'interlocuteur) ? Par cet aspect, il s'agira aussi d'insister sur le pouvoir évocateur des sentiments induits par la description ou la narration des événements du fait de leur inscription dans les topiques sous-jacentes. Il en est ainsi dans notre exemple de la narration du prophète Nathan, où l'indignation du roi est provoquée par le récit de l'abus du pauvre par le riche et puissant (3.1.4.).
- (2) Selon quels critères et comment l'appel au sentiment peut-il être évalué ? Plus exactement, il s'agira d'examiner si celui qui met en avant l'émotion est légitimé à le faire, si elle sied à son rôle (par ex. les parlementaires devraient-ils écrire des lois sous l'impact des émotions ?) ; d'évaluer aussi le rapport entre la qualité et l'intensité des sentiments en rapport à la catégorie de l'objet : la pitié est-elle justifiée par rapport aux victimes et aux assassins dans la même mesure ?
- (3) Comment le pathos explicite ou implicite est-il légitimé ou délégitimé par les participants au débat, peut-on le considérer comme justifié ?
- (4) Quels effets pathétiques et éthotiques accompagnent l'argumentation par logos ?

Notre recherche sur l'évaluation du pathos dans un débat radiophonique (Wojciechowska, 2015) par des étudiants de FLE avancés révèle une faible prise en compte des sentiments, que ce soient des stratégies de dramatisation mises en œuvre par les débattants ou leur recherche de connivence. Les étudiants envisageaient le pathos moins comme une tentative de susciter des affects dans l'auditoire que comme le fait d'exprimer des émotions par un locuteur sous l'emprise de la passion, fortement engagé dans la polémique. Ceci se traduisait par une tendance à focaliser l'attention sur les émotions manifestées dans le débat, notamment sur le plan de la gestion interactive des tours de parole entre les intervenants dans le studio (interruptions, chevauchements, autosélection). Tout un pan de l'activité implicite orientée vers l'auditoire échappait au contrôle et à l'interprétation des étudiants et demanderait donc une instruction adaptée pour l'intégrer les aspects manquants dans le processus interprétatif.

### 2.3.2.2. L'ethos

L'aspect psychique renvoie à la personne de l'orateur et l'image qu'il donne de lui – l'ethos – en tant que personne compétente et digne de confiance. La définition à laquelle on associe le plus souvent la conception aristotélicienne est celle exposée dans *Rhétorique* où le philosophe explique : « on persuade par le caractère (= ethos) quand le discours est tenu de façon à rendre l'orateur digne de foi ; nous nous fions en effet plus vite et davantage aux gens de bien, sur tous les sujets en général, et complètement, sur les questions qui ne comportent point de certitude, mais laissent une place au doute » (*Rhétorique*, livre I, 1356a). Il ressort de cette définition que la confiance en l'orateur est un puissant facteur de persuasion, en particulier dans les situations où on ne peut pas contrôler tous les tenants et aboutissants d'une décision (cf. Wojciszke, 2002 ; Chabrol et Radu, 2008). Aux dires d'Aristote, la confiance n'est pas aveugle mais elle se fonde sur la vérification de trois qualités fondamentales de l'orateur dans son discours. Le philosophe les présente au début du deuxième livre de la *Rhétorique* (1378a) : « la prudence (*phronesis*), la vertu (*aretè*) et la bienveillance (*eunoia*). Si, en effet, les orateurs altèrent la vérité sur ce qu'ils disent lorsqu'ils parlent ou conseillent, c'est pour toutes ces raisons à la fois ou l'une d'entre elles : ou, faute de prudence, ils ne pensent pas juste ; ou pensant juste, ils taisent leur avis par méchanceté ; ou, prudents et honnêtes, ils ne sont pas bienveillants ; c'est pour cette raison que l'on peut, tout en connaissant le meilleur parti, ne pas le conseiller ». Au regard de ces observations, pour bien interpréter les propos de l'autre, il faudrait déterminer à quel locuteur on a affaire, quelles qualités intellectuelles, morales et de disposition se dessinent dans le discours. Est-il en possession des connaissances nécessaires pour peser le pour et le contre, est-il sincère, est-il mû par des sentiments humains et positifs envers son auditoire ? Cette image renoue aussi avec certaines représentations socio-discursives et peut être affectée par le type de raisonnement proposé, le style communicatif, etc.

Isocrate, quant à lui introduit dans la réflexion sur l'ethos la connaissance préalable de l'orateur, son nom, sa renommée et son prestige qui précèdent son dire. Cette vision est très présente dans la tradition latine (Cicéro, Quintilien) qui insiste sur le témoignage de vie de l'orateur qui doit correspondre à la beauté de son discours pour être convaincante, d'après la célèbre maxime *vir boni dicendi peritus*. Parmi les éléments de l'image extraverbale ou prédiscursive de l'orateur dans la rhétorique classique R. Amossy (2012 : 87) cite :

- (1) sa renommée, sa réputation, c'est-à-dire l'image préalable que sa communauté possède de lui,
- (2) son statut, le prestige dû à ses fonctions ou à sa naissance,
- (3) ses qualités propres, sa personnalité,
- (4) son mode de vie, l'exemple qu'il donne par son comportement ».

On est là en plein dans les représentations sociales, qui valorisent telle ou telle profession, telle ou autre classe sociale et d'autre part, font montre des valeurs morales, appréciées dans une communauté donnée. Que ce soit pour l'ethos discursif ou prédiscursif, l'orateur doit mettre en valeur les vertus (*aretè*), les compétences (*phronesis*) et la bienveillance (*eunoia*) selon les modalités qu'il croit reconnues dans la communauté à laquelle il s'adresse.

Dans le cas de l'interaction, les choses se compliquent parce que les images de soi, plus ou moins soigneusement construites par les interlocuteurs peuvent être mises en question, voire détruites par la partie adverse justement dans le but d'affaiblir son argumentaire. Le caractère émergent et évolutif (cf. De Chanay et Kerbrat-Orecchioni, 2006) de l'ethos sera donc renforcé par les modalités interactives de l'argumentation. Il n'est pas rare que l'ethos devienne le thème des négociations, parfois très violentes, parfois très subtiles, mais ayant toujours un impact sur l'effet persuasif. L'intensité de l'activité discursive sur ce plan confirme, selon nous, l'importance de l'ethos pour l'efficacité argumentative, ce que nous démontrons par ailleurs, preuves à l'appui (Wojciechowska et Richard, 2016). Tel n'est pas uniquement notre constat, loin s'en faut. L'image du locuteur fait l'objet de nombreux examens des chercheurs en analyse des interactions et en analyse du discours. Grâce à leurs travaux, l'ethos gagne en précision, notamment moyennant des outils conceptuels nouveaux – le concept de faces d'E. Goffman, celui d'identité sociale et discursive dans la communication médiatique (Buger, 1999, 2011, 2013 ; Maingueneau, 2002, 2014 ; Chabrol, 2006 ; Amossy, 2010 ; Chaurauveau, 2009, 2011)<sup>63</sup>, celui de places et de rôles dans les interactions (Vion, 1992, 1996, 1999), etc. Les apports les plus récents, renforcent et développent l'idée d'Aristote, en s'y référant plus ou moins explicitement, et font toujours plus de lumière sur la manière dont le locuteur met en avant son identité et l'intègre dans un espace discursif et générique délimité par sa place et son rôle.

La richesse de méthodes d'analyse et leur niveau de détail enjoignent à les revoir dans la perspective de l'objet d'enseignement/apprentissage, car il est clair qu'elles ne peuvent être transposées telles quelles. Il n'empêche que ces méthodologies récentes enrichissent les outils anciens de l'observation de l'ethos dans la matérialité du discours en attirant l'attention sur :

- le style communicatif adapté au rôle institutionnel et discursif (par ex. les intellectuels invités à titre d'expert dans une émission avant de répondre à une question du journaliste auront tendance à délimiter le terrain, à défi-

---

<sup>63</sup> C'est une distinction fondamentale communément admise. Mais il y a aussi des distinctions plus fines, comme par exemple celle de R. Vion (1995) où cinq identités sont décrites : identité institutionnelle, discursive, subjective, modulaire et séquentielle.

nir les termes clés, à lever certaines ambiguïtés ou mythes, etc.) ainsi qu'aux normes socio-culturelles de l'époque,

- le style interactif comme marque de certaines qualités personnelles (degré de précision, humour, légèreté vs sérieux, niveau de politesse et de coopération avec l'autre),
- le débit et l'intonation comme signaux d'appartenance à un groupe social ou comme marque d'une posture (voir 4.2.4.),
- les procédés de légitimation vs délégitimation de soi et de l'autre par le choix de lexique (technique, recherché vs familier), par le recours à un certain type de données, par l'évocation d'appartenance à un groupe moyennant l'emploi de « on » ou « nous » ou par le recours au récit de vie mettant en valeur un type d'expérience, etc.

Nous ne citons ici en vrac que les procédés les plus saillants, en insistant sur le fait que leur fréquence et leur validité dépendent du genre du discours et des rôles assumés et/ou revendiqués par le locuteur. D'où le postulat de leur opérationnalisation à des fins interprétatives du débat.

À l'issue de cette réflexion, il est possible d'affirmer que l'ethos du locuteur constitue une sorte de cadre interprétatif de son argumentation. Aussi, ne pas en tenir compte compromettrait-il la compréhension du débat. C'est pourquoi, lors de l'interprétation, il apparaît tout à fait rationnel, et tout aussi nécessaire, de se poser des questions sur le rapport entre le locuteur, son image et ses arguments, telles que par exemple : Qui le dit ? Quelle est sa légitimité et sa crédibilité ? Quelle image transparait par son dire (sa politesse, style interactif) ? Cette image correspond-t-elle à ce que l'on sait de son comportement préalable ? Comment tout cela renforce-t-il ou diminue-t-il le pouvoir d'influence du logos ? Et d'autres questions encore qui seront précisées eu égard au genre du discours.

### **2.3.2.3. Le logos**

En continuant notre analyse de l'argumentation rhétorique à partir de la formule de R. B. Douglas sur le caractère socio-psycho-logique du processus argumentatif, on aboutit enfin, aux preuves rentrant dans la catégorie « logique » qui renvoie au contenu même du raisonnement. Le but du logos est de fournir un éclairage de la problématique, fondé sur les positions de départ de l'auditoire (pathos) et la légitimité de l'orateur (ethos), visant la résolution d'un problème d'une façon particulière. On restera vigilant à ce que la synergie des trois « registres éthotique, pathétique et logique » ne voile pas la portée de ce dernier (cf. Doury et Plantin, 2015 : 14).

Quant aux types de raisonnement dans lesquels l'argumentation rhétorique peut se déployer, Aristote en distingue deux principaux, le premier qui renoue au

raisonnement logique de déduction : l'enthymème, et le deuxième qui s'apparente du raisonnement dialectique d'induction.

« On parle de l'exemple quand un des deux objets appartenant au même genre est plus connu que l'autre » (*Rhétorique*, livre I, 1357a). Les exemples, qu'ils soient des faits réels, historiques ou qu'ils soient fictifs, inventés par le locuteur ou tirés de la littérature, ou de manière plus générale, de la création artistique, exploitent le mode de pensée inférentiel. S'appuyer sur des exemples pour en inférer un jugement de légitimité, d'utilité, etc. fait appel à la propension naturelle de notre intelligence à chercher des analogies (cf. Vignaux, 1981 ; Bruner, 1996). Pour illustrer ce mode d'argumentation, on empruntera à Socrate son exemple pour défendre la thèse que les employés d'état ne devraient pas être choisis dans le tirage au sort. Socrate argumente sa thèse comme suit : « c'est comme si l'on tirait au sort les athlètes (choisissant) non pas ceux qui seraient en état de lutter, mais ceux que le sort désignerait ; ou comme si l'on tirait au sort, parmi les marins, celui qui tiendra le gouvernail et qu'on dût choisir celui que le sort désigne, et non celui qui saura s'y prendre » (*Rhétorique*, livre II, 1393b). Pour interpréter les exemples il faut arriver à déceler par rapport à quelles qualités les employés, les athlètes et les marins sont comparés et établir si cette comparaison est adéquate. Il faut aussi saisir quelles idées implicites sont contenues dans ces exemples, en l'occurrence celle de spécialisation et de compétences qui ne sont pas en possession de tout le monde et qui sont nécessaires pour exécuter correctement la tâche.

Quant à l'enthymème, ou le syllogisme rhétorique (*Rhétorique*, livre I, 1356b), il reflète parfaitement l'inscription sociale de l'argumentation en ce qu'il s'appuie sur les prémisses largement partagées dans une société, ayant le caractère probable et non nécessaire. Comme nous l'avons mentionné, cet aspect de *logos* est lié avec le *pathos*. Dans sa *Rhétorique*, Aristote écrit que l'enthymème est « composé de termes peu nombreux et souvent moins nombreux que ceux qui constituent le syllogisme. En effet, si un de ces termes est connu, il ne faut pas l'énoncer ; l'auditeur lui-même le supplée (*Rhétorique*, livre I, 1357a) ». Les prémisses partagées, évidentes peuvent relever des lieux (*topos koinos*)<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Les commentateurs de l'œuvre d'Aristote (Angenot, 1977 ; Emrich, 1972 cité par Skwara, 2008 ; Lichański, 2014) sont d'accord pour dire que c'est là un des termes les plus obscures qui renvoie tantôt à un schéma logico-formel tantôt à un contenu sémantique particulier. C'est dans cette première acception qu'elle nous intéresse ici dans sa relation à l'enthymème. Sans entrer dans le détail, nous dirons suite à M. Angenot que le *topos* traduit une relation qui est postulée entre deux constituants – le schème général, abstrait, reliant la logique à la structure du réel, sur lequel l'orateur bâtit un raisonnement concret. À en croire M. Angenot (1977 : 22), le concept de lieu est justement le résultat de recherche d'Aristote de la logique du raisonnement déployé dans le

Nous rejoignons Ch. W. Tindale (2009) et H. Boyer (1995) dans leur commentaire d'Aristote quand ils mettent partiellement en cause l'interprétation « traditionnelle » qui voudrait voir dans le concept d'enthymème juste un syllogisme incomplet. Nous venons de montrer que ceci n'est pas le cas en raison du caractère non formel de l'enthymème mais aussi du fait de son inscription dans les représentations sociales. Loin de constituer une faille, cette incomplétude non seulement est tout à fait commune au point que l'accumulation des schémas complets dans la communication langagière paraît artificielle, lourde, ennuyeuse. En effet, c'est loin d'être une révélation que de dire que le discours argumentatif est rarement explicite. Plus encore, si toutes les prémisses étaient explicitées, l'argumentation serait difficile à digérer. Les interlocuteurs cherchent donc à éviter de dire des trivialités sous peine d'offenser ou d'ennuyer leur auditoire.

L'incomplétude de l'enthymème est aussi fonctionnelle en ce qu'elle rend possible, voire nécessaire, l'engagement de l'auditeur dans le travail commun d'argumentation et le rend, parfois malgré lui, complice du discours énoncé (ici ressort son lien avec le pathos). Cela suppose, bien évidemment, que l'auditeur reconstruise les prémisses ou la conclusion (selon les cas) implicites, sans quoi ne peuvent aboutir ni la persuasion, ni l'intercompréhension, ni l'interprétation. Ch. W. Tindale soutient en plus qu'« il s'agit d'une approche à laquelle est étrangère toute conception de la rhétorique comme forme d'exploitation de l'auditoire ou comme moyen d'imposer un point de vue. L'argumentation rhétorique est coopérative et constitue une forme d'invite » (Tindale 2009 : par. 21). En principe, nous sommes d'accord aussi avec ce dernier constat à ceci près que cette coopération peut devenir réelle seulement à condition que l'auditeur soit capable d'exercer un contrôle du processus en question et donc d'y participer en quelque sorte d'égal à égal.

Il ressort de ce qui précède que l'enthymème et l'exemple constituent les schémas privilégiés du fonctionnement de l'implicite dans le discours argumentatif, et son analyse, l'une des conditions majeures de la réussite de l'inter-

---

discours ordinaire. Plus précisément, il voulait découvrir « ce qui confère à l'énoncé un statut de probabilité, indépendamment de sa conformité à la réalité référentielle, ou de son adéquation à la norme grammaticale ». Nous sommes là face à l'implicite, à ce qui est postulé, à ce qui va de soi, à ce qui est évident, ce qui pourrait aspirer à une vérité axiologique, un axiome anthropologique : « on ne peut pas vouloir une chose et son contraire ; le difficile vaut mieux que le facile ; il ne faut pas trahir les siens ; il est vraisemblable qu'une mère aime son fils » (1977 : 22). De par sa nature presque universellement partagée, le *topos* n'a pas besoin d'être dit, mais il reste en même temps essentiel. Le « presque » signifie ici qu'à côté des *topoi* atemporels il y en a ceux qui sont réservés à une communauté historique ou nationale, l'exemple de « lieu de progrès » qui valorise le nouveau au détriment de l'ancien ou celui de la « république » qui est le meilleur régime, qu'il vaut mieux vivre dans un pays démocratique plutôt que non démocratique en sont des exemples.

prétation. La question se pose sur quel mode il faut opérer lors de l'identification des schémas argumentatifs puisque nous avons été dubitative quant à la possibilité de reconstruire complètement tous les schémas d'autant plus qu'ils sont intriqués dans des ensembles hiérarchiques complexes. Outre l'appel à la raison, ils font aussi mouvoir les émotions (pathos et logos).

Nous sommes en même temps d'accord qu'on ne peut pas ignorer que les schémas argumentatifs structurent dans une certaine mesure le discours argumentatif sur le plan du contenu et les capacités à saisir les liens logiques constituent un élément important des compétences interprétatives de ce type de discours. Le dilemme ici exposé ne pourra pas être levé avant d'analyser l'inscription de l'argumentation dans le genre du discours, car c'est là que nous espérons trouver une solution didactique qui permettra de mettre l'analyse argumentative au service de l'interprétation.

#### **2.3.2.4. Une typologie des techniques argumentatives**

Même si la capacité d'analyser la valeur logique des argumentations n'est pas suffisante pour interpréter le discours, elle en fait partie et sera certainement présente de façon plus ou moins explicite comme l'un des fondements de la démarche d'interprétation de pathos, d'ethos et de logos. Sans pour le moment trancher sur la manière d'intégrer les techniques argumentatives dans les activités en classe visant le développement des compétences interprétatives, nous pensons utile de disposer d'un arrière-fond de catégories de schémas argumentatifs. C'est à cet objectif qu'est subordonnée la présentation de la typologie des techniques argumentatives que nous avons empruntée, par souci de cohérence de notre cadre théorique, à Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca. L'avantage de la catégorisation retenue est de croiser les critères cognitifs internes de raisonnement et le type de leur ancrage dans le monde externe. Les dimensions restreintes de notre travail ne nous permettant pas de faire une description détaillée, nous allons tenter de faire ressortir de l'ouvrage des philosophes des éléments qui peuvent se traduire en questions d'analyse utiles en classe.

De la catégorisation des techniques proposées par Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca nous allons retenir :

- (1) les arguments quasi-logiques,
- (2) les arguments de liaison, basés sur la structure du réel,
- (3) les arguments de liaison fondant la structure du réel,
- (4) les arguments de dissociation.

L'argumentation quasi-logique « se donne pour démonstrative, alors qu'elle ne le serait que moyennant des prémisses sur lesquelles une contestation est

possible » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/2008 : 618). C'est donc la catégorie qui correspond le mieux au syllogisme logique mais du fait de l'usage de la langue naturelle, imprécise et empreinte d'émotion ainsi qu'en raison des normes sociales et discursives invoquées en soubassement appelle un autre traitement que celui propre à la logique formelle. Les liens logiques dont se sert le syllogisme rhétorique sont : contradiction, identité totale et partielle, transitivité. La contradiction sert à dévoiler l'incohérence d'un ensemble d'énoncés. Cette technique appelle une réflexion sur la non univocité des mots employés dont la redéfinition peut conduire à lever la contradiction soutenue par le locuteur. Cela sera possible également dans certains cas par la mise en évidence des circonstances qui annulent la nécessité du lien. Dans le cas « on ne peut pas être bon citoyen et ne pas voter » on peut imaginer des redéfinitions de ce qu'est un bon citoyen et/ou la convocation des normes et des circonstances où le refus de voter résultera de la responsabilité citoyenne et non d'un manquement aux devoirs citoyens. Les questions qu'on se posera face à l'argumentation par la contradiction dérivent directement de la mini-analyse que nous venons de faire : Est-ce que les notions de la contradiction sont précises ou vagues ? Quelles sont les normes auxquelles elles renvoient ? Existe-t-il des circonstances qui lèvent la contradiction ?

Le lien d'identité intervient à chaque fois que divers éléments sont mis ensemble pour définir l'objet du discours. Dans le domaine public, cette définition est toujours faite d'un certain point de vue et donc elle n'est jamais neutre. Pour les apprenants qui se préparent à interpréter le débat, la capacité de saisir l'orientation argumentative de la définition de l'objet de la controverse sera déterminante pour le résultat de leur analyse. On s'interrogera en conséquence sur l'extension ou la réduction d'une définition ou d'une énumération, sur le choix et l'usage social des concepts et sur les valeurs sous-jacentes, et pourquoi pas sur la possibilité d'une autre définition pour saisir mieux l'orientation de celle de départ.

Le dernier lien logique, celui de transitivité vise « à appliquer le même traitement à deux situations qui sont le pendant l'une de l'autre » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/2008 : 297). Les arguments de réciprocité prennent pour acquises les relations symétriques entre les deux objets ou situations comme dans cette maxime de Quentilien : « Ce qui est honorable d'apprendre, il est honorable aussi de l'enseigner ». En tant que glottodidacticienne nous avons envie d'objecter tout de suite « cela dépend » et d'avancer des circonstances où la réciprocité ne serait pas souhaitable.

La catégorie des techniques probablement la plus représentée dans le débat est celle des arguments basés sur la structure du réel qui « se servent de celle-ci pour établir une solidarité entre des jugements admis et d'autres que l'on cherche à promouvoir » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/2008 : 353). Ils se réalisent à travers deux relations principales : les liaisons de succession qui relient

un phénomène à ses causes ou à ses conséquences et les liaisons de coexistence qui associent le jugement d'une personne à ses actes, un individu à une communauté ou à un groupe, un moyen à sa finalité, etc. Nous observerons à l'instar des philosophes que l'argumentation par la conséquence est très présente dans nos sociétés modernes et révélatrice des valeurs et opinions majoritaires qui y circulent. Il ne serait certainement pas difficile pour les apprenants d'en fournir des exemples du style : « c'est un bon enseignant, ses élèves obtiennent de très bons résultats au bac » ou bien « ce n'est pas la peine de l'apprendre, de toute façon, ça ne va pas servir dans notre vie professionnelle »<sup>65</sup>.

Les remarques similaires peuvent être formulées concernant l'argumentation par coexistence. Si on devait trouver un énoncé typique où cette technique argumentative apparaît on proposerait : « vous dites que c'est bien mais vous ne le faites pas » ou « les autres (les pays européens, les occidentaux) l'ont déjà fait » avec la prémisse majeure « ce qui est fait en Europe désigne les directions du progrès », la conclusion implicite « nous devons le faire aussi ». Les arguments de ce type ont une forte résonance éthotique<sup>66</sup>. Les remarques faites dans le point 2.3.2.2. éclairent aussi ce type d'argumentation, nous nous astreindrons donc à quelques exemples de questions relatives aux arguments pragmatiques du style : S'agit-il d'une conséquence nécessaire et unique ou, autrement dit, ne peut-on pas imaginer d'autres causes/conséquences qui expliquent le phénomène traité ? Du point de vue moral, peut-on envisager un dilemme particulier en termes d'utilité ? Les causes et les conséquences sont-elles vérifiables ?

Passons aux liaisons argumentatives qui « fondent la structure du réel » en opposition aux arguments « basés sur la structure du réel ». Dans ce premier groupe, les chercheurs placent les procédés qui exploitent le recours au cas particulier (illustration, exemple, modèle) d'une part et ceux qui font appel à l'analogie (métaphore, analogie) d'autre part, ayant chacun sa fonction dominante : les exemples concourent à généraliser, les illustrations servent à étayer une régularité démontrée, les modèles sont là pour encourager à les imiter. De là on peut dériver quelques questions d'analyse, proposées en vrac : Quelle est la règle générale atteinte par l'induction ? La généralisation de l'exemple est-elle fondée ou autrement dit, les liens explicités ou présupposés entre les éléments de la réalité choisis par le locuteur sont-ils pertinents ? Peut-on trouver un contre-exemple ? La régularité présupposée a-t-elle été effectivement démontrée ? Dans

---

<sup>65</sup> Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca qualifient ce type d'argument de pragmatique et le définissent comme « celui qui permet d'apprécier un acte ou un événement en fonction de ses conséquences favorables ou défavorables » (1958/2008 : 358).

<sup>66</sup> Notons qu'il s'agit là des arguments *ad hominem* et *ad verrecundiam* et que certains arguments par conséquence peuvent rentrer dans la catégorie des arguments *ad baculum*, *ad misericordiam*, etc.

l'analogie, quels éléments sont mis en relief et lesquels sont écartés ? Que cela nous dit-il sur les normes ou les valeurs implicites ?

La dernière catégorie des techniques argumentatives circonscrites par Ch. Perleman et L. Olbrechts-Tyteca peut être vue comme inverse aux trois précédentes en ce qu'elle consiste à dissocier ce qui était jusque-là présenté comme lié et à démontrer que ce qui paraissait une unité recouvre en réalité des éléments différents. Ce procédé est le plus souvent utilisé pour lever une incompatibilité sur la base des oppositions telles que : apparence–réalité, collectivité–individu, artifice–nature, forme–fond, etc.

L'exercice de la pensée logique nous apparaît comme une activité intellectuellement valable pas uniquement en soi mais aussi pour instrumenter et enrichir la démarche interprétative et la rendre moins intuitive. Cela toutefois à condition qu'on arrive à garder à l'esprit que ce n'est qu'un bout du chemin interprétatif et que son aboutissement est conditionné par la prise en compte de la situation de communication où les plans d'ethos et pathos se superposent toujours au logos. La question de la hiérarchisation de toutes ces démarches restent à ce stade de notre réflexion toujours ouverte.

#### **2.4. Enseigner l'interprétation du discours argumentatif : une approche descriptive ou normative ?**

En présentant les différentes théories de l'argumentation nous avons à chaque fois effleuré le problème de l'évaluation de la validité des démarches interprétatives et des arguments. C'est une question qui ne peut pas être éludée lors de la modélisation de l'enseignement/apprentissage du discours argumentatif.

Les auteurs examinant les recherches sur l'argumentation s'accordent pour dire qu'elles suivent deux tendances dominantes (par ex. Breton et Gauthier, 2000/2011 ; Doury, 2003 ; Amossy, 2012 ; Koszowy et al., 2013). Il s'agit d'une part, des approches normatives s'attachant à investiguer sur les normes que devraient respecter l'argumentation rationnelle et d'autre part, des approches descriptives qui mettent en avant l'analyse des mécanismes argumentatifs dans le discours sans chercher à en déduire des normes à suivre. La ligne de partage ainsi tracée oppose les approches anglo-saxonnes de l'argumentation majoritairement héritières des travaux de C. L. Hamblin (1970) sur les paralogismes ainsi que les recherches menées par l'École d'Amsterdam et les approches européennes, linguistiques ou rhétoriques, examinant l'argumentation dans ses manifestations langagières en se gardant de les évaluer.

Sur le plan didactique du développement de la compréhension et de l'interprétation du débat, le choix de fonder le modèle dans l'une ou l'autre optique est lourd de conséquences puisque les compétences induites par l'une et

l'autre approche ne seront pas les mêmes. Cela est dû au fait que les deux approches sous-tendent une autre définition de ce qu'est l'argumentation rationnelle et donc, par conséquent, on y envisage autrement les procédés méta-argumentatifs ou méta-discursifs constitutifs de la « pensée critique ».

De manière très simple, on peut traduire le dilemme face auquel nous nous trouvons sous la forme suivante :

- (1) vaut-il mieux que les apprenants apprennent à se rapporter à une grille de critères formulée *a priori* qui leur permettrait d'identifier les schémas argumentatifs dans le discours, de les en extraire et de distinguer ceux qui sont valides et ceux qui ne le sont pas, ou plutôt,
- (2) qu'ils apprennent à observer comment les arguments s'intègrent dans les interactions discursives à différents niveaux de la construction commune du discours et qu'ils apprennent à en déduire les conséquences au niveau du sens et de la visée persuasive.

Dans le premier cas, le défi didactique consisterait à choisir les grilles les plus complètes et/ou les mieux adaptées aux différents types de dialogue ou tout simplement, les plus opérationnelles. Dans le deuxième cas, la tâche consisterait à indiquer des axes d'observation de l'activité argumentative à différents niveaux à partir des indices discursifs correspondants ainsi qu'à proposer des modes d'articulation des données obtenues. Dans les deux cas, il faudra, bien évidemment, réfléchir aux modalités de l'enseignement/apprentissage : séquences, tâches, évaluation et les vérifier moyennant les recherches empiriques dans un contexte d'enseignement/apprentissage précis.

Les approches normatives ont été élaborées dans le courant de la logique informelle. Nous les présentons brièvement en n'en citant que quelques-unes, les plus emblématiques, loin de toute prétention d'exhaustivité tellement les travaux dans ce domaine, surtout aux États-Unis, sont foisonnants. Nous opposerons cette approche par la suite à celle discursive développée par R. Amossy et des chercheurs travaillant dans la même optique (Amossy, 2000, 2010, 2012, 2014 ; Amossy et Burger, 2011 ; Amossy et Koren, 2009 ; Doury, 2003 ; Danblon, 2005, 2010 et d'autres).

### **2.4.1. La logique informelle et le raisonnement valide**

La logique informelle est née en réponse à la prédominance de la logique formelle qui usurpait pour elle seule le label de rationalité. Elle refuse d'admettre que puisque le raisonnement ordinaire ne correspond pas aux contraintes des opérations logiques formelles, il est illogique ou irrationnel. C'est ce qui a pourtant été affirmé pendant des siècles, au moins à partir de Descartes et de sa méthode et renforcé par le culte de la raison à l'époque des Lumières. Du-

rant toute cette période, c'est la rationalité scientifique qui a été instituée en modèle unique de l'argumentation rationnelle. Ceci s'est fait dans l'oubli des travaux d'Aristote et de sa vision de la rationalité multiple : scientifique, philosophique, socio-politique et littéraire. Comme le décrit très bien Ph. Breton, Aristote dans son « effort de systématisation rompt définitivement avec la pensée mythique, qui globalise en un seul et même ensemble de croyances, le savoir des sociétés anciennes. Il n'y a plus un savoir, régi par les mêmes règles de production et d'usage (à l'intérieur d'une société donnée), mais différents savoirs, qui relèvent chacun d'une heuristique particulière et qui découpent ainsi le réel en zones épistémologiques distinctes » (Breton, 2005 : 52). Aujourd'hui, des voix se lèvent pour revenir à cette assertion aristotélicienne et en faire un point de départ pour revoir les différentes formes que la rationalité peut prendre dans notre culture contemporaine et d'élaborer des heuristiques adéquates. On retrouve ce postulat aussi dans la réflexion en science de l'éducation qui met en place des modèles culturalistes de l'esprit et des processus cognitifs contextualisés (voir 1.1.).

Dans le domaine des recherches sur l'argumentation, la mise en question de l'autorité de la logique formelle a motivé le développement des approches argumentatives concurrentes ou complémentaires (pour une analyse plus approfondie voir Breton et Gauthier, 2000/2011 ; Meyer et al., 1999/2010). Les premiers signes de « révolte » sont apparus seulement à la fin des années 50 du XX<sup>e</sup> siècle, et plus précisément en 1958, avec deux œuvres majeures : celle de S. Toulmin *The uses of Argument* et celle de Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca *Le traité de l'argumentation ou la nouvelle rhétorique*. Toutes les deux renouaient avec la tradition dialectique et rhétorique de l'argumentation. Eu égard à la logique qui nous intéresse ici, ce sont surtout les travaux de S. Toulmin (1958) qui ont contribué à redéfinir le domaine en question de manière à y inclure des raisonnements ordinaires.

Tout en revendiquant son appartenance à la logique, S. Toulmin critique sa formalisation mathématique qui, selon lui, « a deux grandes conséquences négatives : elle ampute d'une bonne partie de sa capacité d'application et elle conduit à un cul-de-sac épistémologique » (Breton et Gauthier, 2000/2011 : 56). Il n'est plus possible dès lors de considérer la logique formelle comme « arbitre ultime de la validité argumentative » (Lewiński, 2014 : 46). Ce constat amène S. Toulmin à postuler l'élargissement du raisonnement logique aux situations du discours ordinaire, ce qui se traduit concrètement par l'élaboration d'un schéma argumentatif moins contraignant que le syllogisme logique. Il s'agit, en l'occurrence, d'adapter le schéma de base au champ (ang. *field*) de l'activité humaine où il est produit (psychologie, art, science, droit, etc.) et qui possède ses propres réservoirs de catégories et de modes de pensées.

De la réflexion de S. Toulmin se dégage une redéfinition du concept même de l'argument. Ce n'est plus la validité du lien formel qui en est le pivot mais sa fonction de justification dans un domaine de la vie : « un argument, c'est toutes espèces de propositions (*claims*) que nous formulons dans des assertions et qui sont appuyées sur une forme ou une autre de raisons (*grounds*) » (Breton et Gauthier, 2000/2011 : 56). Le schéma argumentatif de S. Toulmin en plus des prémisses et de la conclusion contient également des garanties qui sont ancrées dans le contexte ainsi que des modalisations qui signalent la force de la conclusion.

Les travaux de S. Toulmin ont inspiré d'autres recherches aux États-Unis que l'on a l'habitude de rassembler sous l'étiquette de « logique informelle » (LI)<sup>67</sup>. Son programme peut être résumé comme suit : « démarche théorique et pratique qui cherche à la fois à développer des critères non formels d'évaluation des arguments et à fournir une réponse cohérente aux problèmes que pose le raisonnement quotidien, comme l'apparente prééminence des paralogismes » (Tindale, 2009). Comme le rapporte R. Amossy (2012 : 24), au centre de cette proposition se trouvent les considérations relatives à trois aspects de l'argumentation : « la nature et la structure de l'argument (Qu'est-ce qu'un argument ?), les critères qui garantissent la validité (Qu'est-ce qu'un bon argument ?) et les variétés de paralogismes (Qu'est-ce qui invalide un argument ? Comment repérer et répertorier les types d'arguments invalides ?) ». En effet, l'étude des paralogismes ou fallacies, c'est-à-dire des raisonnements qui semblent valides et qui ne le sont pas en réalité, y occupe une place de choix pour ne citer ici que le travail emblématique de C. L. Hamblin *Fallacies* (1970). Elle est aussi à la base des méthodes pédagogiques destinées à enseigner l'esprit critique. R. H. Johnson et J. A. Blair dans les années 70, et dans des travaux ultérieurs fondent leur conception didactique sur l'opposition nette entre la rhétorique et l'argumentation au niveau des finalités qui seraient respectivement persuasion efficace et persuasion rationnelle, et au niveau de l'éthique – c'est seulement l'argumentation qui respecterait le critère de vérité des prémisses contrairement à la rhétorique qui se contenterait d'acceptabilité (Amossy, 2009). Ces principes normatifs présentent l'inconvénient de mettre dans l'ombre des phénomènes discursifs courants et riches de sens dans la communication publique.

Ces dernières années, l'une des figures centrales du courant est D. Walton. Il se penche, entre autres, sur le raisonnement pratique (par ex. Walton, 2007) qui le rapproche de la rhétorique. En se basant sur le schéma argumentatif, il cherche à formuler un ensemble de questions critiques qui servent à évaluer sa

---

<sup>67</sup> La revue *Informal Logic* est considérée comme un lieu de publication prestigieux des résultats de recherche obtenus par les chercheurs se réclamant de cette école.

validité pratique. Ces questions devraient porter, selon lui, sur les prémisses de l'argument, le lien inférentiel entre les prémisses et la conclusion et la formulation d'un contre-argument. L'élargissement de la perspective signalée plus haut se manifeste essentiellement dans les analyses des arguments *ad hominem* et à la reconnaissance de la légitimité des sentiments dans l'argumentation (par ex. Macagno et Walton, 2010).

Les dimensions restreintes de notre travail ne permettent pas de présenter plus en détail l'ensemble des acquis de cette école. Si nous avons malgré tout fait le choix de les évoquer ici, c'est parce que nous jugeons nécessaire de nous positionner par rapport à la proposition didactique qui en découle et qui met au centre le logos. Or, les préoccupations de la logique informelle essentiellement concentrées autour du logos apparaissent comme insuffisantes eu égard à l'objectif de l'interprétation du débat en langue étrangère que nous poursuivons. Pour le dire plus clairement encore, la priorité donnée au logos relègue les facteurs contextuels et discursifs (génériques) au second plan et ne fournit donc pas d'instruments suffisants de cadrage global de l'acte d'argumentation tellement importants, à nos yeux, pour guider l'activité interprétative en langue étrangère<sup>68</sup>. Il n'en reste pas moins que les avancées de la logique informelle, surtout là où elle s'approche de la rhétorique, peuvent être de grande utilité pour analyser le logos justement – il fallait donc, pour des raisons de précision méthodologique, situer la LI parmi les théories de l'argumentation. Par ailleurs, ce bref détour aidera, nous l'espérons, notre lecteur à saisir avec plus d'acuité la particularité de la conception rhétorique retenue.

Face à cette courte revue, une question se pose : Comment garder cette vocation critique de l'analyse sans toutefois la réduire à l'analyse de l'argumentation dans ces aspects schématiques ?

#### **2.4.2. La pragmadialectique ou les normes du dialogue rationnel**

Nous ne pouvons pas non plus faire l'économie de la pragmadialectique, une autre approche normative, ne serait-ce que parce que sa vocation est explici-

---

<sup>68</sup> Voilà comment l'analyse R. Amossy (2009 : 8) : « la critique des arguments fallacieux est à ce jour l'un des domaines les plus prolifiques de la logique informelle, dont elle souligne les visées critiques et normatives, même lorsqu'elle assouplit considérablement les critères purement rationnels de la validité – comme le fait Walton en justifiant le bien-fondé de différents arguments fondés sur le sentiment (1992), dont l'appel à la miséricorde (1997) ou à la peur (2000). La logique informelle, qui restreint la rhétorique à l'étude de la communication efficace, n'en essaye pas moins de jeter un pont entre les deux disciplines. La contextualisation permet aussi de prendre en compte l'auditoire : Blair et Johnson parlent ainsi d'une communauté idéale d'interlocuteurs qui n'est pas sans rapport avec l'auditoire universel de Perelman (Blair et Johnson, 1987 ; Johnson, 1998) ».

tement didactique. Les principes de la pragmadialectique, élaborés par F. van Eemeren et R. Grootendorst (1984, 1992), à partir des années 80 et toujours affinés par le groupe d'Amsterdam<sup>69</sup> ont été présentés entre autres dans un article synoptique rédigé en français par F. van Eemeren et P. Houtlosser (2004). Les auteurs expliquent que leur théorie articule l'argumentation telle qu'elle est conçue par la dialectique à des notions issues de la pragmatique du discours. Leur modèle du discours argumentatif est soumis à l'objectif de la résolution de « conflit d'opinions grâce à l'évaluation de l'acceptabilité des positions en jeu, évaluation dont la validité doit être admise intersubjectivement, et dépend de leur capacité à résoudre un problème intersubjectivement » (van Eemeren et Houtlosser, 2004 : 45-46). Les affinités avec la dialectique y ressortent au grand jour. Dans le même état d'esprit, les argumentateurs sont définis dans la conception pragmadialectique, essentiellement à travers leur aptitude à entrer dans le dialogue rationnel en fournissant des justifications valides, sans chercher toutefois l'efficacité de persuasion qui dépasserait le logos (par ex. en s'appuyant sur l'ethos ou le pathos). Du point de vue linguistique, les argumentations sont analysées comme actes de langage tels que définis par J. L. Austine et J. Searle, ainsi qu'à l'appui des principes de coopération de H. P. Grice (1975), dont l'opérationnalité pour l'apprenant a déjà été soulignée.

L'échange dialectique obéit à une structure très claire qui s'articule autour de 4 étapes obligées (van Eemeren et Houtlosser, 2004 : 48) :

- (1) l'exposition du désaccord et la formulation du problème ;
- (2) l'ouverture où l'espace commun de référence est mis en place (par ex. accord sur la définition des notions clé) et sont fixés les points procéduraux et factuels de l'échange ;
- (3) l'argumentation à proprement parler où les points de vue de chacun sont défendus, justifiés et développés et les arguments de l'opposant critiqués, contestés ;
- (4) la conclusion où les parties se mettent d'accord sur les points considérés comme suffisamment justifiés<sup>70</sup>.

En plus de l'ordre de l'interaction, les interlocuteurs doivent respecter les règles de la discussion décrites par la pragmadialectique. La fonction de ces règles est de guider la coopération argumentative des interlocuteurs et de prévenir tout recours aux paralogismes pouvant compromettre le bon déroulement

---

<sup>69</sup> La présentation de leurs travaux est faite, entre autres, dans : van Eemeren et al., *Fundamentals of Argumentation Theory* (1996) ; van Eemeren (éd.), *Crucial Concepts in Argumentation Theory* (2001).

<sup>70</sup> Par la place attribuée au dialogue et les étapes obligées de l'argumentation, la pragmadialectique se rapproche de la conception de D. Walton. Ce chercheur distingue aussi quatre étapes : ouverture, confrontation, argumentation, fermeture (Breton et Gauthier, 2000/2011 : 88).

de la construction du consensus. En fait, dans la conception pragmadialectique, ce n'est pas tellement le raisonnement qui est évalué mais les moyens mis en œuvre par les participants pour arriver à l'accord, comme l'expliquent F. van Eemeren et P. Houtlosser (2004 : 49) : « les paralogismes y sont définis comme des procédés argumentatifs qui constituent une violation spécifique d'une des règles de la discussion, à une étape donnée de la discussion » (2004 : 48) et ils continuent : « à la norme unique de validité logique est ainsi substituée un ensemble de normes auxquelles le discours argumentatif doit se plier : c'est sur ces normes que reposent les règles de la discussion critique ». Les prescriptions censées aider à surmonter le désaccord dans un dialogue raisonné sont au nombre de dix, nous les énumérons à la suite de Ph. Breton et G. Gauthier (2000/2011 : 95) :

Règle 1 : Les protagonistes ne doivent pas s'empêcher l'un l'autre d'afficher et de contester des positions.

Règle 2 : Un protagoniste qui affiche une position est tenu de la défendre à la demande de son opposant.

Règle 3 : La contestation d'une position doit porter effectivement sur cette position (telle qu'elle est affirmée).

Règle 4 : Un protagoniste doit défendre une position seulement en fournissant une argumentation reliée à cette position.

Règle 5 : Un protagoniste ne peut pas attribuer à l'opposant une prémisse implicite, ni nier une prémisse que lui-même laisse implicite.

Règle 6 : Un protagoniste ne peut pas faussement présenter une prémisse comme point de départ, ni nier une prémisse comme point de départ, ni nier une prémisse constituant un point de départ accepté.

Règle 7 : Un protagoniste ne peut pas considérer qu'une position est établie si elle n'a pas été défendue par un schéma argumentatif approprié et adéquatement appliqué.

Règle 8 : Dans son argumentation, un protagoniste ne peut recourir qu'à des arguments logiquement valides ou susceptibles d'être validés par l'explicitation de prémisses implicites.

Règles 9 : L'échec de la défense d'une position doit entraîner son retrait et sa défense réussie, l'abandon de sa contestation.

Règle 10 : Un protagoniste ne doit pas avoir recours à une formulation confuse ou ambiguë et il doit interpréter les propos de l'opposant de la manière la plus soignée et la plus pertinente possible.

À la lumière de ce qui précède, la théorie pragmadialectique apparaît comme une conception normative de la communication argumentative (cf. Tindale, 2009 ; Lewiński, 2014 ; Koszowy et Budzyńska, 2015). Elle s'efforce moins de décrire comment les gens ordinaires construisent réellement leur argumentation

dans le discours mais plutôt d'analyser des discours pour en déduire des normes qui garantiraient un bon déroulement du dialogue focalisé sur le logos. En plus, la pragmadialectique présente un fort caractère idéalisé exprimé dans son assertion de base, à savoir que les seules démarches valides sont celles qui tendent vers un accord comme si le désaccord profond, voire insurmontable avec l'autre était toujours symptôme d'irrationalité et/ou comme si le désir de résoudre ensemble des conflits était communément partagé.

On peut constater que ce parti pris est incompatible avec le discours des médias où les interlocuteurs radicalisent parfois le désaccord dans le studio pour gagner l'adhésion des auditeurs/spectateurs, sans parler de la panoplie de stratégies discursives et interactives mises en œuvre pour capter le public dépassant largement les démarches dialectiques décrites par les chercheurs.

En revanche, il faut reconnaître que la proposition de F. H. van Eemeren et ses collaborateurs fournit des instruments intéressants pour enseigner la production des discussions argumentatives aux jeunes, que ce soit en langue maternelle ou étrangère. Elle envisage les arguments comme prenant corps dans un rapport intersubjectif, dans un jeu de co-construction interactive. La prise en compte de la dynamique interactive de co-construction de l'argumentation est une raison pour laquelle cette proposition prend une place importante dans notre réflexion. Elle nous sert aussi à souligner la différence d'objectifs qu'il y a entre apprendre à co-construire une argumentation dans une discussion, d'une part, et apprendre à interpréter le débat médiatique d'autre part. Dans ce deuxième cas, qui est le nôtre, les règles détaillées par les chercheurs d'Amsterdam sont souvent violées, ce qui ne veut pas dire pour autant que les débats sont dépourvus de rationalité et de sens social profond. Dans notre perspective interprétative, relever les comportements fallacieux ou, au contraire, identifier les comportements d'argumentation valides ne suffit pas. Le travail d'interprétation devrait aller bien plus loin, il consiste entre autres à comprendre le sens des écarts repérés dans un contexte plus large des représentations sociales partagées et de l'auditoire. À ce sujet, on peut évoquer les recherches de G. Martel (2010a) qui montrent que dans le débat polémique l'interlocuteur orienté sur l'accord est mal évalué par les téléspectateurs qui attendent des débattants de maintenir le caractère agonique de la rencontre.

Dans les derniers travaux en pragmadialectique, se dégage une tendance de plus en plus prononcée à vouloir concilier cette approche avec la rhétorique, notamment à travers le concept de « ajustement stratégique »<sup>71</sup> (ang. *strategic*

---

<sup>71</sup> F. H. van Eemeren et P. Houtlosser (2002 : 139) définissent « ajustement stratégique » comme suit : « l'ajustement stratégique peut consister dans un choix opportun parmi les éléments du "potentiel argumentatif" associé à une étape particulière de la discussion, ou dans celui d'une

*maneuvering*). On essaye d'y réunir l'exigence de rationalité et le souci d'efficacité qui amènent l'argumentateur à choisir des stratégies et des procédés qui assureraient le gain de cause. La poursuite de la rationalité n'y est donc pas opposée au désir de recherche de solution valide. Cette nouvelle optique permet une analyse plus fine des interactions argumentatives, certes, mais elle donne toujours la priorité à la raison logique en reléguant les phénomènes rhétoriques et stratégiques au second plan<sup>72</sup>.

Cependant quels que soient le positionnement rhétorique et la tradition de recherche revendiqués, la question de l'existence de normes argumentatives et de leur statut peut difficilement être éludée. Pour autant, sa prise en compte n'implique pas nécessairement l'adoption d'une perspective elle-même normative, visant à proposer des critères d'évaluation permettant d'opposer bonnes et mauvaises argumentations. Bien au contraire, il nous paraît plus important, lors de l'activité de l'interprétation du discours en langue étrangère, de saisir la dynamique et la logique de la construction de l'argumentation dans le contexte communicatif large, comme inscrites dans une stratégie du locuteur à l'adresse d'un auditeur idéal, et non seulement par rapport à des arguments relatifs au logos.

### 2.4.3. Des critères rhétoriques d'évaluation et d'interprétation

Dans le cadre éducatif, la problématique des normes, des bons et des mauvais arguments est difficilement évacuable. Elle appelle une réponse à des questions nombreuses et souvent déroutantes. En effet, si l'argumentation rhétorique, comme on l'a vu, échappe aux critères de validité logique et qu'elle ne se conforme pas non plus aux principes de coopération dans le dialogue, est-ce que cela veut dire que l'on ne dispose pas d'outils d'évaluation de sa validité ? Est-ce que le fait qu'un même argument peut servir efficacement des thèses opposées veut dire qu'aucun raisonnement déployé dans la langue naturelle ne peut être jugé dans l'absolu ? Et donc, à l'inverse, est-ce que la seule possibilité d'évaluer un argumentaire consiste à l'envisager dans la relation intersubjective comme semble suggérer jusque-là notre analyse ? Quel est enfin le rapport entre l'évaluation d'un argument et l'interprétation ?

---

réponse adaptée aux "exigences de l'auditoire", ou encore dans l'exploitation des "dispositifs de présentation" appropriés. Les deux parties sont supposées sélectionner les éléments qu'elles savent le mieux manipuler, ou qui soutiennent le mieux leur position, développer les aspects les plus acceptables pour leur auditoire et présenter leur argumentation de la façon la plus efficace ».

<sup>72</sup> Un exemple de cette approche constitue l'article de F. Snoek Henkemans (2009) où elle étudie la prétérition comme outil de stratégie rhétorique dans le cadre d'une discussion critique.

Pour répondre à ces questions, la distinction opérée par P. Charaudeau (2005 : 41) entre la valeur d'une argumentation et sa validité apporte un éclairage précieux. Selon P. Charaudeau (2008b : 5), et nous adhérons à sa position, la validité d'une argumentation est déterminée par les conditions dans lesquelles celle-ci est produite et on ne peut la saisir autrement qu'en suivant les « instructions de production et d'interprétation du sens » inhérentes à la situation de communication et aux enjeux qui sont les siens. Autrement dit, un argument valide est celui qui est pertinent eu égard au cadre discursif dans lequel il est produit. Par conséquent, en production, la rationalité consisterait à respecter ce cadre afin de choisir des moyens de preuves aptes à remporter l'adhésion de l'auditoire aux thèses présentées, différents pour parler aux enfants, différents pour agir sur un public large et hétérogène, autres dans la sphère privée et dans la sphère publique. En compréhension, la rationalité consisterait à interpréter ce que disent les locuteurs à la lumière de l'effet présupposé qu'ils poursuivent, ce dernier étant en partie prévisible à partir du cadre situationnel. Suivant cette logique, et c'est le cas de le dire, la cohérence externe (mesurée à l'aune des critères discursifs) d'une argumentation ainsi que la cohérence interne d'un raisonnement fournissent des indices quant à la validité d'un raisonnement. Peut-être, nous objectera-t-on qu'il est impossible de savoir si l'auditoire visé a été réellement persuadé et nous serons obligée de l'admettre et de souligner, en même temps, le caractère hypothétique d'un tel jugement ou d'une telle interprétation.

Le jugement sur la valeur d'une argumentation est tout autre chose. Il consiste à sortir le raisonnement de son cadre d'apparition afin de vérifier l'adéquation des prémisses au réel ou à la qualité des fondements axiologiques, examiner les enchaînements logiques et les modalisations énonciatives, juger de la rationalité des émotions, etc. La valeur relève donc de la nature sémantique des mots utilisés, sur le plan conceptuel, référentiel et axiologique (Charaudeau, 2008b), sans se préoccuper des intentions des locuteurs qui les prononcent. Son jugement n'est pas vraiment interprétatif ni hypothétique, bien qu'il soit analytique et inférentiel. Illustrons cette opposition avec un exemple tiré du corpus des activités interprétatives des étudiants concernant le titre de l'émission de débat intitulé « L'antisémitisme se banalise-t-il en France » (voir chapitre 5). Quand l'apprenant fait l'analyse sémantique du mot *se banaliser* : en indique la composante axiologique négative, en explicite la présupposition sur l'existence de l'antisémitisme en France, et saisit l'aspect processuel, progressif du phénomène, il est dans le jugement sur la valeur. Alors que quand il essaie d'en saisir la visée d'influence en rapport avec le rôle discursif du journaliste, telle qu'imposer un cadre interprétatif des événements, orienter le débat (logos), insister sur la gravité du problème, alarmer l'opinion publique (pathos), afficher sa

mission citoyenne (ethos), etc., il se place au niveau du jugement de la validité. Ce n'est que cette deuxième conduite qui est à proprement parler interprétative même si elle se nourrit de la première. On le voit bien : pour interpréter, la capacité de porter un jugement sur la valeur de l'argument constitue une condition nécessaire, mais pas suffisante. Afin que l'interprétation puisse s'élaborer il faut saisir le pourquoi du comment, on a besoin de se référer aux critères émanant de la situation de communication.

#### **2.4.4. L'évaluation en œuvre dans les interactions**

Les traces de l'activité évaluative sont décelables dans les interactions argumentatives et font objet d'analyses (par ex. Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958 ; Doury, 2003 ; Ducrot, 2004). Il apparaît à la lumière de ces études que l'évaluation de l'argumentation de l'adversaire fait partie des stratégies rhétoriques récurrentes. Elle permet souvent d'agir sur tous les plans argumentatifs en étant menaçante pour l'ethos de l'adversaire et pour la force de son logos sans parler du pathos qui en dérive, ne serait-ce qu'au niveau de la spectacularisation du débat. Les procédés vont de simples catégorisations ayant pour but de désigner le type de raisonnement à des procédés de qualification, par exemple cette analogie est ratée, cet exemple est mauvais, cette contradiction est fausse. Parfois, il s'agit des appellations assez savantes : c'est un amalgame, c'est un argument *ad personam*.

Les évaluations peuvent être faites sur le mode implicite, sur le mode assertif ou interrogatif. O. Ducrot (2004) et Ch. Perelman (1958/2008 : 646-648) chacun à sa manière expliquent le potentiel rhétorique de la concession dans les joutes argumentatives où on évalue positivement un argument, réel ou fictif, de la partie adverse pour en imposer un autre plus redoutable et/ou pour empêcher l'autre de s'en servir à sa manière. Les deux auteurs tirent au clair non seulement l'avantage au niveau de logos qui consiste à minimiser la force de l'argument accepté mais ils soulignent aussi le gain au niveau de l'ethos du locuteur comme personne ouverte à l'autre et capable de dialogue. L'intérêt de ces analyses est incontestable mais leur intégration dans un cours de compréhension orale semble difficilement envisageable. Que faire dans ce cas ? Comment conduire les apprenants à se construire des outils d'évaluation des arguments ?

Au fait, dans notre modèle nous ne prévoyons pas d'activités systématiques et exhaustives à partir des typologies de techniques argumentatives pour plusieurs raisons. Les contraintes temporelles en sont une – les listes des techniques sont longues (chez Perelman et Olbrechts-Tyteca, les analyses occupent les pages 251-665), une autre est d'ordre fonctionnel, notre but n'étant pas de faire un

cours de rhétorique et surtout, le fait que la validité de toute façon n'est peut être démontrée qu'en référence à la situation.

Dans cette optique, l'observation des procédés évaluatifs mis en place dans les interactions par les interlocuteurs eux-mêmes présente un triple intérêt didactique :

- pour peu que cette observation soit régulière et systématique, elle promet de constituer un répertoire de procédés d'analyse de la valeur des arguments et de leur recevabilité, à partir des actions des protagonistes des enregistrements écoutés ;
- elle peut favoriser la prise de conscience de la manière dont l'imaginaire social est présent implicitement et comment il peut être identifié, repris et évalué aux fins argumentatives par les proposants et les opposants, ce qui est décisif pour le discernement de différentes communautés discursives ;
- à force de fréquentations régulières de ces implicites socio-culturels, suffisamment partagés pour être exploités comme base des arguments dans le discours public, l'apprenant peut faire évoluer son système conceptuel de sorte à y donner une place plus large à des valeurs et des opinions propres à la langue-culture étrangère.

Dans cette quête des normes susceptibles d'orienter l'interprétation de l'argumentation, le genre du discours revient constamment comme un leitmotiv, une possibilité de donner un cadre interprétatif, pour ainsi dire, naturel. C'est dans cette direction qu'il convient de poursuivre notre investigation théorique.

## 2.5. Bilan

La saisie de ce qu'est l'argumentation est fondamentale pour l'élaboration des instructions didactiques visant l'interprétation du discours argumentatif. Notre réflexion préliminaire sur ce sujet conduit à privilégier l'approche, développée par R. Amossy (2008, 2009, 2012, 2014), Ch. Tindale (2009), M. Leff (2009), P. Charaudeau (2008b), pour ne citer que les représentants les plus éminents de ce courant, dans laquelle les théories argumentatives sont subordonnées à la rhétorique. Plus exactement, retenir la conception de l'argumentation en tant que faisant partie de la rhétorique revient à la considérer comme une activité de persuasion construite sur un raisonnement déployé dans le cadre relationnel, affectif et culturel propre à une situation de communication. La force de cette proposition pour la didactique de l'interprétation vient, à notre sens, de l'observation des locuteurs réels et des techniques qu'ils mettent en œuvre pour provoquer l'adhésion des auditeurs à leur thèse, à travers l'augmentation de l'intercompréhension, réelle ou feinte, entre le locuteur et l'auditeur dans une situation

sociale institutionnalisée. Il s'en dégage une solution pratique selon laquelle la sagesse consisterait à affronter la réalité pour pouvoir la contrôler.

Au bout de ce cheminement théorique, on réalise encore mieux comment il serait appauvrissant de réduire l'activité interprétative de l'apprenant à l'analyse des schémas argumentatifs isolés. Dans notre présentation de la communication rhétorique, nous avons insisté sur la distinction de trois types de preuves – ethos, pathos et logos – qui, tout en gardant leur particularité, restent connectés et s'influencent mutuellement. La trilogie aristotélicienne en particulier présente des caractéristiques fort intéressantes dans la perspective du développement des compétences de compréhension interprétative du débat. Sous une forme très économique et simple, les trois concepts en question renvoient à des réalités particulièrement complexes. Ils apparaissent à nos yeux comme des balises ayant un grand pouvoir évocateur et de ce fait, pouvant devenir de vrais outils de gestion de l'attention lors de l'écoute et de l'analyse du débat. Il nous semble tout à fait utile et possible de développer la conscience rhétorique et l'activité interprétative des apprenants autour de ces trois mots clé car en plus, on peut faire l'hypothèse que leur signification pour les apprenants grandira avec l'expérience qu'ils auront du débat de sorte que le sens donné à ces mots s'enrichira au fur et à mesure de l'accroissement des compétences. La question reste toutefois entière comment amener l'apprenant à saisir la synergie des trois types de preuves en rapport avec l'environnement institutionnel dans lequel le débat prend place, comment concrètement guider l'écoute interprétative.

## CHAPITRE 3

---

# Guider l'interprétation de l'argumentation à travers le genre du discours

Il faut reconnaître que la rigueur observée dans l'élaboration des théories de l'argumentation que nous venons de passer en revue se fait souvent au prix de la réduction du phénomène à un de ces niveaux ou aspects, telles la validité des schémas argumentatifs dans la logique informelle, ou les unités linguistiques et textuelles en linguistique de textes ou encore les normes de raisonnement dans le dialogue en pragmadialectique, pour ne rappeler que ces quelques exemples. Les chercheurs en argumentation eux-mêmes reconnaissent les limites de leur investigation et certains d'entre eux proposent d'intégrer les acquis de différents courants (par ex. Plantin, 2011b ; Jacquin et Michieli, 2012) afin d'approcher au mieux la complexité de la réalité empirique de l'argumentation. Les difficultés relevées pour les sciences du langage se reflètent, comme nous l'avons déjà signalé, dans les propositions didactiques qui peinent à mettre en place une proposition de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation respectueuse de la nature complexe de celle-ci (cf. Charaudeau, 1998 ; Lewiński, 2010 ; Kuhn et al., 2011 ; Macagno et al., 2015). Pour un apprenant avancé en langue étrangère, encore plus que pour l'apprenant en langue maternelle, il n'est pas essentiel d'être capable d'évaluer la validité logique des arguments ni de relever les connecteurs logiques. Certes, ces opérations sont importantes mais seulement si elles amènent l'apprenant à saisir les normes discursives propres à la culture de l'Autre régissant les choix faits par les interlocuteurs, d'en percevoir la logique et d'en déduire le sens possible qu'ils véhiculent pour l'auditoire. Plutôt donc que proposer un travail ponctuel sur tel ou autre aspect de l'argumentation, on s'attèle ici à penser un cadre intégrant les aspects cruciaux de l'argumentation telle qu'elle se réalise réellement dans une situation de communication. La complexité et la difficulté de la tâche accroissent alors et celle-ci devient une aventure de longue haleine, ambitieuse et, il faut l'admettre, incertaine. Vue sous cet angle,

l'élaboration des instruments qui permettraient d'organiser et soutenir l'enseignement/apprentissage à chaque étape du développement des compétences interprétative « vaut de l'or ».

### **3.1. Une approche discursive des compétences interprétatives**

L'inscription de l'argumentation dans la situation de communication et dans les pratiques institutionnalisées et stabilisées sous forme de genres tire son origine de l'idée d'Aristote (cf. Charaudeau, 2001 ; Godzic, 2004 ; Maingueneau, 2007, 2014 ; Forsgren et Sullet-Nylander, 2010). Le parti pris résolument rhétorique expliqué dans la partie précédente oriente notre intérêt vers des conceptualisations du genre en termes de catégories socio-culturelles, en tant que lieux institutionnalisés où les argumentations se moulent dans les formes langagières et les pratiques sociales. Dans la tradition rhétorique, l'argumentation a été dès ses débuts envisagée par rapport au contexte d'usage qui justifiait les modalités du recours au discours argumentatif et en désignait les buts et les rôles communicatifs inhérents. Nous avons déjà brièvement évoqué les trois genres rhétoriques en tant que formatant l'argumentation et orientant le choix des techniques discursives (voir 2.3.1.) et des moyens langagiers. Force est toutefois de reconnaître, suite à P. Charaudeau (2008b : 3) que « le modèle de délibération du forum athénien et le modèle de persuasion des débats juridiques, à quoi on peut ajouter le modèle de démonstration de la communication scientifique, ne sont plus les seuls, voire ne sont plus dominants ». De nouveaux lieux de communication reflétant des domaines d'activités contemporains ainsi que des supports modernes – la presse, la télévision, la radio et Internet – ont vu naître de nouveaux formats de communication adressés à des auditoires plus vastes, souvent aussi plus hétérogènes<sup>73</sup>.

En même temps, les connaissances relatives à l'usage social de la langue se sont considérablement développées en apportant des éclairages sur les sociétés et leur régulation interactive de la vie commune, entre autres, au travers des genres

---

<sup>73</sup> En comparant le rôle de l'action rhétorique réservée essentiellement aux institutions d'état, soumise à des finalités bien délimitées et moyennant des styles codifiés en Grèce antique avec l'usage de la rhétorique dans nos sociétés contemporaines, il est flagrant de constater non seulement l'extension considérable des domaines concernés, mais surtout l'existence des finalités souvent multiples et confuses, un faible partage des valeurs et des connaissances et une orientation souvent problématique pour l'action commune (Miller, 1984). On serait tentée de dire après J. Bruner (2010: 36) : « comme nous le rappellent sans cesse les chercheurs explorant le discours littéraire, les romanciers nous surprennent toujours en inventant de nouveaux genres bien qu'ils utilisent toujours la "vieille" langue ».

du discours. En effet, l'évolution de nos sociétés, d'une part, et le développement des connaissances sur les modes de construction et d'interprétation du discours d'autre part, obligent à revoir les principes rhétoriques sous-jacents à la lumière des acquis de l'analyse du discours et des études sur la communication, en l'occurrence médiatique, afin de préciser les dimensions génériques et discursives de l'entreprise d'argumentation/persuasion et d'en déduire des modèles didactiques. Les observations dans ce sens serviront à préciser les composantes et la nature des cadres interprétatifs ainsi que les possibilités de leur exploitation dans le développement des compétences interprétatives en langue étrangère.

La didactique semble ne pas avoir le choix, elle doit chercher à saisir l'objet de l'enseignement/apprentissage – ici les compétences interprétatives face à l'argumentation – dans sa globalité, ce qui la « condamne » à une approche interdisciplinaire qui ne sera jamais finie, parfaite ou exhaustive car elle est, en même temps, vouée à s'ajuster aux possibilités et résistances des publics d'apprenants auxquels elle s'adresse.

La globalité méthodologique de l'écoute interprétative dont nous parlons n'a cependant pas grand-chose à voir avec celle de l'écoute globale. À la différence de cette dernière, la globalité postulée ici n'exclut pas de porter une attention approfondie à différents aspects particuliers des énoncés entendus. Bien au contraire, elle doit être perçue dans sa fonction intégrative comme vecteur de cohérence de la réflexion didactique d'une part et dans sa fonction d'organisation et de hiérarchisation des différents procédés et niveaux indispensables dans le travail interprétatif d'autre part. L'approche discursive en didactique développée sur le terrain de recherches en FLE (français langue étrangère) en Pologne par W. Wilczyńska (2012, 2013), E. Gajewska (2013a, 2013b) et poursuivies par ses collaboratrices (Wilczyńska et Wojciechowska, 2013 ; Górecka et al., 2015) présente les caractéristiques requises pour jouer ce rôle à travers toutes sortes d'articulation de la situation de communication, des savoirs qu'elle mobilise, des interactions qu'elle rend possibles et des unités linguistiques qu'elle met en œuvre, etc. comme relevant d'une pratique institutionnalisée. En effet, il semble que la notion de discours possède ce caractère englobant, dynamique et, en même temps, profondément ancré dans la vie sociale médiée par la langue que la didactique cherche pour y fonder sa conception d'enseignement/apprentissage des compétences interprétatives. Avant d'envisager comment concrètement s'appuyer sur le discours pour instruire l'activité interprétative, commençons par l'explication de D. Maingueneau – étant donné que l'exemple du genre qu'il choisit, le débat télévisé, est proche de celui qui fera l'objet de notre exploration et modélisation dans la partie suivante de notre ouvrage, nous nous permettons donc de le citer ici in extenso :

L'analyste de la conversation ou le spécialiste de rhétorique ne se focaliseront pas sur les mêmes aspects que l'analyste du discours. Le premier s'interrogera sur la négociation des tours de parole, la préservation des faces des interlocuteurs, les hésitations, etc. ; le spécialiste d'argumentation centrera son attention sur l'auditoire visé, ses croyances, la nature et le mode d'enchaînement des arguments, l'ethos du locuteur, les alliances qui se font et se défont au cours de l'interaction, etc. Quant à l'analyste du discours, il prendra en compte les propriétés du genre de discours lui-même, les rôles socio-discursifs qu'il met en relation (animateur, invité...), les différentes stratégies de légitimation des locuteurs, la manière dont ils ajustent leur positionnement idéologique aux contraintes imposées par le genre et la conjoncture dans laquelle ils parlent, etc. Mais pour mener à bien sa tâche, l'analyste du discours ne peut ignorer les apports de l'analyse de la conversation ou de la rhétorique qu'il va intégrer dans une démarche fondée sur les intérêts spécifiques de l'analyse du discours (Maingueneau, 2014 : 44-45).

On voit donc combien la globalité recherchée par la didactique rencontre l'intégration postulée au sein même de ce que D. Maingueneau (2014) appelle les « études de discours » impliquant les sciences de la communication et les sciences du langage (cf. Charaudeau, 2008a ; Loicq, 2009 ; Burger, 2010). Ces postulats rejoignent ceux formulés au sein des études sur l'argumentation respectueuses de l'héritage d'Aristote que nous avons signalées plus tôt. J. Jacquin et R. Michieli (2012) par exemple expriment leur opposition quant à la séparation des études portant sur les aspects textuels, discursifs, interactionnels en soutenant que la compréhension de l'activité argumentative sera plus approfondie et plus adéquate si on arrive à l'aborder de façon intégrée. Il s'agirait donc d'une conception relativement récente qui surplombe en toute autonomie les approches existantes tout en respectant leur spécificité. Selon nous, une telle intégration pour échapper à la dissolution de la particularité de chaque approche particulière devrait justifier explicitement ses références et démontrer les fondements épistémologiques et méthodologiques de leur mise en commun. Par ailleurs, les différentes études de discours évoquées ci-dessous ont déjà, à notre sens, suffisamment d'épaisseur et de solidité pour que la synergie avec les autres puisse concourir à les enrichir et à les faire avancer.

Le défi ainsi formulé est encore plus prégnant dans le domaine de la didactique, en tout cas par rapport à l'objectif de formation des compétences interprétatives. L'intégration des niveaux linguistique et discursif fait l'objet des postulats exprimés déjà dans les années 80 du XX<sup>e</sup> siècle<sup>74</sup> et n'est donc pas

---

<sup>74</sup> J.-P. Bronckart (2008) présente la revue de différentes tentatives d'intégrer la langue, le texte et les déterminants extralinguistiques de la communication ainsi que l'analyse de l'échec de leur application dans le contexte scolaire du français langue maternelle.

nouvelle en soi ; l'originalité de la démarche que nous proposons consiste à y associer maintenant le niveau rhétorique. Les trois niveaux sont ici abordés en lien avec la notion d'interprétation ainsi qu'en tenant compte de sa spécificité par rapport au discours argumentatif.

Nous reprenons donc à notre compte le postulat de D. Maingueneau que le genre du discours constitue un lieu possible de mise en commun de ces approches particulières discursives et rhétoriques. L'exemple donné par l'auteur illustre bien comment les différentes unités textuelles, rhétoriques et interactives peuvent être observées comme relevant d'un genre réalisé en situation. La catégorie de genre apparaît ainsi comme le dénominateur commun, un cadre dont la pertinence semble confirmée aussi bien pour la rhétorique que pour l'analyse du discours. On soutient qu'elle peut l'être aussi pour la didactique des compétences interprétatives.

En effet, l'apprenant ne peut pas et ne doit pas se mesurer aux chercheurs – rhétoriciens ou analystes de discours – lorsqu'il élabore son interprétation. C'est la raison pour laquelle les chercheurs en didactique en adoptant la perspective discursive doivent la transposer de manière à rendre le travail d'analyse opérationnelle pour l'apprenant. En l'occurrence, il faudra réfléchir aux études sur le genre du discours dans leur filiation avec la rhétorique et nous demander comment elles peuvent fournir à l'apprenant/interprétant des balises qui alimenteraient et soutiendraient son interprétation du discours argumentatif. Nous faisons ici l'hypothèse que ceci passe par la compréhension de la notion de genre du discours en tant que source d'indications sur la manière dont les acteurs sociaux tentent de persuader leur auditoire. C'est sur cette base que nous nous proposons de constituer un répertoire de conduites pour interpréter les tentatives de persuasion des acteurs du débat.

### **3.1.1. Le genre et le texte argumentatif. Précisions terminologiques et choix didactiques**

La première condition de la modélisation en didactique requiert un ancrage théorique rigoureux et appelle donc aussi des précisions terminologiques surtout que les termes de « genre », de « discours » et celui de « texte » ne sont pas conçus par tous les chercheurs de la même manière et donc ne réfèrent pas aux mêmes phénomènes langagiers et communicatifs. Par exemple, certains auteurs, parmi lesquels aussi J.-P. Bronckart (1996 a, 1996b, 2008) ainsi que les autres chercheurs de l'école de Genève, emploient le terme « types de discours »<sup>75</sup> pour désigner ce que nous appelons ici, suite à J.-M. Adam (1992), « types de texte ».

---

<sup>75</sup> Nous réservons le terme « types de discours » aux « pratiques discursives attachées à un même secteur d'activités » (Maingueneau, 2014 : 46). Nous y revenons plus loin dans cette section.

Et à l'inverse, ils utilisent le « genre de texte » pour désigner ce que nous appelons le « genre du discours ». Mais il n'y a pas que les étiquettes terminologiques qu'il suffit d'invertir pour s'entendre. Des différences importantes se trouvent au cœur même de la conceptualisation des notions qui nous intéressent ici. Pour éviter toute confusion, nous tenons à préciser l'usage qui en est fait dans le présent ouvrage. Cette clarification sera aussi pour nous l'occasion de justifier les choix de base de notre modèle didactique.

Commençons par mettre de l'ordre en précisant l'acception de la notion clé qui est celle de genre. Quand nous parlons du genre du discours nous pensons à ce que J. M. Swales (1990), dans le contexte anglophone, et C. Kerbrat-Orecchioni et V. Traverso (2004), dans le contexte francophone, appellent « type d'événement de communication », repérable à partir des paramètres externes de la situation parmi lesquels on compte : « nature et destination du site, nature du format participatif, nature du canal, but de l'interaction, degré de formalité et de planification de l'échange, degré d'interactivité, etc. » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 72). Appeler le genre « événement de communication » contient, à notre avis, implicitement l'idée que la structure formelle du genre, certes la plus ostentatoire et, de ce fait, la plus facile à repérer, n'exprime pas pleinement ce qu'est le genre. La structure importe autant qu'elle est émanation des assises institutionnelles du discours, de ses finalités et des normes sociales propres découlant de la situation de communication et des statuts des interlocuteurs-acteurs sociaux (voir aussi Beck et Jeffery, 2009). Ce sont les enjeux communicatifs institutionnalisés qui sont les premiers dans l'ordre des choses, les formes du niveau macro (parties, modes d'interaction) et micro (choix des styles et des mots singuliers) ne servent qu'à les médiatiser.

Les événements de communication ou, selon la terminologie adoptée, les genres du discours, sont contrastés par C. Kerbrat-Orecchioni et V. Traverso avec les « types d'activités » définis par des critères « internes », cognitifs et linguistiques, et qui correspondent à ce qui sera désigné ici par les types de textes ayant une composition et une caractéristique linguistique propres. La reconnaissance du type de texte se fait essentiellement sur la base de la configuration d'unités linguistiques (temps, connecteurs, etc.), des actes de langage et de leur organisation en séquences, des paramètres typographiques pour l'écrit et ceux proxémiques pour l'oral etc. Son étude se focalise alors sur le repérage des marques formelles récurrentes et aboutit à la typologie textuelle distinguant le narratif, le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif. Les types de textes seraient donc de nature transversale. Il se peut que ce soit cette qualité qui les a privilégiés aux yeux des générations des didacticiens pour qui la conception des types et séquences textuelles a été une référence dominante.

Comment situer la notion de discours argumentatif face à la notion de texte ? Grosso modo, on peut le concevoir comme des « modes d'organisation » ou des

« mécaniques » discursifs (Charaudeau, 1992 : 786) orientés par l'intention de l'argumentateur d'influer sur la perception et/ou l'évaluation par l'auditeur des objets ou des événements dans l'espoir d'infléchir les comportements en adéquation aux représentations nouvelles ou renforcées<sup>76</sup>. Quand on utilise le terme de discours argumentatif, on fait abstraction des caractéristiques qui découlent de l'inscription concrète de l'activité langagière dans une pratique liée à un domaine de la vie sociale, cette dernière donnant lieu à des distinctions plus spécifiques telles que discours religieux, politique, médiatique, etc. Aussi, le terme discours argumentatif rend-il bien service quand on veut parler de l'activité d'argumenter en général, dans toutes ses formes, sans aucune référence précise au contexte social de celle-ci. Le caractère abstrait de cette notion nous fait penser à celle d'hypergenre (voir 4.1.). Peut-être, pourrait-on, à son instar, qualifier le discours argumentatif d'hyperdiscours.

Vu ainsi, le discours argumentatif ne peut pas être identifié au type de texte argumentatif (cf. Brassart, 1996 ; Charaudeau, 1992, 2001). On en énumère rapidement les principales objections, certaines de ces observations ayant déjà été évoquées à d'autres occasions :

- (1) la composition du discours argumentatif obéit à des règles moins strictes que dans le cas de la narration par exemple : l'ordre des éléments de la séquence est aléatoire, on peut très bien commencer par les contre-arguments, etc. ;
- (2) les positionnements et les relations logiques restent souvent implicites ;
- (3) l'argumentation peut se réaliser à travers différents types de texte (narratif, explicatif), et dans le même événement de communication il peut y avoir parfois plusieurs séquences textuelles.

Le discours argumentatif se concrétise toujours dans un espace social, sous l'impact des conventions propres aux genres qui le structurent.

### **3.1.2. Le texte : une unité du discours argumentatif**

Comment peut-on définir les relations entre le texte et le discours dans l'activité d'argumentation et donc aussi dans l'activité d'interprétation ? Deux

---

<sup>76</sup> D. G. Brassart distingue le discours argumentatif du discours jussif qui influence le comportement moyennant l'ordre légitimé par la position supérieure de l'énonciateur, jouissant d'une autorité institutionnelle – en tant que tel le discours jussif n'envisage pas la possibilité de négociation ou de critique qu'un subordonné adresserait à son supérieur. La nature du discours argumentatif est d'être par excellence démocratique. D. G. Brassart le distingue également des « discours épistémiques comme la démonstration ou l'explication (en pourquoi) qui mettent l'accent sur les connaissances assurées, énoncées impersonnellement ('on') au nom de la vérité, de la pure logique ou de la science » (Brassart, 1996 : 72).

possibilités majeures se dessinent. Elles consistent à envisager le texte, soit (a) comme une unité par excellence linguistique, composée de phrases unies par des liens de cohésion, soit (b) comme une unité reliée au discours. Le discours est ici compris dans son acception la plus large en tant qu'activité langagière d'un sujet social à destination d'un autre en contexte.

Dans cette première acception, le texte est une unité fermée, se suffisant à elle-même, où la signification d'un élément isolé est calculée par rapport au cotexte (environnement lexical, phrastique, compositionnel) de son apparition. Suivant cette logique, le type de texte est donc une catégorie linguistique déduite à partir des caractéristiques formelles récurrentes : la manière dont il organise et configure les marques syntaxiques, lexicales et compositionnelles qui lui sont propres. Ainsi définis, les types de textes peuvent fonctionner dans différentes situations, dans différents domaines des pratiques discursives sans que les contraintes relatives à ceux-ci aient un impact sur ceux-là (Charaudeau, 2001). Suivant cette approche linguistique du texte, le type de texte argumentatif se caractérise par les suites de propositions reliées par des connecteurs logiques (cf. Charaudeau, 1992 ; Adam, 1992, 2004). La séquence argumentative prototypique est fondée par l'assertion de départ, les arguments qui la supportent, les contre-arguments qui sont critiqués et la conclusion. Plus il y a de séquences ayant cette structure, plus l'argumentation est jugée complexe (cf. Golder et Favart, 2003). L'accent mis en didactique de l'argumentation sur les schèmes argumentatifs, les connecteurs de causalité, etc. relève justement de ce niveau textuel. Mais reconnaître le type de texte ne garantit pas encore d'interpréter correctement l'intention, sans parler du fait que le discours argumentatif peut être réalisé au travers d'autres types de texte que l'argumentatif (voir 3.1.4.).

La deuxième conception du texte, et c'est elle qui paraît la plus adéquate pour penser l'activité interprétative, envisage un lien étroit avec le discours, compris comme pratique sociale. Selon cette approche, le texte est analysé en tant qu'unité du discours composé d'énoncés portant les marques de la situation de communication et de l'activité du sujet communicant (cf. Charaudeau, 1998 ; Branca-Rosoff, 1999 ; Grzmil-Tylutki, 2010 ; Maingueneau, 2014). Conformément à cette vision des choses, les textes ne sont produits réellement que dans le cadre d'un genre du discours et sont alors « infraordonnés » (Bronckart, 2008 : 112) par rapport à celui-ci et en même temps, subordonnés à l'activité individuelle du locuteur. Ainsi, le texte prend son sens dans un jeu de rapports avec la situation de sa production. En tant que tel, il n'est donc pas autonome, sa signification étant tributaire des conventions socio-langagières propres à la situation et configurées en genres de discours d'une part et comme trace de l'exploitation individuelle du locuteur de ces conventions d'autre part. Pour ce qui est des moyens langagiers reconnus comme propres à un genre ou un type de discours,

leur usage récurrent dans des situations particulières conduit à leur stabilisation en créant des attentes génériques au niveau formel. A. Krieg-Planque (2012 : 108) va jusqu'à affirmer que « la syntaxe et l'essentiel du vocabulaire sont contraints par le genre dont les énoncés relèvent, et le genre lui-même fait l'objet d'une standardisation par l'organisation ». Toutefois, il convient de souligner que le poids de ces contraintes est variable selon les genres en donnant plus ou moins de place à la créativité des locuteurs et à leur style personnel. Ces régularités s'observent également au niveau du plan, du type et de l'ordre de séquences, etc. L'appréhension du texte comme unité du discours est conforme à l'observation courante que le même texte peut vouloir dire autre chose prononcé dans diverses circonstances : dans le cadre d'un genre différent, par des personnes différentes, etc. ou encore que pour réaliser la même intention, on va choisir des modes d'organisation différents, mais toujours conformes au genre<sup>77</sup>.

Le concept d'interprétation tire sa validité de cette conception du texte-unité du discours en raison de l'importance qui y est donnée au contexte, aussi bien celui large (type de discours, communauté discursive) que celui restreint (les choix inédits des sujets communicants). Dans cette optique, l'interprétation du sens requiert d'imaginer les choix lexicaux, syntaxiques et compositionnels des locuteurs comme résultat de négociation interne des intentions individuelles et des possibilités de leur expression de façon socialement intelligible, c'est-à-dire tenant compte des normes discursives/génériques partagées.

### 3.1.3. L'entrée par le texte ou par le genre

Le statut et la relation entre les unités linguistiques, les unités argumentatives et les autres éléments du genre dans les productions réelles demandent à être précisés, notamment pour décider dans quelles situations didactiques, et par rapport à quels objectifs, il est plus adéquat de reconstruire le sens et de l'interpréter à partir du texte vs du discours. En admettant une certaine flexibilité<sup>78</sup> dans le domaine didactique, nous nous distancions en même temps des auteurs, représentants de la linguistique pragmatique, qui soutiennent que la forme textuelle porte la trace de tout ce qui se trouve dans le contexte au point d'en faire le principe de reconnaissance du genre. Nous nous rangeons, en revanche, du côté de ceux qui sont convaincus que les genres ne sont pas d'abord définis par les unités linguistiques et textuelles mais, au contraire, ce sont des schémas socio-cognitifs

---

<sup>77</sup> Sauf dans le cas de l'hybridation qui d'ailleurs est possible justement grâce aux relations primaires qui existent et sont exploitées pour faire évoluer un genre.

<sup>78</sup> À certaines étapes, par rapport à certains objectifs, la priorité donnée au texte peut être tout à fait justifiée.

génériques qui permettent de choisir et d'adapter des unités linguistiques à la poursuite des buts rhétoriques (Bavarschi, 2000, 2016 ; Johns, 2008) propres à la situation de communication et d'en évaluer la portée en réception. Les divisions notées dans les sciences du langage trouvent leur reflet en didactique qui, pour développer les compétences de communication, propose soit d'entrer par le texte ou soit d'entrer par le genre (cf. Dolz et Gagnon, 2008).

Certes, on peut considérer que dans les deux approches le fonctionnement linguistique et l'inscription sociale et individuelle de l'acte de communication ont leur place, mais pour la didactique de la compréhension orale construite autour de l'activité d'interprétation plus particulièrement<sup>79</sup>, il importe de décider quelle est la hiérarchie : Qu'est-ce qui doit être traité en premier ? Qu'est-ce qui rend le guidage de l'attention et des processus interprétatifs plus efficace, plus économique, plus fiable ? Qu'est-ce qui, enfin, favorise l'autonomie de l'apprenant face à la visée de persuasion dont il est l'objet ? L'existence de différents niveaux de l'acte communicatif ainsi que les différents modes de leur intégration pour produire du sens n'autorisent pas à fonder l'enseignement/apprentissage de l'interprétation sur la seule analyse textuelle. Il convient donc de préciser les relations entre le texte et le discours dans la communication persuasive en éclairant ainsi les tenants et les aboutissants de l'approche par genre en vue du développement de la compréhension interprétative.

### **3.1.4. Le texte narratif à visée argumentative : un exemple**

Nous l'avons déjà démontré par rapport aux schémas argumentatifs : la reconstitution ne garantit pas l'interprétation adéquate de l'intention des locuteurs puisque celle-ci est tributaire de tous les paramètres de l'acte langagier pris ensemble.

L'ancrage situationnel, les discours et les événements qui précèdent les énoncés analysés seuls permettent de saisir la visée persuasive d'un texte. Évoquons à ce sujet un exemple de texte narratif littéraire bien connu<sup>80</sup>, à savoir le récit que le prophète biblique Nathan raconte au roi David. C'est l'histoire d'un riche qui prend l'unique brebis bien aimée d'un pauvre (2 Samuel 12, 1-4) alors qu'il peut s'en procurer tant d'autres. Le récit a pour but de faire prendre conscience au roi de son abus de pouvoir quand il a pris Bath-Chéba, la femme

---

<sup>79</sup> Nous n'aspérons pas ici à esquisser une méthodologie adaptable à tous les niveaux et tous les objectifs d'enseignement/apprentissage quoique combler le manque d'une telle théorisation de l'ensemble serait certainement une contribution majeure et fort attendue.

<sup>80</sup> K. Szymanek (2014 : 113-114) utilise le même passage pour montrer le procédé de « masquage » du vrai objectif de l'argumentation à l'aide de l'analogie qui dans ce cas précis renforce l'effet persuasif.

d'Urie et a envoyé celui-ci au front à une mort certaine. La restitution du schéma narratif quoique utile pour la compréhension reste insuffisante pour l'interprétation du sens de l'histoire. Afin d'y arriver, il faut se poser un certain nombre de questions sur la situation dans laquelle l'acte en question a été produit : qui sont les interlocuteurs, pourquoi Nathan raconte cette histoire à David et pourquoi de cette manière, comment son rôle de prophète joue ici, ainsi que le statut de roi, quelle est la symbolique de la brebis, du riche et du pauvre, etc. Le travail en devient facilité dès que l'interprétant arrive à inscrire la narration dans le discours biblique et dans le genre « parabole » dont l'une des caractéristiques principales consiste à utiliser l'analogie pour faire adhérer les auditeurs à une vérité morale. C'est à partir de ces connaissances que l'interprétant peut formuler les questions adéquates et trouver les réponses pertinentes<sup>81</sup>.

L'exemple cité nous permet d'illustrer ce que nous avons avancé plus haut, à savoir que :

- (1) le type de discours argumentatif n'est pas toujours réalisé au moyen du type de texte argumentatif,
- (2) s'appuyer sur le texte permet de mieux restituer le contenu mais ne fournit pas vraiment de clés d'interprétation.

En effet, l'identification du discours argumentatif dans le texte narratif<sup>82</sup> semble largement facilitée grâce au dépassement du cadre textuel et sa perception dans sa subordination au genre du discours.

La relation entre les deux n'est pas « bidirectionnelle » (Brassart, 1996 : 72) car le discours argumentatif, à l'instar des actes de langages indirects, peut être accompli moyennant différents types de texte, par exemple narratif comme dans le cas cité ci-dessus. En réfléchissant à des exemples comme ci-dessus, on prend conscience de l'importance du cadre générique. Il n'empêche que la forme textuelle constitue un indice interprétatif très important et la recherche de la réponse concernant le choix de cette forme et sa fonctionnalité devrait faire partie du processus interprétatif.

Il est clair pour nous que la didactique se trouve face à une tension, tension qu'elle doit assumer plutôt que neutraliser. D'un côté, il faudrait tenir compte des attentes linguistiques et compositionnelles pour chaque genre et les inclure dans les objectifs d'enseignement/apprentissage en dégagant les configurations possibles, les patterns les plus fréquents, les enchaînements textuels comme trace de l'organisation sémantique du texte et du style pragmatique associés au

---

<sup>81</sup> Dans ce cas précis, il peut en plus vérifier un certain nombre d'hypothèses relatives à la symbolique de l'histoire dans la suite du livre de Samuel car le prophète l'explique lui-même au roi.

<sup>82</sup> La forme narrative est largement décrite dans les ouvrages rhétoriques comme faisant partie de l'argumentation par analogie ou/et par exemple, on lui reconnaît la qualité de se soumettre difficilement à la critique.

genre (Dolz et Abouzaid, 2015). D'un autre côté, il faudrait se garder de réduire la reconnaissance du genre à la seule couche linguistique – la modification d'un des éléments constitutifs du genre devrait entraîner inévitablement un ajustement interprétatif. Cette observation se nourrit de la conception des genres premiers et des genres seconds de M. Bachtin qui, en plus, présente quelques similarités avec la conception des actes directs et indirects de langage d'Austin et Searle. Ces deux conceptions montrent que les genres/actes peuvent avoir une forme qui leur est propre ou bien ils peuvent l'emprunter à un autre genre/acte. On aura donc des sketches qui sont des publicités ou des publicités qui sont des offres d'emploi. Il semble qu'actuellement les médias affectionnent particulièrement le détournement des genres (cf. Godzic, 2004 ; Szkudlarek-Śmiechowicz, 2010). Cela n'enlève cependant rien à l'importance du genre comme cadre interprétatif mais enjoint à dépasser l'adoption de la posture automatique et à la remplacer par le traitement conscient des choix génériques effectués par les instances de production en référence au type de discours.

### 3.1.5. Les actes de langage et la fonction rhétorique

Nous avons touché dans la section précédente à la question des actes de langage. Or, les actes de langage intègrent à la base l'idée fondatrice de la rhétorique qui est celle d'agir sur l'autre. Il est donc tout à naturel de se poser la question sur la possibilité d'exploiter cette conception en didactique de l'interprétation. Cela d'autant plus que depuis l'approche communicative fonctionnelle, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est largement construit sur une progression basée sur la production et la réception des actes de langage quotidiens tels que inviter, informer, s'excuser, négocier, etc. Dans notre perspective, il conviendrait de se demander quelle place donner à l'identification des actes de parole dans l'activité d'interprétation du discours argumentatif. Déjà à première vue, on se rend compte que les actes de langage entrant dans des échanges argumentatifs sont plus abstraits et moins conventionnels que ceux auxquels on a affaire dans les situations fonctionnelles faisant l'objet de l'enseignement/apprentissage au niveau A1-B1, sans parler du fait qu'ils sont difficilement envisageables en termes de paires minimales. Au contraire, ils entrent dans des configurations complexes. Force est ainsi de constater, suite à J. M. Swales (1990 : 17) que « la tendance de voir les fonctions comme réalisées par des phrases ou des énoncés isolés conduit à une excessive atomisation qui ne permet pas de saisir les enjeux rhétoriques des parties du discours plus larges »<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Ang. « the tendency to see functions as realized by individual sentences or utterances leads to an excessive atomism which does not easily countenance the broader rhetorical purposes of larger sections of discourse ».

Cela est particulièrement pertinent dans le cas du débat où l'argumentation est construite à plusieurs, reprise pour être nuancée, renforcée, radicalisée ou rejetée souvent à travers une chorégraphie fort dynamique dans le cadre d'un événement communicatif. À cela s'ajoute la multifonctionnalité des énoncés des locuteurs qui construisent leur argumentation sur les trois niveaux rhétoriques en même temps : logos, ethos, pathos alors que la pragmatique assigne à un acte de langage une seule fonction.

À la lumière de ces observations, il apparaît que la reconnaissance de l'acte de langage a une valeur limitée et ne peut pas être traitée comme une étape complète dans le parcours interprétatif. Cela dit, le recours à l'identification des actes présente sur le plan du traitement cognitif, selon nous, au moins deux qualités didactiques à ne pas sous-estimer :

- (1) qualifier les énoncés des locuteurs moyennant la terminologie relative aux actes de parole pourrait aider l'apprenant à adopter une posture active d'élaboration de la parole des locuteurs et favoriser un premier degré de distanciation par rapport à la parole entendue, surtout si on l'encourage à les envisager dans leur multifonctionnalité rhétorique ;
- (2) utiliser des étiquettes synthétiques pour désigner des énoncés plus ou moins longs pourrait aider l'apprenant à échafauder la structure des échanges dans la mémoire et grâce à cela, mieux en saisir leur dynamique.

Ainsi, le traitement en termes d'actes de langage peut s'avérer didactiquement intéressant en ce qu'il donne des outils mnémotechniques et cognitifs pour augmenter l'économie de l'élaboration des énoncés en mémoire. Mais en même temps, une telle élaboration n'a de sens que si elle est poursuivie en termes de stratégies argumentatives, c'est-à-dire quand la production de tel ou tel acte par le locuteur est considéré simultanément comme faisant partie de la mise en scène de l'argumentation sur le plan de logos, ethos et pathos. Autrement dit, il faudrait que les actes de langage soient envisagés à travers leurs fonctions rhétoriques. À ce sujet, il serait intéressant de sensibiliser l'apprenant à la fonction rhétorique dominante/potentielle des actes fréquemment utilisés dans le débat argumentatif médiatique tels que exprimer son accord ou désaccord, exprimer le doute, disqualifier l'adversaire. En fait, une analyse même superficielle permet de découvrir une proximité entre les actes de langage et certaines figures de style par exemple renoncer à se prononcer en se prononçant (prétérit).

Si on envisage l'approche discursive dans la perspective didactique historique on voit que la prise en compte des actes de langage et de la situation de communication s'inscrit dans une certaine maturation qui connaît leur intégration dans l'approche discursive (cf. Wilczyńska, 2012, 2013). Nous nous revendiquons de cette évolution en espérant apporter une concrétisation de celle-ci par rapport au discours argumentatif médiatique, concrétisation qui se cristallise au travers de la notion de genre.

### 3.2. Le genre : un modèle socio-cognitif

La notion de genre du discours nous intéresse en ce qu'elle est à la fois une catégorie descriptive et opératoire (cf. Moirand 2003 ; Ptaszek, 2015) face à l'expérience de la communication.

On va admettre ici, en s'inscrivant dans la lignée de Bachtin/Voloshinov<sup>84</sup>, qu'on ne peut pas communiquer en dehors des genres – tous les événements de communication réels sont construits selon une matrice générique qui constitue une sorte d'interface entre les intentions et leur forme discursive socialement reconnaissable<sup>85</sup>. On pourrait dire, suite à B. Witosz (2005), et tant d'autres d'ailleurs, que les genres résultent d'un besoin naturel de l'esprit humain pour catégoriser les phénomènes du monde, indispensable pour les comprendre et partager avec les autres. Une autre tendance consiste à vouloir hiérarchiser les catégories distinguées en dégageant les interdépendances entre elles. Vue ainsi, toute production langagière émane, certes, d'un individu ou d'un groupe d'individus mais elle est formatée par des modes d'actions langagières préconstruits et disponibles sous forme de genre. Pour reprendre la formule de J. Dolz et R. Gagnon (2008 : 181), inspirée certainement de Bachtin/Voloshinov, chaque production langagière est « un exemplaire de genre », un exemplaire – précisons-le tout de suite – plus ou moins prototypique puisque le degré de conformité au modèle se fait à chaque fois de façon originale (cf. Vignaux, 1981 ; Grzmil-Tylutki, 2007, 2010). Ainsi, la proportion du schématique et du créatif varie en fonction du niveau de la conventionalité du genre, des représentations de ces conventions par les usagers, des particularités du contexte et dans les genres interactifs, elle est en plus déterminée par les actions des autres interlocuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 110).

---

<sup>84</sup> À en croire J.-P. Bronckart (Bota et Bronckart, 2008 ; Brandist et al., 2004 cités par Bronckart, 2008 : 110), Bachtin s'est approprié illégalement la conception du genre élaborée en réalité par Voloshinov.

<sup>85</sup> Cette idée bachtinienne fort répandue a été récemment mise en question par D. Mangueneau qui tout en reconnaissant l'importance du genre pour la régulation de la communication soutient qu'il existe des énonciations aphoristiques (en opposition aux énonciations textualisantes, celles des genres de discours ou des conversations) qui existent hors texte, comme les dictons ou les proverbes (Mangueneau, 2014 : 139-148). Cette question des genres est aussi discutée, quoique sur tout autre plan, à travers les recherches sur les médias où certains auteurs (Godzic, 2004 ; Wojnach, 2007 cités par Ptaszek, 2015) préfèrent des notions comme *format* ou *postgenre*. Sont qualifiés aussi par Miller (1984) de *non genre* des genres hybrides. La généricité étant fondée sur la récurrence des modalités de jonction de la situation et de ses finalités institutionnalisées avec des contenus et des formes. Or selon cet auteur, les genres hybrides sont des construits transitoires où des genres existants sont adaptés pour servir des buts particuliers : « “the idiosyncratic needs of a particular situation, institution, and rhetor” (Jamieson et Campbell : p. 157) » (Miller 1984 : 164). Nous revenons à cette question dans la section sur l'hybridation des genres.

Il apparaît de ce qui précède que la nature du genre est socio-cognitive. D'une part, le genre est une abstraction (cf. Bronckart, 1996, 2008 ; Schneuwly et Dolz, 1996 ; Paltridge, 2001 ; Swales, 2004 ; Godzic, 2004 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Reuter, 2007 ; Dolz et Gagnon, 2008 ; Grzmil-Tylutki, 2007, 2010 ; Johns, 2008 ; Maingueneau, 2007, 2014 ; Ptaszek, 2015), une généralisation faite à partir de la sédimentation de nombreuses actions langagières auxquelles l'individu a eu accès dans le même type de situation de communication. D'autre part, il est construit au sein d'une société où il prend la forme d'un schéma partagé par ses membres, configurant les catégories de la situation : buts, rôles, composition (déroulement, structure, modalités d'interaction), contenus, style et outils sémiotiques propres au canal. À ces éléments sont attachées des normes (contrats, règles de politesse, scripts, etc.) et des connaissances communes si bien que le genre reflète les rapports sociaux et les valeurs propres à une communauté, ou plus largement à une langue-culture, à un moment de l'histoire. Cet ancrage social est censé assurer les outils de régulation de la communication et aussi son efficacité tant en production qu'en réception<sup>86</sup>.

Dans la perspective médiatique, il serait utile de contraster la définition du genre avec celle du format. En effet, les formats médiatiques, télévisuels ou radiophoniques, sont définis comme des schémas concrets (vs schémas abstraits), des produits commerciaux ayant des auteurs concrets (vs produits de la culture, n'ayant pas un auteur concret), réalisés strictement selon les règles imposées par l'auteur (vs réalisé selon les normes socio-discursives dans une plus ou moins grande liberté individuelle) (Ptaszek, 2015 : 41 ; cf. aussi Szkudlarek-Śmiechowicz, 2010 ; Niesłony, 2015). Du fait que les noms des formats sont singuliers et donc peuvent être multipliés à l'infini, ils ne remplissent pas la fonction cognitive de classement des phénomènes médiatiques (cf. Lisowska-Magdziarz, 2015 : 12).

Les pratiques relevant du genre et les modèles génériques abstraits restent dans un rapport de réciprocité, ce qui signifie qu'ils s'influencent mutuellement. Voilà comment cette idée est formulée par Y. Reuter : « le genre, en tant que

---

<sup>86</sup> Les qualités opératoires de la notion du genre sont largement exploitées dans la formation aux médias, dans la formation professionnelle des journalistes et, plus généralement dans la formation à la communication professionnelle (Balcou-Debussche, 2004 ; Dezutter et Doré, 2004 ; Crinon et Guigue, 2006 ; Gajewska, 2013a, 2013b ; Walkiewicz, 2011, 2013). Des efforts ont été faits dans ce sens dans l'espace anglophone : surtout dans le domaine de l'écrit (par ex. Paltridge, 2001 ; Bhatia, 2004 ; Hyland, 2007 ; Johns, 2002, 2008, 2015) en particulier pour les genres scolaires et dans le domaine de EFP – *English for special purposes* (par ex. Swales, 1990, 2001, 2004 ; Swales et Feak, 2011 ; Wingate, 2012), ainsi que dans le monde francophone, dans le domaine de FOU – français sur objectifs universitaires (Delcambre et Reuter, 2002 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2009 ; Cavalla, 2010a, 2010b ; Reuter, 2007, 2013 ; Omer, 2014 ; Wojciechowska, sous presse).

modèle implicite ou explicite, détermine les pratiques qui le génèrent ; les pratiques produisent le genre en tant qu'exemplaires et en tant que catégorie ; leurs interactions assurent leur inscription dans une sphère socio-institutionnelle dont ils dépendent et qui les contraint » (Reuter, 2007 : 15). La dynamique générique fait qu'il serait illusoire de penser pouvoir apprendre un répertoire de genres une fois pour toutes, au contraire, les apprenants ont intérêt à développer une double sensibilité :

- 1) à la variation des réalisations génériques en relation aux caractéristiques particulières de la situation,
- 2) à l'évolution du modèle lui-même en écho aux transformations du domaine de référence. Cela ne restera pas sans conséquences pour la conceptualisation de la compétence interprétative-générique.

### 3.2.1. La conscience générique

Pour ce qui est encore du caractère socialement partagé du genre, il est intéressant d'observer que les usagers ordinaires se réfèrent très souvent à cette catégorie dans leurs échanges quotidiens et professionnels. À nos yeux, cela constitue une preuve tangible du pouvoir d'évocation d'expériences communicatives communes et du potentiel d'instruction du genre. En effet, il est fréquent d'entendre dans la bouche des gens des catégorisations du type « ils ont fait un reportage sur X », « j'ai vu une interview avec Y », « donne-moi tes notes du cours avec Z ». Le genre est d'une grande visibilité et malgré son statut ontologique abstrait, apparaît fort concret (cf. Coste et al., 2012)<sup>87</sup>. Bachtin/Voloshinov considérait déjà que la capacité à reconnaître et à se servir des genres fait partie des compétences de communication, et donc, par conséquent, il est méthodologiquement justifié de fonder la réflexion savante en s'appuyant sur la génologie ordinaire (par ex. Witosz, 2002 ; Maingueneau, 2014).

Nous nous inscrivons dans cette logique de pensée en notant l'exploitation des genres dans le domaine de la formation journalistique comme cadre d'instructions pratiques et d'évaluation des productions médiatiques (Moirand, 2003 ; Godzic, 2004 ; Wolny-Zmorzyński et al., 2009). Les recherches menées dans le contexte du polonais langue maternelle (Balowski, 2000 cité par Bartimiński et al., 2004 ; Zaśko-Zielińska, 2002), ont révélé que les conceptions des usagers ordinaires portant sur différents genres sont de loin aussi complètes et détaillées que celles des savants. Il s'avère, en effet, que la conscience du

---

<sup>87</sup> Le mot désignant le genre est ici utilisé dans deux sens : 1) modèle et 2) sa réalisation singulière dans un contexte particulier.

modèle générique, sa complétude et sa qualité varient considérablement d'un sujet à l'autre. Il n'en reste pas moins que, à quelque niveau d'explicité/opérationnalité qu'il soit appréhendé par des individus, le genre constitue un cadre orientant, plus ou moins efficacement, la production et la réception du discours quotidien. Il est difficile de s'imaginer la communication sociale sans ce fond commun de conventions et des sens qu'elles véhiculent. En même temps, on peut supposer, suite aux travaux sur la métacognition (par ex. Lafortune et Saint-Pierre, 1996 ; Kuhn, 2000 ; Kuhn et al., 2011 ; cf. aussi Karpińska-Szaj et Sujecka-Zajac, 2012) que le niveau de conscience est déterminant pour la qualité de réalisation des tâches d'interprétation des discours portant sur des objets abstraits et pour les tâches de compréhension fine. Le développement de la conscience générique semble dans cette perspective une voie royale pour développer les compétences interprétatives des apprenants.

Or, il s'avère que les étudiants de langue à l'université ont tendance à sur-estimer leurs déficits linguistiques en comparaison avec ceux relatifs aux genres et à leur exploitation stratégique lors de la production et de la réception des énoncés (Wilczyńska, 2013 ; Wilczyńska et Wojciechowska, 2013). W. Wilczyńska va jusqu'à qualifier la négligence en question d'« analphabétisme au niveau de la communication symbolique » (Wilczyńska, 2013 : 144) en pointant le discours médiatique comme le plus exigeant sur ce point. Les orientations qui résultent de ces constats pour la didactique vont dans le sens de la mise en valeur de la conscientisation et de la réflexion sur les genres en tant que ressources interprétatives et renforcent encore les postulats généraux formulés à cet égard par rapport à l'écoute des débats.

### 3.2.2. Un cadre interprétatif

Comment peut-on préciser la fonctionnalité des genres dans la perspective de l'interprétation ? Plus exactement, comment les modèles intériorisés orientent les processus de production ou de compréhension ? Il semble que les choses sont plus évidentes en production : le modèle constitue un appui pour la planification des énoncés et le choix des modalités d'actions langagières en prévisibilité des réactions des autres – il façonne la manière d'être avec les autres. En réception, le rôle du genre n'est pas moindre même s'il est moins étudié. L'une des fonctions principales du genre consiste à susciter des attentes (par ex. Burger, 1999 ; Latorre, 2003 ; Ptaszek, 2015) qui peuvent fonctionner comme des hypothèses interprétatives. Le genre grâce à son inscription dans l'histoire discursive, d'une part, et dans une communauté discursive, d'autre part, active toutes sortes d'associations interdiscursives, d'images, de connaissances et d'unités lingui-

stiques. Il contribue ainsi à favoriser l'intercompréhension, la prévisibilité relative et de manière générale, l'économie de la communication humaine. Le genre fournit donc à l'auditeur une grille ou, pour renouer à la conception des schémas, un schéma générique justement pour décrypter le sens des énoncés entendus, il est pour lui une sorte d'instruction qui assure le passage de dénotation à la connotation (Bawarshi, 2016), de « ce qui est dit » à « pourquoi c'est dit » à travers « comment c'est dit »<sup>88</sup>. L'interprétation part donc de certains présupposés qui doivent être reconnus par l'interprétant pour qu'il puisse dans un deuxième temps s'en distancier dans un mouvement de réflexion critique.

Mais ce qui, à nos yeux, apparaît comme la valeur principale du genre pour la didactique de l'interprétation et la raison même de notre intérêt pour lui, c'est sa capacité à gérer les interdépendances entre ses éléments constitutifs, en échafauder la hiérarchie à l'intérieur du genre lui-même et en rapport avec le type de discours. Dire que les éléments constitutifs du modèle générique forment un système cohérent d'indices interprétatifs signifie que tous ses éléments prennent leur sens par rapport aux autres en fournissant des instructions pour l'interprétation de l'acte tout entier.

L'avantage de cette approche pour l'apprenant-interprétant consiste également à dépasser, pour le dire avec les mots de J. Dolz et M. Abouzaid (2015 : 7) « la production singulière pour projeter l'élève dans un regard sur les pratiques de référence, dans l'adaptation au lecteur ». L'observation de différentes composantes du genre à l'œuvre dans des situations sociales particulières promet de sensibiliser l'apprenant à la productivité du discours, sa dynamique et sa capacité d'adaptation pour produire du sens. En réception, elle lui donne les clés d'évaluation des manifestations textuelles singulières quant à leur pertinence et efficacité communicative (cf. Dolz et Gagnon, 2008).

À la lumière de ce qui précède, le genre apparaît comme un candidat parfait pour fournir des stratégies d'écoute adaptées à la situation et surtout pouvant être mises en synergie dans le travail d'interprétation. Les attentes dérivées du genre du discours, quand elles sont activées, influencent considérablement la manière d'écouter en déterminant ce qui est compris et ce qui est retenu. À ce sujet, nous souscrivons entièrement à l'image métaphorique du genre comme (méga-)outils de B. Schneuwly (1994, 1996) et ses collaborateurs qui la mettent au cœur de leur *curriculum* de la production orale. Nous reprenons à notre compte cette formulation pour la mettre au bénéfice des situations d'enseignement/apprentissage de l'écoute interprétative comme apte à rendre parfaitement compte des mécanismes d'orientation, d'intégration et de contrôle. Les considérations précédentes

---

<sup>88</sup> Il est intéressant de lire à ce sujet A. Bawarshi (2016) qui présente une étude approfondie des fondements et de l'évolution de la notion de genre.

portant sur le caractère systémique et schématique des connaissances humaines, d'une part, et de la pensée elle-même qui a besoin de suivre certaines heuristiques, d'autre part, permettent de mesurer l'importance du cadre fourni par le genre. Comme cela a été montré à l'exemple du conte, on peut s'en servir aussi bien pour orienter de manière efficace les conduites d'écoute que pour hiérarchiser et mettre en relation les données retenues dans la mémoire, ce qui correspondrait aux deux types de schémas de pensée et de connaissance.

### 3.3. Entre finalités institutionnelles et intentions personnelles

La définition du genre et de sa fonctionnalité didactique ne s'arrête pas sur les observations données dans la section précédente. Elle nécessite d'être complétée, car si le genre est une unité distinctive, il n'est pas une unité isolée. Nous insistons donc sur le fonctionnement de chaque genre comme relevant des pratiques discursives propres à un domaine d'activité sociale (politique, scientifique, religieux) (par ex. Swales, 2004 ; Charaudeau, 2008a ; Johns, 2008 ; Maingueneau, 2014), cette appartenance étant par nous soulignée par la formule genre du discours – et non pas « de discours ». Cela veut dire que l'inscription du genre dans le type de discours constitue pour nous un élément important dans le processus d'identification d'un événement comme réalisation d'un genre. Cette importance tient au fait que le genre tire sa finalité et son sens de son fonctionnement dans les pratiques discursives propres à des domaines de la vie sociale (types de discours). « Le genre constitue un maillon entre le discours et le texte »<sup>89</sup> (Grzmil-Tylutki, 2010 : 166, notre traduction), ce qui veut dire que les trois niveaux : discursif, générique et textuel, restent en réalité intégrés et qu'ils contribuent ensemble à produire du sens.

On peut donc dire qu'au sein d'un genre particulier se rencontrent des finalités multiples. Il y a d'abord sa finalité propre, interne en quelque sorte, par exemple, pour le genre débat, elle consiste à confronter des opinions autour d'une problématique d'intérêt commun pour une communauté. Il y a, en parallèle, une finalité qui relève de l'appartenance du genre à un type de discours, où la motivation « interne » se voit spécifiée eu égard aux enjeux qui lui sont « externes » et qui relèvent du type de discours, ici médiatique. Il y a enfin les intentions des instances et des acteurs particuliers qui se saisissent d'un genre pour réaliser des intentions propres dont le texte porte les traces mais qui tirent leur légitimité de leur appartenance institutionnelle à un domaine d'activité sociale. Toutes ces finalités doivent donc être réinterprétées, lors de la réception du

---

<sup>89</sup> Pol. « gatunek stanowi pośrednie ogniwo między dyskursem a tekstem ».

genre (son exemplaire) en rapport au contexte de la communication (situation et intentions des interlocuteurs).

Il nous semble que la métaphore scénique proposée par D. Maingueneau (1998) illustre bien les relations entre les différents niveaux du discours et la manière dont ils s'influencent mutuellement pour produire du sens ou pour interpréter le sens. Elle nous paraît essentielle aussi pour dépasser la vision strictement structurale du genre et dégager tout son potentiel d'instruction interprétative.

### 3.3.1. La métaphore scénique de D. Maingueneau

La proposition de D. Maingueneau (1998)<sup>90</sup> va dans le sens de l'intégration de différents niveaux de la communication postulée tout au long de cet ouvrage. Elle relie de manière étroite les trois niveaux évoqués ci-dessus sous les étiquettes suivantes : la scène englobante, la scène générique et la scénographie qui sont toutes constitutives de la scène d'énonciation. La notion de scène d'énonciation est proche de celles de situation ou contexte, mais selon son auteur, elle présente l'avantage d'aborder la communication dans la perspective du discours énoncé. Plus exactement, elle permet de relier les types d'espaces sociaux avec les images socio-langagières construites à partir de ceux-ci dans le discours : aussi bien la manière dont ce dernier est contraint par ces espaces qu'il contribue à les transformer.

La scène générique qui correspond au genre, avec ses rôles, ses finalités, ses modes d'expression et de circulation est au cœur de cet ouvrage, il ne nous reste qu'à expliquer comment elle s'inscrit dans la scène englobante et comment elle influence la mise en scène concrète de l'acte de communication.

La scène englobante renvoie à un domaine des pratiques discursives, à ses finalités ainsi qu'aux rôles sociaux qu'elles légitiment pour les locuteurs et qu'elles assignent aux récepteurs. La prise de conscience de ces déterminations est cruciale pour l'interprétant qui doit pouvoir appréhender les interactions comme relevant du discours religieux, médiatique, scientifique adressées à des individus ou à des communautés dans leurs rôles de fidèles, spectateurs ou chercheurs, etc. On peut considérer que la reconnaissance d'un genre comme faisant partie d'un type de discours désigne le premier horizon d'attentes, le plus général mais, pour autant, non moins déterminant pour l'activité interprétative.

Qu'il nous soit permis de citer ici une anecdote rapportée par A. Johns et concernant une expérience racontée par J. M. Swales dans un email (cité par

---

<sup>90</sup> En langue polonaise, c'est l'analyse qui en est faite par H. Grzmil-Tylutki (2014) qui nous paraît la plus éclairante.

in Johns, 2015 : 114) qui a contribué à l'évolution de sa manière de penser la relation du genre à son contexte plus large. À notre avis, elle illustre bien l'importance de la scène englobante (type de discours) pour l'adéquation des conduites interprétatives, elle montre aussi comment un genre peut se saisir de la scénographie qui est conventionnellement attachée à un autre genre. D'abord A. Johns rappelle le constat que J. M. Swales a formulé dans son livre fondateur du courant de ESP (*English for specific purposes*) *Genre analysis* (1990) : « **le critère principal** qui fait de la collection des événements communicatifs un genre est un ensemble des **intentions communicatives** partagées »<sup>91</sup> (Swales, 1990 : 46). Selon A. Johns, ce constat dès le début n'était pas satisfaisant pour J. M. Swales. Il a fallu une rencontre pour qu'il en prenne pleinement conscience et modifie sa conception du genre. Lors d'un séjour à l'école de business à Aarhus au Danemark, I. Askehave lui a montré sa dissertation où elle avance que les brochures commerciales (ang. *sales brochures*) envoyées aux habitants de villages par une entreprise du coin avaient pour fonction non de vendre ses produits mais de trouver des agents commerciaux avec qui elle pourrait établir des relations d'affaire. Cette découverte a conduit J. M. Swales à revoir sa position. Dans un article coécrit avec I. Askehave (Askehave et Swales, 2001 : 208), il préconise, pour identifier le genre, de prendre en considération d'autres critères que celui d'intention de communication affichée (signalée linguistiquement) et d'envisager un contexte plus large avant de qualifier le genre. L'expérience vécue l'amène au constat que l'on devrait décider de la qualification d'un événement comme relevant d'un genre seulement après avoir considéré la situation plus large dans laquelle il advient : identifier les pratiques discursives, les attentes, les buts, les conditions matérielles (nous dirions aussi systèmes sémiotiques), les valeurs au sein de la communauté concernée. C'est aussi le principe partagé par les analystes du discours exprimé par H. Grzmil-Tylutki (2010 : 166, notre traduction) : « le texte ne peut pas être interprété tant que l'on n'a pas défini et décrit les comportements sociaux qui constituent pour lui le contexte de référence »<sup>92</sup>. La nature abstraite de ces représentations discursives perd souvent en visibilité en confrontation avec le caractère tangible du texte et risque d'empêcher de le voir comme la mise en scène largement contrainte par des normes et connaissances implicites. Les observations faites ci-dessus s'appliquent aussi entièrement à l'activité d'argumentation, et au débat, qui poursuit des visées propres aux lieux dans lesquels il se déroule.

---

<sup>91</sup> Ang. « **The principal criterial feature** that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of **communicative purposes** [bold mine] ».

<sup>92</sup> Pol. « Tekstu nie można zinterpretować, jeśli wcześniej nie zdefiniowano i nie opisano zachowań społecznych, które stanowią dla niego jako zdarzenia – kontekst odniesienia ».

Ce type de sensibilité au contexte large d'un genre et son exploitation à des fins interprétatives en classe de français langue étrangère, et même en classe de langue maternelle, pourrait s'avérer indispensable. Cela d'autant plus que l'apparition de nouveaux espaces sociaux de communication (publicitaire, médiatique, et médiés par les réseaux sociaux) et de nouvelles possibilités techniques accouchent de nouveaux genres, en quelque sorte transitoires, non stabilisés (voir 3.3.2.). Dans cette situation, la sensibilité au type de discours dans lequel les énoncés fonctionnent peut être déterminante pour la direction de l'interprétation. Former à interpréter les opinions et leurs justifications à l'appui du genre du discours nécessite le développement de la compréhension de la situation sociale dans laquelle l'argumentation est ancrée de sorte à pouvoir considérer le succès et l'échec de certaines stratégies en rapport avec le type de rationalité valorisé par une communauté discursive. Les constats formulés dans cette section nous amènent à penser l'enseignement/apprentissage du débat à travers ses déterminations médiatiques (4.2).

### **3.3.2. Une vision ouverte du genre : vers une sensibilité rhétorique**

L'importance des stratégies interprétatives basées sur l'attachement du genre au type de discours apparaît surtout face au procédé d'hybridation. Les instances médiatiques en l'occurrence<sup>93</sup> pourraient être citées parmi les acteurs sociaux qui font preuve d'une grande inventivité dans ce domaine en attelant à leur besogne les nouvelles technologies et toute l'industrie médiatique (cf. Szczęsna, 2001 ; Martel, 2010b ; Szkudlarek-Śmiechowicz, 2010). Ladite tendance s'inscrit parfaitement dans les enjeux de captation des médias (voir 4.2.2.) s'appliquant à proposer des formes toujours nouvelles. Elle consiste, grosso modo, à exploiter dans un format divers genres, ou certains de ces éléments les plus saillants, justement dans le but de déclencher certains types de réaction ou d'interprétation souhaités en référence aux schémas de pensée et de connaissances des auditeurs ou des spectateurs<sup>94</sup>.

Le phénomène en question engendre des défis d'écoute nouveaux allant dans le sens d'une plus grande sensibilité rhétorique fondée sur la capacité de jongler

---

<sup>93</sup> Le phénomène de mixité par rapport aux genres télévisuels est abordé par exemple par W. Godzic (2004) ou G. Ptaszek (2015).

<sup>94</sup> La publicité médiatique, surtout télévisuelle, apparaît de ce point de vue comme particulièrement spécialisée pour réduire chez le spectateur l'élaboration contrôlée du message : « la pensée est 'scellée' au visuel, jointe à la perception » en rendant en fait le récepteur esclave des associations automatiques que les images, les sons, le mouvement, la composition déclenchent (Szczęsna, 2001 : 23).

entre le générique et le discursif comme cadre des compétences d'interprétation critique<sup>95</sup>. Surtout que, comme le montrent par exemple Ph. Breton (2011) ou E. Szczęśna (2001), le détournement d'un genre peut servir à la manipulation puisqu'il pousse le récepteur à mal identifier les intentions, à le surprendre et ne lui laisse pas le temps de réfléchir. Cela est possible parce que les genres « dérivés » perdent leur fonctionnalité première, relevant d'un autre type de discours, que s'approprie le genre composite en réalisant ses buts propres. Un rôle important dans cette transformation joue le style, mais aussi les images, les voix ou les schémas interactifs qui évoquent pour le récepteur les genres primitifs et leurs finalités inhérentes. L'exemple classique déjà de ce procédé est l'emploi du style scientifique dans la publicité pour donner plus de crédit à un produit, mais aussi plus récemment, on pourrait citer les publicités de coaching déguisées en sessions de consultation (le coach répond aux questions envoyées par les internautes) filmées et postées par certains coaches sur YouTube<sup>96</sup>.

Ces analyses font penser que la manipulation intergénérique est possible justement parce que les récepteurs ont une représentation des genres et des schémas interprétatifs qui sont attachés à ses formes textuelles et ses dispositifs communicatifs. Contrairement donc à certains auteurs qui, suite à l'analyse des phénomènes de mixité générique mettent en cause la notion du genre lui-même, nous aurions tendance à croire que l'existence des genres bien délimités est une condition nécessaire aussi bien pour créer des genres nouveaux que pour suivre et interpréter les transformations opérées.

En décrivant les procédés persuasifs propres à la publicité, E. Szczęśna attire aussi l'attention sur un élément que nous exposons depuis le début comme capital pour la mise en œuvre de l'interprétation, à savoir le temps et la possibilité de

---

<sup>95</sup> Une telle compétence n'a pas que valeur intellectuelle, elle peut être vitale comme le montrent des exemples où les acteurs sociaux se saisissent d'un genre dans une intention qui ne lui est pas interne. Nous pensons ici en particulier à une vague récente en Pologne de jeunes escrocs qui ont soutiré des sommes importantes à des personnes âgées en se faisant passer au téléphone pour leur petit fils en besoin urgent d'argent. La prise de distance et la recontextualisation d'un tel appel téléphonique auraient peut-être préservé les victimes et les auraient alertées des mauvaises intentions des escrocs.

<sup>96</sup> Par exemple, le coach-youtubeur M. Grzesiak (<https://www.youtube.com/watch?v=78FpZVVEpk8>) construit son ethos sur l'expertise scientifique suggérée par la terminologie scientifique (par ex. emploi du mot paradigme), l'apparence physique du coach (sérieux mais décontracté, soigneusement habillé, mais sans cravate, lunettes sur le nez, assis dans un fauteuil en velours mais pas isolé dans son bureau mais situé dans un coin de café, avec des personnes au fond). Dans son discours, il assigne à son spectateur le rôle d'une personne très intelligente et « linguistiquement douée » mais en même temps victime du système éducatif en activant ainsi les émotions liées à l'échec d'apprentissage des langues, des stéréotypes et des mythes liés à l'apprentissage des langues par les adultes en le traitant comme identique avec l'acquisition du langage par les enfants.

réfléchir sur l'acte de communication qui nous est destiné. Or, l'auteure montre que la publicité utilise souvent des procédés ayant pour but l'exclusion du récepteur de l'acte de communication et sa réduction à l'état de consommateur, la communication se déroulant à l'intérieur de la publicité entre les différentes sphères sémiotiques de sorte que « le récepteur n'est pas partenaire de l'échange mais son objet, son but, son outil pour interpréter les poétiques se réinterprétant elles-mêmes »<sup>97</sup> (Szczęsna, 2001 : 103, notre traduction).

Les exemples donnés ci-dessus éclairent les impératifs de l'interprétation qui s'élabore dans le cadre du genre tout en mobilisant des connaissances du niveau supérieur, discursives ou transversales, notamment sémiotiques dans un jeu d'interaction entre les finalités sous-jacentes. Ils mettent en garde contre une vision fermée et une exploitation rigide du genre lors de son interprétation. L'activité interprétative de l'apprenant devrait donc se faire dans l'ouverture à l'interdiscours en reconnaissance de sa primauté sur le discours. Ainsi, nous suivons la logique de D. Mainguenu (2014 : 81) quand il dit : « toute énonciation est habitée par d'autres discours, à travers lesquels elle se construit. Les analystes du discours ont ainsi été amenés à développer non seulement des approches qui s'appuient sur des frontières mais aussi des approches qui subvertissent ces frontières ». L'adoption d'une telle posture préserverait l'apprenant contre les automatismes dans la réception du discours et donnerait une place pour l'exercice de la pensée réflexive et dialogique.

### 3.4. Le groupement des genres en didactique de l'interprétation

En didactique, ce dépassement du cadre du genre doit se faire de manière organisée, d'où notre intérêt pour les groupements des genres. En effet, construire des ensembles de genres ayant des paramètres semblables présente un grand intérêt didactique, cela à plusieurs égards. Établir les liens entre les genres et les unités du rang supérieur constitue un enjeu méthodologique de taille aussi bien dans son aspect d'organisation de la progression de l'enseignement/apprentissage que comme instrument de consolidation et de transfert de connaissances<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> Pol. « biorca nie jest partnerem w rozmowie, ale obiektem, celem, narzędziem reinterpretujących się poetyk ».

<sup>98</sup> Bien que notre propos ne concerne pas vraiment l'élaboration d'un *curriculum* complet fondé sur l'approche générique de la communication, il nous semble intéressant d'évoquer en ce lieu la proposition de J. Flowerdew (2015 : 107). J. Flowerdew préconise la construction d'un cursus sur la combinaison de différents systèmes d'interrelations génériques comme critères de sélection des genres et des séquences d'enseignement/apprentissage. Le point de départ, consiste pour lui, comme pour nous d'ailleurs, à recourir aux genres relevant d'un type de discours, et plus

En admettant que les genres signifient quelque chose par rapport aux autres genres, on peut en déduire que leur apprentissage promet de conduire progressivement à une conscience générique générale, une compréhension de ce en quoi consiste le phénomène de généricité. Pour la didactique de l'interprétation, en l'occurrence, la découverte de lois de passage entre les genres et la sensibilisation aux mécanismes d'hybridation semblent indispensables pour l'économie de l'enseignement des compétences interprétatives.

Le groupement<sup>99</sup> peut viser la construction des systèmes divers sur la base des critères choisis par les chercheurs, les formateurs, les enseignants en tant qu'émanant du cadre théorique et des objectifs d'analyse<sup>100</sup>. Nous mettrons en exergue ici trois types de groupement, particulièrement intéressants dans notre perspective :

- (1) La distinction des familles de genres (pol. *rodzaje*). Par exemple V. K. Bhatia (2004) et J. M. Swales (2004) groupent les genres en fonction de leur finalité discursive propre au domaine de l'activité humaine. Cette approche est très présente dans les publications polonaises (par ex. Witosz, 2005 ; Ostaszewska et Cudak, 2008 ; Wolny-Zmorzyński et al., 2009). Ainsi, les genres médiatiques par exemple possèdent un certain nombre de paramètres communs découlant, entre autres, des logiques démocratiques et commerciales propres aux médias (voir 4.2.1.). Il est possible alors de saisir la « valence interne » d'un genre, c'est-à-dire sa place dans une sphère d'activité donnée (Maingueneau, 2014 : 72). À côté des ressemblances entre les genres du même type de discours il y a aussi des ressemblances qui traversent les genres appartenant à des domaines d'activités même éloignés et qui concernent l'usage dominant d'une stratégie discursive. Par cet aspect, H. Grzmil-Tylutki (2014 : 261-262) recense trois oppositions possibles : informatif vs persuasif, manipulateur vs persuasif, didactique vs ludique. En même temps, ces stratégies correspondraient à des finalités diverses qui se retrouvent au sein du même type de discours.

---

exactement « the totality of genres available for the field of activity targeted ». Dans cet ensemble doivent être choisis les genres qui répondent aux besoins et intérêts des apprenants et sont supposés renforcer leur engagement dans leur étude, et ensuite, ces genres doivent être hiérarchisés selon le niveau de complexité ou selon la chronologie de leur apparition dans la vie réelle.

<sup>99</sup> J. M. Swales parle de constellation (2004 : 12).

<sup>100</sup> La constitution de typologies est une question méthodologique capitale. Voir à ce sujet par exemple R. Amossy et R. Koren (2008) qui abordent cette problématique dans la perspective des critères de constitution des corpus. Elles montrent surtout toute la difficulté de l'entreprise en indiquant les contraintes disciplinaires et institutionnelles que l'on est de plus en plus amenés à dépasser dans des recherches actuelles car la conscience de la complémentarité des recherches conduites dans les disciplines différentes devient de plus en plus prégnante.

- (2) La distinction d'un hypergenre ou d'un grand genre (par ex. Branca-Rosoff, 1999 ; Maingueneau, 2014). Selon D. Maingueneau (2014 : 136), « un hypergenre n'est pas un genre de discours mais un formatage aux contraintes pauvres qui peut recouvrir des genres très divers ». Contrairement au genre du discours, l'hypergenre n'est pas envisagé dans son lien avec un cadre spatio-temporel ni discursif. D. Maingueneau qualifie d'hypergenre les catégories telles que le dialogue, le journal, le rapport, l'entretien ou la lettre en expliquant que leur distinction porte essentiellement sur les caractéristiques structurales et formelles qui peuvent, selon les cas, plus ou moins contraindre l'énonciation. Le travail didactique autour d'un hypergenre correspondrait donc en quelque sorte à un mouvement inverse de ce qu'on a vu dans la proposition du groupement précédente. Il consiste à envisager dans un premier temps le formatage propre à un hypergenre et à voir ensuite comment ce formatage est conjugué avec les paramètres propres à des domaines particuliers. L'opérationnalité communicative de cette distinction est corroborée par les qualifications utilisées par les usagers ordinaires dans le discours quotidien. Pour donner quelques exemples, on peut citer au sein de l'hypergenre lettre : lettre d'amour, lettre ouverte, lettre de recommandation ou de motivation, etc. Nous allons voir que le débat peut aussi être considéré comme un hypergenre et recevoir plusieurs qualificatifs : télévisé, philosophique, politique, public, qui marquent les caractéristiques que la forme et le sens du débat prennent sous l'impact du type de discours. Mais à un niveau un peu plus bas encore, le genre débat médiatique peut aussi être considéré comme un genre pouvant être décliné à son tour selon des finalités dominantes, ce qui donnerait lieu à des catégorisations encore plus précises au sein du même type de discours, en l'occurrence médiatique. On pourrait alors distinguer : débat-spectacle, débat-citoyen, débat-témoignage (Burger, 2010). Étant donné que notre projet ne vise pas l'élaboration de tout un *curriculum*, mais le modèle du genre médiatique c'est seulement cette dernière proposition qui sera développée plus loin (voir 4.4.).
- (3) Le groupement sous forme de systèmes intertextuels/interdiscursifs ou de « chaînes » de genres (Swales, 2004 ; Johns, 2008) accomplis chronologiquement dans le cadre de la même activité. Un exemple de ce type de système de genres qui fonctionne dans le même type de discours et concourt à la réalisation d'un objectif complexe est fourni par R. Chen et S. Hyon (2005) qui ont étudié les liens entre les différents genres réalisés par les universitaires dans le cadre de leur promotion professionnelle<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> C'est dans cette perspective que nous avons étudié le genre de mémoire de licence (Wojciechowska, 2017).

Ce dernier type de groupement apparaît aussi comme opérationnel pour la didactique des compétences interprétatives du débat en tant que genre médiatique. En effet, on se rend compte qu'un genre médiatique fonctionne rarement comme isolé : différentes instances médiatiques se citent plus ou moins explicitement, reprennent le même sujet et invitent les mêmes experts, ce qui en soi fournit déjà de la matière à interpréter. Pour ce qui est du débat, il suit, en général, les informations sur les événements ou projets socio-politiques présentés dans les journaux (télévisés, radiodiffusés), articles de presse, sites d'information. De plus, leur explication ou analyse est souvent déjà amorcée dans les chroniques de radio, les tribunes de journaux, ou développée dans les ouvrages des auteurs invités à titre d'expert dans les émissions de débat. Ces dernières sont à leur tour suivies souvent d'une discussion sur les forums de discussion de l'émission, sans parler des conversations quotidiennes des gens ordinaires, etc. La prise en compte de ces différents lieux où l'opinion publique s'exprime, circule et se transforme peut constituer une source appréciable pour l'apprenant de FLE. En les explorant, de manière plus ou moins minutieuse, selon les besoins, l'apprenant peut compléter au fur et à mesure les informations manquantes et, ce qui est peut-être encore plus intéressant, confronter différentes manières de traiter le même sujet.

Aussi succincte cette présentation soit-elle, elle permet d'entrevoir différentes possibilités de contextualisation discursive du genre aux fins interprétatives. Les choix particuliers de groupements vont dépendre de la nature du domaine des pratiques discursives et de la spécificité des compétences interprétatives qu'ils sous-tendent.

Envisager un genre dans ses similarités et dans ses différences avec les autres genres offre l'opportunité d'observation du fonctionnement discursif de la communication sociale et donne à l'apprenant l'occasion de participer ne serait-ce que de façon minimale à la manière dont les communautés discursives créent et perpétuent leurs ressources communes. Elle promet aussi de saisir, au fil de l'expérience, les principes généraux immuables des pratiques discursives – les représentations, les valeurs et les symboles constamment présents dans le discours public d'un pays (faisant partie du fond commun de référence) et de les distinguer de ceux qui sont accidentels ou éphémères, voire individuels. La réponse à la question comment distinguer le social de l'individuel se trouve probablement, du moins en partie, là. Il est difficile, en tout cas à l'étape actuelle de la réflexion didactique, d'imaginer d'autres voies pour développer la sensibilité de l'apprenant non natif à ce qui dans une société autre est communément partagé et d'accumuler progressivement des connaissances discursives proches de celles possédées par la communauté cible. Rien donc d'étonnant que W. Wilczyńska (2013 : 149) en parle en termes proches d'acculturation.

### 3.5. Le genre : une aide pour suivre l'interaction argumentative

Nous revenons dans cette section à la question de l'interactivité effleurée déjà pour l'envisager au prisme du discours.

Le discours argumentatif, dans son essence même, est toujours construit en référence à un contre-discours, et donc non seulement contre le contenu argumentatif de ce discours, le logos, mais aussi contre les acteurs sociaux porteurs de celui-ci, pourrait-on dire contre l'ethos. Plus encore, il tente aussi de discréditer l'image des adhérents à la vision adverse, de leurs valeurs, besoins et attentes, bref contre le pathos.

L'approche discursive de l'argumentation adoptée dans le présent travail est résolument interactive au double sens du terme. Dans son acception large, l'interactivité est vue comme une caractéristique inhérente de tout discours en ce qu'il est adressé et, de par ce fait même, imagine son récepteur idéal et s'adapte à lui ou plutôt à sa représentation, y compris dans les situations monologiques ou/et dans le discours écrit. Selon son acception restreinte, l'interactivité concerne la coopération, consensuelle ou conflictuelle, de deux ou plusieurs interlocuteurs dans le même événement de communication, où ils doivent négocier le sens, la relation et le déroulement de leur rencontre ici et maintenant. Elle concernerait donc uniquement les échanges de face-à-face où les interlocuteurs contraignent réciproquement et continuellement leurs comportements (Kerbarat-Orecchioni, 1990, 2005). Selon cette acception restreinte, l'efficacité de l'argumentation se joue sur les trois niveaux interactifs<sup>102</sup> auquel on peut associer les enjeux rhétoriques :

- (1) Niveau organisationnel qui correspond à ce qui par ailleurs constitue l'objet privilégié de l'analyse conversationnelle, à savoir les mécanismes d'ajustement au niveau des tours de parole, de l'organisation et de la structuration des échanges – dans le discours argumentatif les actions à ce niveau produisent essentiellement des effets d'ethos et de pathos : un style plus ou moins coopératif, le niveau de politesse et d'écoute en disent long sur le caractère de l'énonciateur et produisent un effet sur l'auditoire plus ou moins favorable. En plus, l'efficacité à ce niveau détermine la possibilité de présenter de façon complète son opinion.
- (2) Niveau interpersonnel qui est celui où se manifestent et s'affirment (et/ou s'affrontent) les identités des interlocuteurs, leurs rôles et leurs places, où s'effectuent, pour reprendre la terminologie goffmanienne, les procédés de figuration. Les interactions à ce niveau portent essentiellement sur la légitimation vs délégitimation du logos à travers la revendication vs mise en question de l'ethos.

---

<sup>102</sup> Nous les citons ici largement après (Wojciechowska et Wilczyńska, sous presse).

(3) Niveau du contenu qui concerne la négociation des thèmes, des intentions (buts et fonctions) et des arguments. Plus exactement, la négociation suppose une prise de position, une réaction verbale et non verbale visant à évaluer, modifier, réinterpréter, approfondir ou désavouer l'argumentation d'autrui afin de faire valoir son point de vue. De par cette fonction, le niveau de contenu a trait essentiellement au logos et au pathos.

L'argumentation développée de façon coopérative entre deux ou plusieurs interlocuteurs se joue à tous les trois niveaux souvent de façon conjointe, entrelacée, interdépendante, mais pas du tout aléatoire.

Cependant, dans le cas des discours publics, dont le débat fait partie, il ne faudrait pas négliger les autres plans d'interaction où la persuasion opère certes, de façon plus discrète, mais pas moins importante pour l'interprétation de l'événement. Elle concerne plusieurs instances de production porteuses du projet argumentatif qui tout en interagissant entre elles s'adressent au public. Dans le cas du débat médiatique, les plans suivants sont activés :

- les instances de production (chaîne, journaliste) – les auditeurs/spectateurs
- les interlocuteurs dans le studio entre eux
- les interlocuteurs – les auditeurs/spectateurs.

La gestion de tous ces plans et des enjeux propres, l'intensité interactive qui en découle fait du discours argumentatif public un événement à interactivité élevée. Dans la perspective de l'interprétation de l'argumentation, l'interaction apparaît en conséquence comme lieu par excellence d'observation de la dynamique des stratégies rhétoriques des instances de production que ce soient celles organisatrices du débat incarné par le modérateur ou les débattants eux-mêmes (voir 2.4.4.).

### **3.5.1. L'interaction argumentative à l'aune du contrat**

Si l'on adhère à l'idée que l'argumentation se moule dans les genres, on devrait pouvoir déceler aussi comment l'interaction argumentative est régie par la scène générique. De fait, cela revient à faire l'hypothèse, à l'instar de R. Vion (1996), quant à l'existence d'une typologie implicite, intériorisée, permettant aux sujets d'identifier non seulement le genre mais aussi les rapports des places entre les sujets communicants et les règles de la gestion commune de la rencontre dans laquelle prend place un échange particulier. L'expérience des sujets pour la construction et la reconnaissance de ces typologies semble essentielle. La notion de genre viendrait, selon cette logique, en aide pour dévoiler les règles et les scénarios intériorisés auxquels les interlocuteurs se réfèrent plus ou moins

consciemment au moment de planifier et d'ajuster leurs actions afin de gérer ensemble l'organisation, la relation et le sens. Il serait donc question de modèles implicites suffisamment flexibles pour rendre possible la négociation (en premier lieu dans les genres conversationnels) ou la limiter (surtout dans les genres fortement ritualisés). Pour la didactique du débat, il importerait de cerner quels sont ces modèles car leur élucidation pourrait aider l'apprenant à suivre de manière plus systématisée la construction de l'argumentation dans toutes ces dimensions : logos, ethos, pathos et surtout dans leur dynamique interactive.

Nous en parlerons plus en détail plus loin. Ici, nous tenons juste à esquisser le rôle du genre pour démêler ce jeu multiple de relations et d'influences. Il nous semble utile d'entrer dans cette problématique au travers de la notion de contrat de communication, notion particulièrement présente dans la réflexion de P. Charaudeau (1995, 1998, 2011) mais aussi chez R. Vion (1996, 1999), D. Maingueneau (2014) ou C. Kerbrat-Orechioni (2005). La notion de contrat met en évidence non seulement la nature adressée de l'argumentation mais surtout attire l'attention sur les modalités de sa construction comme résultat du rapport de places entre les interlocuteurs. L'argumentation tout en étant une activité cognitive (problématisation, élucidation, preuve) prend corps dans une relation intersubjective institutionnalisée dont le genre fournit une définition générale (Vion, 1999), un type. Le genre (sa réalisation) est le produit de ces relations sociales et de ce fait, est régulé par un contrat de communication défini comme « l'ensemble des données d'un type de situation » (Charaudeau, 1998) ou « dispositif socio-communicationnel » (Charaudeau, 2011)<sup>103</sup>. Le contrat relève donc de la configuration du cadre interactif<sup>104</sup> de sorte que celui-ci prédétermine un certain nombre de conditions et en soumet d'autres à la négociation, souvent

---

<sup>103</sup> Voilà comment P. Charaudeau (2011 : 86) précise la notion de dispositif : « le dispositif est une manière de penser l'articulation entre plusieurs éléments qui forment un ensemble structuré de par la solidarité combinatoire qui les relie. Ces éléments sont d'ordre matériel, mais placés, agencés, répartis selon un réseau conceptuel plus ou moins complexe. Il s'agit bien de ce qui constitue l'environnement, le cadre, le support physique du message, mais cet ensemble ne joue pas le rôle d'un simple vecteur indifférent à ce qu'il véhicule, servant à transporter n'importe quel message qui ne se ressentirait aucunement des caractéristiques du support. Tout dispositif met le message en forme et se faisant contribue à lui donner du sens (...) Le dispositif est une composante du contrat de communication sans laquelle il n'est pas, d'interprétation possible de message, de même qu'une pièce de théâtre n'aurait pas grand sens sans son dispositif scénique. D'une manière générale. Il comprend un ou plusieurs types de matériau et se constitue en support à l'aide d'une certaine technologie ».

<sup>104</sup> Cette proposition s'inscrit dans une longue tradition de recherche sur le cadre interactif du discours dont le modèle *Speaking* de D. Hymes (1967). Les éléments cités en vrac dans ce modèle ont été revus dans notre modèle de sorte à établir une hiérarchie entre eux. Le genre devient une clé de voûte qui scelle la bâtisse en intégrant ses parties et en leur donnant une forme et un sens.

implicite, en laissant aussi de la place à des stratégies des interlocuteurs<sup>105</sup>. En ce lieu, il est peut-être utile de se référer encore une fois à P. Charaudeau (1995 : 159) pour préciser que « la notion de contrat ajoute à la nécessité pour les partenaires de posséder en commun un certain savoir et d'avoir une aptitude à relier le texte et le contexte celle de devoir reconnaître le projet d'influence dans lequel sont engagés qui les oblige à rendre compte de leur légitimité, de leur crédibilité et de leur visée de captation »<sup>106</sup>.

Lors de l'interprétation, la prise en compte du contrat, la manière dont il régit les rapports entre les interlocuteurs, les rôles sociaux et discursifs et légitime leur parole, peut être fort utile pour saisir pourquoi les interlocuteurs disent certaines choses et pourquoi ils le disent d'une certaine manière. Le rapport entre les interlocuteurs peut s'analyser à travers les questions du type : qui je suis pour toi et qui tu es pour moi.

Comme il a été déjà signalé, l'expérience des pratiques discursives des interlocuteurs et les modèles génériques qu'ils en déduisent sont nécessaires pour gérer efficacement leurs échanges. Sur la base de cette expérience, les protagonistes s'identifient aux rôles socio-langagiers prévus pour la place discursive qu'ils occupent et anticipent en même temps les représentations de celle-ci par l'autre pour s'y adapter au mieux. On peut l'expliquer, en se référant au modèle de la communication de P. Charaudeau (1984) composée de deux espaces : externe et interne<sup>107</sup>. Le sujet communicant, défini par ces qualités cognitives et son identité sociale appartient à l'espace externe alors que le sujet énonciateur n'existe que par la parole et, en ce sens, il est interne à l'acte d'énonciation. Conformément à ce modèle, les représentations fonctionnent comme des filtres

---

<sup>105</sup> R. Vion (1995), suite à E. Goffman et les ethnométhodologistes soutiendra qu'il ne s'agit pas de simples applications des modèles préétablis. Les sujets communicants par leurs actions communicatives définissent et redéfinissent, plus ou moins consciemment, les situations sociales dans lesquelles ils interagissent et contribuent ainsi à construire et faire évoluer les normes de la vie commune.

<sup>106</sup> À titre d'exemple on peut citer le débat mené dans l'émission « Du grain à moudre » intitulé « À quoi bon débattre ? », disponible sur le site de l'émission à l'adresse : <http://www.franceculture.fr/emission-du-grain-a-moudre-a-quoi-bon-debattre-2014-12-08>, réunissant plusieurs journalistes-organisateurs de débat dans la presse papier, sur la chaîne parlementaire, et sur l'internet. Dans cette émission, l'une des invités interrompt l'animateur lors de sa présentation du chapeau, ce qui lui vaut une remarque de la part de ce dernier. L'incident est commenté comme confirmation de l'opinion sur la journaliste présentée au début comme particulièrement insubordonnée et difficile à gérer. L'observation de cet incident rend manifeste la force du contrat et le caractère préfixé du débat dans le studio. Par ailleurs, cette émission et d'autres du même type qui dévoilent partiellement la préparation des émissions et la négociation du contrat nous paraissent particulièrement précieuses pour introduire certains aspects du travail interprétatif des apprenants.

<sup>107</sup> Pour une analyse de cette conception voir H. Grzmil-Tylutki (2007 : 26-32).

partagés grâce auxquels les sujets communicants mettent en scène la forme de leurs énoncés en respectant les conventions discursives. Ce que nous venons de dire présuppose une distinction entre le sujet communicant et le sujet énonciateur d'une part, et le sujet destinataire et le sujet interprétant d'autre part. L'importance de cette distinction consiste à mettre en évidence le fait que le sujet de l'action institutionnalisée construit un sujet énonciateur conformément au contrat et que l'intention qu'il affiche et qui est décelable dans la couche textuelle ne doit pas être forcément celle du sujet communicant. Autrement dit, la manière de construire le sujet énonciateur par le sujet communicant est d'un côté le résultat du contrat sous-tendu par le genre du discours et de l'autre, il est le résultat de la stratégie du sujet communicant si bien que ce dernier peut se cacher derrière le sujet énonciateur. C'est en ce sens que l'on peut parler de la mise en scène énonciative. Nous aurions tendance à croire que tout le travail de l'interprétation se fonde sur la conscience des contraintes sociales qui préexistent à l'acte de communication et de celles inhérentes au dispositif.

La manière dont le contrat est respecté ou transgressé peut s'avérer un indice significatif pour l'interprétation des effets de sens (cf. Wojciechowska et Richard, 2016). Cette remarque vaut probablement particulièrement pour le discours public et le monde médiatique. Le sujet communicant par sa manière de parler, ses choix de style, de valeurs affichées, de densité intellectuelle reflète aussi dans une certaine mesure la manière dont il imagine le récepteur idéal auquel il s'adresse, sans jamais pouvoir être sûr de l'atteindre. Dans le cas du discours médiatique, on devrait donc ajouter un deuxième niveau d'analyse qui, à côté du contrat dans le studio, toucherait le contrat entre les instances de production et de réception. Cela reviendrait à se poser des questions du type : Qui sont ceux qui mettent en scène le discours des interlocuteurs dans le studio ? Qu'est-ce qui les autorise à parler comme cela ? Qui je suis pour eux en tant qu'auditeur pour qu'ils me parlent comme cela ? Quelle place m'est assignée dans le système des relations discursives ?

Si le contrat et sa manière de régir l'interaction nous intéresse ici c'est parce qu'il précise les modalités de la construction générique de l'ethos, du logos et du pathos. Il sensibilise au fait que les phénomènes rhétoriques se concrétisent eu égard au genre du discours et que donc c'est par rapport au contrat que ce dernier sous-tend qu'ils devraient être analysés. Par conséquent, dans la pratique d'enseignement/apprentissage de l'interprétation du discours argumentatif, il serait plus adéquat d'examiner certains types d'ethos (journaliste, expert, militant), de logos et de pathos spécifiques pour le genre étudié, en rapport au contrat. Plus exactement, il s'agirait alors d'orienter l'attention des apprenants aux endroits dans la structure interactive du genre où les stratégies rhétoriques se manifestent et le sens qu'elles véhiculent.

### 3.5.2. Une conception modulaire du genre

À ce sujet, la conception modulaire des interactions, dont les genres serait des types, de R. Vion (1992, 1995, 1996) présente un intérêt didactique indéniable. Selon cette idée, certains genres se laissent subdiviser en modules stables repérables grâce à une configuration particulière du cadre participatif à laquelle correspond une modification du contrat. Les modules, à travers une structure récurrente (un pattern), revêtent des comportements répétés et soumis à la logique rhétorique de l'ensemble. Chaque module du genre assume une fonction spécifique et entretient des rapports étroits avec les autres. Les modules sont actualisés et rendus manifestes à travers toutes sortes de marques formelles – linguistiques, sémantiques, pragmatiques, prosodiques – dans les configurations réitérées et reconnaissables (cf. Moirand, 2003).

L'exemple de la modularité donné par R. Vion (1992) est celui de la consultation médicale où on peut avoir à côté des séquences d'entretien, d'auscultation, de prescription caractérisées par le rapport dissymétrique : expert médical – non expert/patient, aussi des séquences de conversation, plus symétriques ou même des séquences de consultation où le médecin devient consultant et demande conseil au patient dans un domaine où ce dernier est expert. Dans le cadre du débat, on peut aussi déceler différentes modules d'interactions : celles qui lui sont constitutifs (chapeau, présentation des invités) et différentes séquences textuelles résultant de la stratégie discursive des locuteurs (des moments de discussion, d'interview, de narration). Nous faisons l'hypothèse que l'identification de ces éléments peut aider à suivre le débat et son évaluation. Plus exactement, nous pensons que la possibilité de prévoir des moments pertinents pour le déroulement du genre rentabiliserait la planification de l'écoute et la gestion des ressources attentionnelles. Qui plus, la distinction des modules et des séquences ainsi que leur mise en rapport avec les fonctionnalités rhétoriques donneraient des assises solides à l'activité interprétative de l'apprenant. Cette hypothèse est à la base de l'architecture modulaire du débat que nous développons dans le point 4.5.

### 3.6. Bilan

Partant du constat que l'activité d'interprétation est par excellence une activité métadiscursive nous avons tenté, dans ce chapitre, de cerner la nature cognitive et discursive du genre en vue de son exploitation comme cadre de l'interprétation du discours argumentatif. Au terme de cette investigation, il apparaît que le genre en tant que produit fini, dont la manifestation la plus saillante

est le texte, doit être considéré comme le résultat de la mise en scène par les instances de production ayant leurs contraintes et leurs visées propres remaniées en fonction des hypothèses qu'ils se font des récepteurs. Eu égard au discours argumentatif, nous avons en outre postulé que ces opérations d'influence peuvent être analysées moyennant les concepts de pathos, logos et ethos et les allures qu'elles prennent dans un genre particulier. Il ressort aussi clairement que le potentiel du genre sera exploité à fond seulement sous certaines conditions. Il faudrait surtout que l'apprenant/auditeur arrive à s'en servir pour prendre de la distance par rapport au cadre proposé. Cela suppose pour l'apprenant d'être à même de déceler les clauses du contrat établi entre les interlocuteurs et d'en évaluer les principes et les écarts dans leur application. Il faudrait en plus que l'apprenant puisse les mettre en rapport avec l'effet de sens recherché par les sujets communicants ce qui sous-entend la prise en compte des enjeux propres au domaine du discours. C'est à ces conditions que l'on pourra parler de l'autonomie de l'apprenant car c'est seulement en saisissant comment les acteurs sociaux se servent de différents genres pour réaliser leurs objectifs (personnel et/ou collectifs) en contexte qu'il sera vraiment capable d'émettre des hypothèses valables sur leurs intentions et de prendre position par rapport à celles-ci en toute liberté<sup>108</sup>. Cela sous-tend la mise en place du contrôle attentionnel du processus de recueil de données de différents niveaux et de celui de leur mise en commun dans un mouvement simultané de leur confrontation avec les connaissances stockées en mémoire sur les discours connexes en vue de l'interprétation. Voilà comment se dessinent les enjeux liés au concept de genre en didactique, pour leur donner corps il n'y pas d'autre voie, semble-t-il, que son opérationnalisation d'abord pour l'enseignant à titre d'outils d'enseignement et ensuite, pour l'apprenant comme méta-outil d'apprentissage et d'écoute. Nous poursuivrons cette tâche dans le chapitre suivant en tentant de saisir la jonction entre les stratégies rhétoriques et le cadre générique du débat.

En dépassant le cadre de la présente étude, nous dirions que la notion de genre peut être utile également à des étapes moins avancées, précédant l'enseignement/apprentissage des compétences interprétatives, en ce qu'elle permet d'envisager les unités du discours comme partiellement préconstruites. Elle pourrait être aussi intégrée dans un projet plus vaste ayant pour ambition de construire progressivement et de vérifier continuellement des connaissances et des valeurs sociales partagées propres à un domaine de la vie sociale, à une communauté de locuteurs présumés, à une culture comme médiés par les genres. En voilà quelques potentialités de la notion de genre qui restent toujours à découvrir en didactique du FLE.

---

<sup>108</sup> Sachant que cette liberté n'est jamais acquise à 100%, et toujours en acquisition.

## CHAPITRE 4

---

# Un modèle didactique du débat médiatique en langue étrangère

Après avoir exposé les défis sous-tendus par l'interprétation de l'argumentation rhétorique dans un premier temps et après avoir exploré didactiquement les possibilités et les conditions de son guidage au sein de l'approche rhétorique et générique, nous allons maintenant envisager le cas particulier de l'interprétation du genre débat radiodiffusé où les deux perspectives seront mises en synergie. Rappelons seulement encore une fois le principe d'intégration et de complétude des deux approches selon lequel le versant générique procure essentiellement le cadre social et interactif du débat, alors que le versant rhétorique fournit des instruments d'analyse de l'argumentation, à travers les trois types de preuves tels qu'ils sont formatés par les normes sociales induites par le cadre discursif. L'enjeu consiste à croiser systématiquement les deux types d'instructions afin de fournir un guidage explicite à l'apprenant face à des tâches interprétatives. Plus précisément, dans notre travail, nous nous appliquons à concilier deux objectifs majeurs : celui d'élaborer les principes didactiques généraux de l'interprétation du genre débat et, parallèlement, celui de montrer son adaptation à l'interprétation des débats tels que réalisés dans le format de l'émission « Du grain à moudre » sur France Culture.

Une justification méthodologique s'impose ici. Face à la nature abstraite du genre auquel le débat, même circonscrit à la catégorie de débat-citoyen, n'échappe pas, se manifestant à travers d'innombrables mises en scène dans les médias, à travers des dispositifs et des contrats communicatifs différents, configurant de manière plus ou moins originale ou plus ou moins prototypique les rôles et les enjeux, nous avons pris parti de construire notre modèle didactique en référence à des réalisations concrètes du débat telles qu'elles se font dans l'émission diffusée régulièrement sur France Culture « Du grain à moudre ». Cette référence est présente en filigrane depuis le début du livre, le moment est venu de la rendre explicite. Le recours à une variante du débat médiatique ne sert à imposer

ce choix ni aux chercheurs ni aux enseignants mais à signaler les limites de la proposition élaborée dans ce livre et rendre, par cette voie, plus facile la saisie de la spécificité d'autres débats existant dans l'univers médiatique francophone et l'adaptation du modèle didactique en conséquence. Par exemple, la sélection d'une émission radiophonique interactive (comme « Le téléphone sonne » diffusé sur France Inter) entraînera la nécessité d'inclure la dimension de participation des auditeurs et celui de travailler sur un débat télévisé d'élargir le guidage interprétatif en y intégrant les caractéristiques visuelles, pour ne citer que les paramètres les plus saillants. Nous espérons également que cette stratégie méthodologique nous préservera de reproches relatifs à l'inexactitude du cadre proposé.

Cette justification faite, revenons aux objectifs évoqués ci-dessus. Dans leur réalisation, nous allons suivre les orientations didactiques dégagées dans les parties précédentes. Étant donné le postulat de mise à distance critique du caractère évident et allant de soi de la communication argumentative, nous allons aborder le débat à travers son inscription dans un contexte discursif plus large. Dans cette démarche, nous nous appuyerons sur la métaphore scénique afin de décider quelle est la scène englobante qui explique le mieux la mise en scène générique du débat radiodiffusé du type citoyen et qui fournit un contexte valable pour l'interprétation de l'argumentation. Cette direction de notre réflexion reste en rapport avec le double constat que le débat possède certaines caractéristiques :

- (1) indépendantes du type de discours, qui relèvent de l'hypergenre (comme nous l'avons expliqué dans le point 3.4.) et qui permettent aux utilisateurs de le reconnaître à travers différents domaines d'activités sociales ;
- (2) d'autres émanant du type de discours et de ses finalités qui définissent et précisent son usage et son interprétation.

Dans un jeu de rapprochements successifs, ces considérations déboucheront sur la définition de différentes catégories de débat qui permettra de mieux cerner les enjeux du débat-citoyen ainsi que ses déterminations discursives et rhétoriques. Au fil de cette réflexion, nous espérons dégager des outils intellectuels de problématisation des interactions argumentatives et d'exploration de liens entre le cadre social de leur production/réception et le contenu argumentatif comme contribuant à l'effet de sens dans une émission de débat. En ayant en vue l'exploitation didactique du modèle du débat, nous chercherons à identifier les moments d'écoute pertinents et à en déduire des stratégies d'écoute.

#### **4.1. Le débat en tant qu'hypergenre**

Avant de parler de l'hypergenre débat et de ses variantes discursives, il peut être utile de remarquer que l'emploi du terme débat peut se faire sur un plan encore plus général. Dans cette acception la plus générale, il renvoie à toutes

formes de controverses soumises à la délibération publique. En ce sens, le débat correspond à un raisonnement argumentatif déployé sur la place publique par des opposants et/ou les défenseurs d'une thèse (cf. Vion, 1992 ; Burger, 1999 ; Dolz et al., 2004 ; Benoit-Barné et McDonald, 2012). Il se laisse appréhender au travers du concept de « trilogie argumentatif » formulé par Ch. Plantin (1996) où la « *Questio* » est élevée au rang du principe organisateur des discours du « *Proposant* » et de l'« *Opposant* » surgissant de la contradiction de leurs discours sans toutefois se mouler dans une forme précise, telle qu'elle est véhiculée par le genre et le type de discours. Le raisonnement produit dans le cadre du débat ainsi conçu peut se faire à l'intérieur des genres monologiques et dialogaux, écrits et oraux aussi différents que les articles de presse ou les conférences scientifiques, les dissertations sociologiques ou les films. Opérer une telle distinction du débat n'a pas seulement valeur de systématisation terminologique, elle attire l'attention sur les différents lieux et différentes formes dans lesquels une controverse peut être plus ou moins explicitement traitée, où elle est alimentée et/ou redéfinie. L'accès au débat public dans toutes ces dimensions peut constituer, surtout pour l'apprenant de langue étrangère, une ressource précieuse pour y situer le genre débat radiophonique.

Cela dit, notre approche du débat est foncièrement générique en ce qu'elle s'intéresse à la manière dont le raisonnement induit par une controverse est façonné du fait d'appartenir à cette catégorie institutionnalisée. Dans sa version « désincarnée » d'hypergenre, le débat est un événement par excellence public, ceci en raison de trois caractéristiques que nous évoquons ici à la suite de M. Burger (2014 : 147-148) :

- (1) sa source énonciative est institutionnelle. C'est une instance collective émanant du discours et rattachée à l'appareil d'État et l'exercice de l'autorité : par exemple, le gouvernement, un ministère ou un service comme les médias, la santé, la sécurité, l'éducation, etc. ;
- (2) son mode de communication est celui d'une accessibilité au plus grand nombre de personnes ;
- (3) la thématique déclarée (ou suggérée) est l'intérêt général citoyen, c'est-à-dire celui de l'ensemble des membres du corps social.<sup>109</sup>

À cela, nous ajouterons encore deux éléments en rapport avec le caractère des débattants et le rôle du public, ultime destinataire du débat. En effet, les débattants sont, la plupart du temps, des personnalités publiques, et même s'ils ne l'étaient pas avant le débat, ce qui est rarissime, ils le deviennent par le fait même d'y participer. De plus, bien qu'ils argumentent entre eux, ils commu-

---

<sup>109</sup> On retrouve les mêmes caractéristiques associées à la définition du débat polémique chez J. Jacquin (2011).

niquent en public, ce qui contraint leur manière d’user des modes et des moyens argumentatifs. Une autre particularité « publique » du débat est son caractère non conclusif qui réserve une place décisive à l’audience justement. Le manque de conclusion donne l’impression de liberté octroyée au public, qui apparaît alors comme l’ultime instance évaluatrice. C’est bien le public qui, en dernier ressort, décide de se laisser persuader ou non par la vision des choses présentée par tel ou tel intervenant, telle ou telle mise en scène. Il est à noter qu’un débat particulier s’ouvre toujours à d’autres débats menés dans l’espace public. Quand la question est complexe, elle est abordée dans les sociétés démocratiques dans de nombreux débats et discussions publics qui se suivent dans différentes institutions de la vie publique, et au-delà. Ces débats alimentent aussi les conversations privées soit en renforçant leurs effets, soit en permettant de s’en distancier. Ce caractère « prolifique » du débat justifie pleinement sa fonction de formation d’opinion publique.

En suivant E. Pałuszyńska (2012 : 22-23), nous insisterons sur la dimension normative du discours public, soumis aux postulats reflétant les valeurs démocratiques et citoyennes et générant des attentes non seulement quant aux thèmes abordés (le bien de l’état et de la société largement compris) mais aussi quant au niveau de la réflexion et de la qualité de la langue : soignée, bien distincte du registre familier réservé à la sphère privée<sup>110</sup>. Pour ce qui est de sa forme interactive, l’hypergenre débat correspond à un polylogue régulé par un (parfois plusieurs) modérateur supposé neutre dont le rôle n’est pas seulement de gérer l’interaction et de distribuer la parole mais aussi de formuler la problématique et d’inciter les débattants-experts ayant des points de vues opposés à exprimer leur opinion par rapport aux aspects constitutifs de la question. Le débat se distingue de la discussion non seulement par son caractère plus polémique mais aussi par des exigences formelles déterminant qui peut parler, quand et pendant combien de temps, excluant pratiquement des prises de parole auto-désignées et/ou spontanées des intervenants (cf. Szkudlarek-Śmiechowicz, 2010), en tout cas sans réprimande et reprise en main immédiate de la part du modérateur.

Il ressort de ce qui précède que dans le débat, la formulation de « *questio* » et la justification de son actualité et de son importance pour la communauté sont portées par un modérateur ; en revanche, les arguments pour ou contre sont assumés par des experts, aspirant à la renommée publique, gage de leur crédibilité. La visée par excellence rhétorique de faire évoluer l’opinion publique invite à concevoir les autres composantes du débat dans leur subordination

---

<sup>110</sup> Cette norme peut être transgressée comme nous avons pu le voir lors des élections présidentielles de 2017 en France où les partis jouaient avec les registres pour « parler vrai » disaient-ils, nous dirions pour s’inviter dans la sphère privée des citoyens.

à cette finalité dominante. Tous les éléments constitutifs du débat : débattants, public, modérateur et les contrats correspondants, problématique, unités sémiotiques, type de raisonnement et visée rhétorique subissent des modifications dues au type de discours dont le débat émane.

## 4.2. L'inscription du débat dans les pratiques discursives

Le genre débat sous-entend l'existence de normes et de pratiques discursives qui règlent les controverses publiques et déterminent ce qui, dans chaque situation, peut être reconnu comme un raisonnement valable, quelle parole est légitime, qui a l'autorité et qui ne l'a pas, quelles sont les opinions et les valeurs fondamentales pour une communauté que l'on ne peut pas transgresser sans menace de discrédit. Au risque de se voir reprocher la redondance de nos propos, on le répétera encore une fois : le débat n'existe jamais dans le vide mais il prend corps dans le contexte discursif qui le détermine. L'influence en question ne concerne pas uniquement le versant discursif du débat (thèmes, rôles sociaux, symboles, valeurs, finalités) mais s'applique aussi à la logique argumentative qui recourt à un autre type de rationalité selon le domaine – scientifique, philosophique, socio-politique, artistique, etc. – en façonnant les stratégies individuelles des interlocuteurs (voir 2.4.1.). On rejoint ainsi le principe énoncé plus tôt sur l'inscription du débat dans une scène englobante en tant que première détermination à prendre en compte lors de l'interprétation.

Or, la réponse à la question sur la scène englobante n'est pas simple car celle-ci peut être envisagée à différentes échelles et par rapport à des critères différents, selon l'approche choisie. Ainsi, les débats mis en scène dans l'émission de la radio France Culture « Du grain à moudre » peuvent être classés comme faisant partie du discours médiatique, radiophonique, dans certains cas comme relevant plutôt du discours philosophique, dans d'autres du discours politique. Nous avons exclu de cet éventail de possibilités le qualificatif « public » en le situant parmi les traits inhérents du débat comme hypergenre. Pour résoudre la question, il convient de suivre la logique didactique et choisir la solution la plus opérationnelle dans la perspective du développement des compétences interprétatives en langue étrangère.

Suivant cette résolution, nous considérons qu'au niveau le plus « englobant » les débats menés à la télé, à la radio, dans la presse et sur internet sont très fortement marqués par le discours médiatique. Bien évidemment, à un niveau un peu plus bas, ils peuvent donner de la place au déploiement d'autres types de discours (politique, philosophique, littéraire) qui toutefois doivent respecter la surdétermination médiatique. Étant donné que les médias sont, pour les appre-

nants de langue étrangère, la principale source de connaissances sur la langue-culture apprise, il nous paraît très important de les sensibiliser à la logique qui surplombe tous les actes de communication qui y sont produits. Par ailleurs, les connaissances et la conscience sur le fonctionnement des médias pourront constituer un fondement commun à tout un *curriculum* ayant pour objet l'enseignement/apprentissage des genres médiatiques.

Dans cette optique, il devient crucial de cerner la particularité du discours médiatique. À notre sens, il serait erroné de le réduire à un canal. Il nous semble plus adéquat de l'associer à un domaine d'activité humaine par excellence. Cela sous-entend l'existence des finalités propres, des outils sémiotiques, des rôles (animateur, envoyé spécial, présentateur/trice météo) et de leur configuration dans des genres et des mises en scène correspondantes. En d'autres mots, situer le débat au sein du discours médiatique comme scène englobante pour des mises en scène génériques devrait permettre de tenir compte des déterminations globales de l'activité de débattre lors de l'interprétation des événements de débat particuliers.

Le choix du discours médiatique comme scène englobante oblige également à tenir compte de son caractère « second ». Considérer les genres médiatiques comme des genres seconds, selon la terminologie de M. Bachtin (Volochinov), revient à reconnaître leur caractère préconstruit dans le sens où ils n'ont pas de rapport immédiat à la réalité<sup>111</sup>. Le débat s'inspire des pratiques quotidiennes en les transformant selon des enjeux et des dispositifs propres à la sphère médiatique. On peut donc dire que le débat diffusé à la télé ou à la radio est médiatisé, pensé à l'avance du début jusqu'à la fin de sorte que ses producteurs peuvent en contrôler dans une large mesure le cadrage, les invités, le déroulement et même, à un certain degré, les effets de sens. En ce qui concerne le contrôle de la réception, les producteurs des médias se servent d'outils de vérification de la popularité des formats proposés par l'intermédiaire des mesures de l'audimat mais aussi à travers les courriers d'auditeurs/spectateurs, forums, sondages et autres, qui leur permettent de mieux cibler leurs productions.

Or, il ressort de notre réflexion sur l'impact du type de discours sur les traits génériques que le fait de replanter le débat dans le cadre scolaire (ce qui en fait un genre « tiers ») aura aussi des conséquences pour son traitement. En l'occurrence, il s'agit, comme nous l'avons déjà mentionné, entre autres de la modification des finalités de l'écoute et de l'identité des récepteurs qui endossent également leur identité d'apprenant. À ce sujet, la sensibilité à la manière dont la réception, et encore plus la production d'un genre du discours est modifiée (par ex. au niveau desdites finalités et identités) par le fait même d'être exploité

---

<sup>111</sup> Cette observation est largement inspirée de l'analyse de la recette de cuisine et de la manière dont elle est médiatisée dans les émissions de cuisine faite par J. Dolz et R. Gagnon (2008).

dans le domaine éducatif – il devient alors un genre scolaire – nous semble capital pour comprendre les difficultés des apprenants et pour leur proposer un guidage adéquat. Suivant cette logique, il conviendrait de s’interroger sur les changements des modalités de réception entraînés par la transposition du discours médiatique dans le discours scolaire. Plus exactement, il semble que la proposition didactique consistant à reproduire la situation de réception en classe à l’instar de la situation « naturelle » présente des limites dont il faut tenir compte. Selon nous, la transposition du débat médiatique dans la classe de langue autorise un traitement didactique du genre. Qui plus est, l’écoute simulant la réception naturelle risque de s’avérer contreproductive ne serait-ce qu’en raison des habitudes scolaires des apprenants à se focaliser sur le contenu (voir 1.3.).

#### 4.2.1. Les logiques médiatiques du débat

Quelles sont donc les logiques médiatiques les plus générales qui déterminent le fonctionnement des discours qui émane de ce domaine d’activité humaine ? Il est communément admis (par ex. Martel, 2010b<sup>112</sup> ; Amossy et Burger, 2011 ; Burger, 2013 ; Charaudeau 2011 ; Maingueneau, 2014) que les enjeux poursuivis par les médias sont soumis à une double logique : démocratique et commerciale, difficilement séparables car la mission démocratique ne doit pas se réaliser forcément, en tout cas pas toujours, au détriment des bénéfices économiques pour celui qui l’accomplit. Toujours est-il que la logique démocratique répond à des besoins de la société qui doit s’informer pour mieux prendre les décisions la concernant tandis que la logique commerciale résulte du caractère d’entreprise des chaînes de radio, de télévision, de sites internet ou des éditeurs en tant qu’orientés par des buts lucratifs. Par conséquent, l’auditeur/apprenant lors de l’interprétation du débat ne peut pas éviter deux types de tension qui résultent des logiques évoquées :

- (1) une tension entre l’intérêt public et l’intérêt politique des groupes d’influence relatifs à l’exercice de la démocratie et la place des médias dans cet exercice,
- (2) une tension entre l’intérêt public et les intérêts particuliers des producteurs des médias qui cherchent non seulement l’« intérêt public » mais aussi l’« intérêt du public » (Amossy et Burger, 2011) comme garantie de bénéfices.

Comment reconnaître les deux logiques et leur impact sur la forme et le sens des débats médiatiques ? Comment en tenir compte lors de l’interprétation ?

---

<sup>112</sup> Voir aussi le volume 27/2 (2010) de la revue *Communication*, « Les mises en scène du discours médiatique », sous la rédaction et avec l’introduction de G. Martel.

Il semble que l'enjeu commercial est réalisé essentiellement par le truchement du spectacle qui, dans le cas des débats radiodiffusés, prend la forme discursive de la polémique<sup>113</sup>. Plutôt donc de viser le consensus, les débats médiatiques attisent encore les divergences sans nécessairement chercher à les dépasser. De nombreuses voix se lèvent pour dénoncer la « peopolisation » (par ex. Wasilewski, 2012) de l'information et du débat public. Ainsi, est pointée du doigt une pratique des médias qui est celle de créateurs de mises en scène (et de l'information elle-même) « qui font vendre » (cf. Lancien, 1995 ; Burger, 2010 ; Amossy et Burger, 2011). Notons combien cette logique nous éloigne de la vision pragmadialectique de la discussion critique orientée vers la recherche consensuelle de la solution la plus rationnelle.

Pourtant les choses ne sont pas aussi nettes qu'elles peuvent paraître car la polémique n'est pas toujours ni uniquement due à la recherche du spectaculaire. En s'opposant à la critique inconditionnelle de la polémique dans les médias et de la mise en scène des différences exacerbées au point de devenir impossibles à concilier, R. Amossy (2014) y voit un reflet de nos sociétés occidentales : individualistes et hétérogènes. Paradoxalement, de l'avis de cette auteure, le dissensus serait une preuve du bon fonctionnement de la démocratie<sup>114</sup> qui, contrairement aux systèmes autoritaires, favorise l'expression de cette pluralité des opinions et des idéologies qui se croisent et s'affrontent dans les espaces publics<sup>115</sup>. Si tous les avis et toutes les visions du monde bénéficient de la visibilité médiatique, la question serait donc plutôt d'observer dans quelle mesure elles sont représentatives de la société, lesquelles sont favorisées et pourquoi. Les réponses à ces questions sont tout sauf évidentes, surtout quand on a affaire à une société

---

<sup>113</sup> La polémique selon R. Amossy et M. Burger (2011) concilie au mieux les deux logiques : commerciale et citoyenne.

<sup>114</sup> Dans cette observation, R. Amossy s'inspire essentiellement de Ch. Mouffe qui critique les modèles délibératifs.

<sup>115</sup> Une réflexion intéressante à ce sujet a été faite par Ch. Benoit-Barné et J. McDonald (2011 : par. 13). Nous en citons un extrait qui donne un aperçu de la question et contient des références pouvant être utiles à qui voudrait poursuivre l'examen de la problématique : « Plusieurs auteurs ont mis en évidence la capacité des controverses publiques à transformer les opinions, mais aussi les pratiques et normes de communication par lesquelles une société débat des enjeux qui l'animent (Goodnight, 1991a, 1991b et 2005 ; Govier, 1999 ; Olson et Goodnight, 1994). Dès lors, la controverse publique n'apparaît pas comme un obstacle qui entrave la délibération publique. Elle est plutôt un phénomène constitutif de la vie publique contemporaine, car elle crée les conditions de son existence et façonne de manière significative le déroulement même des débats publics. Évidemment, cela ne signifie pas que les controverses publiques aient nécessairement une valeur positive. Par exemple, les controverses sont souvent des contraintes à la prise de décision, car la multiplicité de points de vue et d'opinions exprimés peut paralyser le processus décisionnel (Govier, 1999 ; Schon et Rein, 1994) ».

étrangère. Mais il ne s'agit peut-être pas de trancher de façon définitive, mais d'être juste à même d'imaginer un équilibre possible et de voir dans quelle mesure il est réalisé. Curieusement, la distance naturelle de l'apprenant face aux questions socio-politiques d'une autre communauté peut s'avérer opportune.

Tout compte fait, on admettra provisoirement que « par la confrontation d'opinions sur le mode rationnel de l'argumentation, le débat symbolise l'idée de démocratie, et permet aux médias de jouer un rôle citoyen » (Burger, 2010 : 10) mais, en même temps, il peut, à travers des moments spectaculaires, en particulier ceux où les émotions prennent le dessus, servir plutôt à capter et à fidéliser les auditeurs. Les lignes de division entre les logiques démocratique et commerciale n'étant pas toujours très distinctes, la sensibilité à ces dimensions n'en serait donc que plus importante. En effet, il se peut que dans le cas de certaines productions du moins, la recherche trop poussée du spectaculaire conduise à déformer la mission des médias publics qui consiste à fournir de l'information et à proposer des débats favorisant la participation réfléchie des citoyens dans la vie socio-politique (cf. Charaudeau, 2006 ; Amossy, 2014). La formulation tendancieuse de la problématique, le manque d'espace pour la réflexion ainsi que le manque d'équilibre dans la présentation des opinions pourraient donc constituer des signaux de la déformation en question et alarmer l'esprit critique des apprenants.

Au bout de cette brève réflexion, nous concluons que pour interpréter les médias, il est décisif de tenir compte des enjeux d'information et de captation, des logiques démocratiques et commerciales qui les gouvernent ainsi que des modalités de leur configuration dans les productions particulières, y compris dans celles qui affichent l'exclusivité de la mission publique, cela à travers les choix et les formes que le monde médiatique met en scène. En même temps, il ne s'agit pas d'éduquer à la méfiance, mais d'apprendre tout simplement à considérer les contraintes en question comme inhérentes au type de discours. L'objectif didactique qui se profile suite à ces remarques est le suivant : il faudrait que les apprenants soient capables de détecter les enjeux en question, d'en évaluer les proportions et les configurations et de les confronter avec le genre d'émission qui façonne les stratégies et les mises en scène. La double logique médiatique, en raison de la multiplicité, de la rapidité des messages et de leur multimodalité consommant l'essentiel des ressources attentionnelles risque, malgré son évidence, d'échapper au contrôle conscient de l'interprétant/apprenant alors qu'elle est cruciale pour l'effet de sens produit. Sur le plan pédagogique, enseigner à intégrer les logiques médiatiques au travail interprétatif reviendrait à rechercher constamment le juste milieu entre la diabolisation des médias, comme foncièrement manipulateurs, d'un côté et la banalisation de leur influence, de l'autre, les deux attitudes entravant l'analyse critique de la communication médiatique.

### 4.2.2. Les enjeux médiatiques du débat

Pour ce qui est de désigner les principaux enjeux du discours médiatique, compte tenu de l'hétérogénéité de ce dernier, la richesse des genres et des dispositifs, on pourra être surpris par une remarquable proximité, si ce n'est par une unanimité, des propositions qui sont faites à ce sujet, leur relative simplicité et concision. On ne peut que s'en réjouir étant donné que pour guider l'attention de l'apprenant en compréhension orale des outils économes sont les plus faciles à maîtriser et à mettre en œuvre.

Pour illustrer cette tendance, on peut citer trois finalités principales relatives au discours médiatique évoquées par M. Burger (2010) : 1) informer, 2) divertir, 3) faire de la publicité. M. Burger remarque en plus, et cette remarque nous paraît tout à fait conforme avec les considérations faites sur l'hybridation, que ces finalités peuvent fusionner dans le même événement de communication dans un jeu d'interaction entre les trois dimensions informative, ludique et publicitaire. Cette tendance est très nette dans les médias qui cherchent à se renouveler constamment afin de surprendre et d'intéresser les récepteurs (Martel, 2010b). Il y a pléthore d'exemples : les émissions d'information évoluent dans le sens du divertissement, les débats publics tournent souvent au spectacle, les célébrités font de la publicité (apparemment involontaire, non commerciale) des marques qu'elles portent dans les interviews, des produits sont placés dans les séries télévisées sans parler des émissions de lifestyle qui peuvent être vues comme des publicités de style de vie et de produits qui vont avec.

Le divertissement et le publicitaire, indiqués par M. Burger, se laissent inclure dans l'enjeu de captation distingué par P. Charaudeau à côté du deuxième principal enjeu médiatique, celui d'information (Charaudeau, 1997, 2006, 2011). Or, la perspective rhétorique adoptée dans le présent travail suggère d'analyser les enjeux médiatiques énumérés selon une autre division encore, à savoir à travers les trois fonctions du discours réussi de Cicéron, à savoir : *docere, delectare, movere*. Ainsi, les enjeux médiatiques généraux peuvent être ramenés aux enjeux argumentatifs. Une telle proposition apparaît non seulement comme plus cohérente avec les choix théoriques qui sont les nôtres mais elle rend surtout plus claire la distinction entre l'information et la formation de l'opinion publique, les deux s'inscrivant essentiellement dans la logique démocratique.

En effet, il y a une différence entre le rôle des médias qui consiste à fournir aux citoyens les informations nécessaires pour rendre possible leur engagement dans la vie citoyenne et celui de refléter et/ou de construire l'opinion publique, tel qu'il se réalise dans le débat médiatique. Dans cette optique, le débat peut être considéré comme une interface entre les autorités politiques et les citoyens.

L'adéquation à ce niveau procure le sentiment d'appartenance et d'identification aux politiques menées pour les citoyens d'une part et elle est une source d'informations pour les hommes politiques quant aux orientations à respecter, d'autre part. On peut penser que les divergences trop importantes entre les représentations médiatiques de l'opinion publique et les représentations réelles des citoyens risquent de mener à des crises profondes de la politique. Plus encore, elles peuvent induire le rejet de la classe politique par les citoyens ainsi que la méfiance envers les médias, ce qui, selon certaines analyses, a eu lieu récemment dans les pays européens comme conséquence du politiquement correct imposé par les médias, et aux États-Unis lors de l'élection présidentielle de 2016 avec la victoire de D. Trump, fortement critiqué par les médias américains. Le discours médiatique est donc, dans une large mesure, aussi un discours politique où la présentation des problèmes communs à tous les citoyens fait l'objet de choix qui ne sont pas libres de pressions politiques et idéologiques. M. Burger (2013 : 103) va jusqu'à affirmer que les médias font partie de l'appareil d'État, ce qui justifie à ses yeux de penser les mises en scène médiatiques comme s'adressant « au plus grand nombre de citoyens dans les espaces publics pour promouvoir des idéologies et des lignes de conduite dominantes ». Cette affirmation aux allures très tranchées pourrait être nuancée chaque fois que la place est donnée à la pluralité des voix et des conceptions dans le respect de l'équilibre entre elles.

#### **4.2.3. Les enjeux médiatiques envisagés en termes rhétoriques**

Revenons encore à notre idée de regarder les médias au prisme de l'appareil conceptuel de la rhétorique. Cette dernière se prête bien à cerner les modalités d'influence, de formation des opinions et des attitudes et à les situer par rapport aux autres enjeux médiatiques. Car il ne s'agit pas pour l'apprenant de prendre conscience seulement du fonctionnement général des médias en soi, aussi basique cette conscience soit-elle, mais de saisir l'effet de sens qui résulte des enjeux médiatiques tels qu'ils sont réalisés par les instances de production à travers un genre médiatique particulier, en l'occurrence le débat. Sur la base des trois fonctions cicéroniennes du discours, il est possible de subdiviser la scène englobante médiatique en trois familles de genres, chacune poursuivant une visée rhétorique dominante :

- *docere* : informer et transmettre des connaissances ;
- *movere* : convaincre/persuader, former l'opinion publique, pousser à agir ;
- *delectare* : amuser, distraire.

Même si depuis l'Antiquité le paysage discursif et générique a considérablement changé – une pléthore de genres nouveaux est apparue en réponse aux

besoins des sociétés modernes et sous l'impact des possibilités technologiques impensables à l'époque – la triade cicéronienne garde, à nos yeux, toute sa pertinence. Dans la diversité du discours médiatique où se côtoient des genres aussi différents que la météo et la publicité, elle fournit un outil de typologisation des genres, simple et accessible à tous. Par ailleurs, on la retrouve dans l'idée de famille de genres (pol. *rodzaje gatunków*) particulièrement présente dans les travaux des chercheurs polonais.

Ce qui apparaît encore plus important pour le guidage de l'interprétation c'est que sur la base des trois enjeux énumérés ci-dessus on peut postuler l'existence d'affinités au niveau des stratégies rhétoriques dans les catégories suivantes :

1. les genres informatifs : journal télévisé, émissions didactiques par ex. sur les animaux, la météo, les documentaires ;
2. les genres persuasifs ou/et de commentaire : les émissions de débat, les interviews, les chroniques, les publicités ;
3. les genres de loisirs (ou ludiques) : les sketches, les émissions de variété, les talk show, les séries télévisées, etc.

Bien évidemment, les genres distingués ne sont pas « purs » dans le sens où par exemple les genres informatifs ne sont pas à 100% objectifs, factuels – le choix des faits, des sources, des aspects ainsi que l'ordre de leur présentation trahissent une connotation due à la production de l'information (cf. Lancien, 1995) et à leur présentation, sans parler de leur réception. De l'autre côté, une forte proportion d'informations se trouve aussi dans les genres de commentaire et même dans les genres de loisirs comme les films de fiction ou les jeux télévisés à condition qu'on sache les en extraire et les évaluer à leur juste valeur.

Comme nous l'avons signalé, l'opérationnalité découlant de la distinction des trois dominantes rhétoriques de base<sup>116</sup> réside dans le fait qu'elle peut orienter les macrostratégies interprétatives des apprenants, attirer leur attention sur les moyens mis en œuvre pour réaliser chacun de ces enjeux, aider à observer les proportions de chacun, aider aussi à comprendre leur synergie et les tendances dans différents types de médias.

Aussi banal que cela puisse paraître, le travail sur le débat médiatique commence par son affectation à l'activité de persuasion, une évidence qui cependant ne s'impose pas d'elle-même aux apprenants de langue étrangère, enclins à considérer le débat comme essentiellement informatif. Selon la division effectuée, le débat médiatique fait partie de la famille des genres persuasifs de commentaire

---

<sup>116</sup> La valeur formative de ce choix est partiellement confortée par les subdivisions faites par les spécialistes des médias en deux principales familles de genres journalistiques : les genres informatifs et les genres de commentaire (pol. *publicystyczne*).

dont la finalité principale est de *movere*. Les genres médiatiques de cette famille soumettent des questions d'actualité d'intérêt public à l'interprétation, à l'évaluation et/ou à l'explication afin justement d'influer sur la vision des auditeurs/spectateurs et/ou de motiver leurs actions dans le sens prévu (protester/affirmer une décision socio-politique, faire pression sur les organes de l'état, voter, etc.). L'évaluation critique de la réalisation du genre consistera entre autres à saisir dans quelle(s) mesure(s) il souscrit aux enjeux qui lui sont inhérents et/ou secondaires.

#### 4.2.4. Le caractère radiodiffusé du débat

Depuis le début, notre ouvrage est construit autour d'un double objectif : 1) élaborer un cadre didactique général du développement des compétences interprétatives du discours argumentatif dans les média ; 2) déduire de ce cadre un guidage précis de l'interprétation d'une émission radiophonique de débat à l'exemple de « Du grain à moudre ». En référence à ce deuxième point, il convient de consacrer quelques mots à la spécificité de la mise en scène radiophonique et aux postures d'écoute qu'elle implique.

Reconnu pour sa capacité à créer l'illusion de proximité, d'exclusivité de lien et de contact direct entre les journalistes, les invités et les auditeurs alors qu'en réalité ils ne partagent pas le même environnement de communication, le canal radiophonique présente des pièges dus justement au sentiment créé de partage du même univers. De ce point de vue, non sans importance est la « magie de la voix » (Charaudeau, 2011 : 85), surtout si le locuteur a un timbre attrayant ou une manière de parler agréable. Ces qualités sonores extraverbales mises au premier plan à la radio risquent de rendre la prise de distance critique face à l'argumentation plus difficile. Cette difficulté est en partie compensée par le soin apporté par les instances de production à la clarté de la structure des émissions et des propos diffusés, en l'absence du canal visuel.

Face à la particularité du canal radiophonique ici succinctement évoquée, deux principales orientations se dégagent : la première ayant un caractère macro-structurel et générique, la deuxième plus ponctuelle et rhétorique. Elles consistent à :

- (1) s'appuyer sur les paramètres sonores afin de les considérer comme signaux évocateurs de la structure de la parole radiophonique en rapport avec les enjeux argumentatifs du débat. Plus précisément, il s'agirait d'apprendre aux apprenants à reconnaître différentes formes de l'oralité (l'oral spontané et l'écrit oralisé, monologal vs dialogal) comme marques des moments du débat particuliers, en rapport avec leurs fonctions ou avec les normes sociales afin d'y adapter les stratégies d'écoute. Par

exemple, dans le cas d'un débat avec plusieurs intervenants, la stratégie la plus basique consisterait à associer le timbre de la voix avec l'identité du sujet communicant et/ou son positionnement discursif. Étant donnée l'importance et la simplicité de ce geste, on y insisterait afin de créer une habitude de concentration sur cet aspect au moment de la présentation des invités.

- (2) sensibiliser au travail de la voix en tant que moyen rhétorique contribuant à renforcer ou à affaiblir, voire détruire, la force persuasive des arguments ou les repousser sur le second plan. Comme le remarque à juste titre J. Bloch (2012), la voix peut être un instrument au service des moyens rhétoriques pourvu qu'elle soit maîtrisée par le locuteur. En effet, la voix véhicule tout un tas d'informations. Parmi les attributs énumérés par J. Bloch (2012 : 67-71)<sup>117</sup> dans ce contexte, on peut citer le débit et le rythme, les pauses, l'accent, la cadence, la théâtralisation de l'élocution. Une exploitation habile de ces éléments peut produire des effets escomptés sur l'auditeur sur le plan de l'ethos et du pathos.

Arrêtons-nous quelques instants pour illustrer le deuxième point, le premier faisant l'objet de développements ultérieurs.

Sur le plan de l'ethos, les signaux vocaux peuvent être utilisés pour rendre manifestes les traits de la personnalité (extraversion vs introversion, tendance à dominer ou à se soumettre), le niveau de compétence et de crédibilité (posé vs incertain), l'origine social (cultivé vs simple), le rapport aux autres (sympathie vs agressivité) et l'évaluation de ce que les autres disent (irritation, colère, indignation, doute ou, et inversement, affirmation ou même admiration). Ainsi, par exemple l'ethos de l'expert est en général associé à un rythme calme, une articulation soignée, une affectivité contenue et la priorité donnée à la neutralité décelables à travers la tonalité, la ligne mélodique et l'accentuation. Mises en commun, ces marques produisent l'effet de sagesse et de pondération. Mais également le débit rapide et le rythme soutenu peuvent produire l'impression de compétence et de connaissance à portée de main – à condition toutefois d'être accompagnée d'une bonne articulation et d'une bonne structuration de l'énoncé, ils évoqueraient alors plutôt la vivacité de l'esprit, le don de la repartie, etc. Le ralentissement du débit de l'élocution peut surtout, notamment lors de la formulation des questions, traduire l'ouverture à l'autre et le désir de recevoir une réponse exhaustive, il peut manifester le soin apporté à la recherche de l'intercompréhension et le désir d'éviter le malentendu. La relation entre le rôle et les caractéristiques sonores s'impose d'elle-même à travers ces exemples.

Il convient toutefois d'émettre la réserve que la voix ne sert pas uniquement à créer sa propre image mais aussi à discréditer celle des autres. À cet égard,

---

<sup>117</sup> Cette partie de notre analyse s'appuie essentiellement sur le travail de cette auteure.

l'emploi des accents peut constituer un outil redoutable car non pris en charge énonciativement : l'accent d'insistance pour souligner la certitude et l'évidence des propos, l'accent tonique pour mettre en doute les propos de l'autre ou sa crédibilité et l'emphase pour exprimer et susciter des émotions.

L'impression produite par les effets sonores peut être d'autant plus forte qu'elle est moins contrôlée par l'auditeur que la couche verbale. D'où l'importance de la mettre en rapport avec les autres éléments de l'interaction, plus significatifs de la valeur argumentative de l'apport de chacun. Autrement dit, il faudrait que les apprenants soient capables de faire la part des choses entre une belle voix et une parfaite maîtrise de l'élocution d'une part et une argumentation valide d'autre part, entre la forme et le fond. Pour cette raison, nous prêcherions l'intégration de la composante sonore extravertale dans les activités interprétatives des émissions de radio, cela, dans sa fonction rhétorique avec en vue le développement d'une sensibilité et d'une capacité à distinguer des types et des styles communicatifs.

Le côtoiement systématique d'une émission ou d'une chaîne de radio pourrait à cet égard apporter des résultats probants, à commencer par la reconnaissance des voix des modérateurs et de leurs modes particuliers de gérer la dimension vocale en lien avec leur rôle. Une observation systématique devrait aboutir au constat de l'importance de l'adaptation du style au rôle et aux partenaires de l'interaction mais aussi au type d'émission. Ainsi par exemple, on appréciera probablement le débit lent de l'élocution, marque déposée d'Alain Finkelkraut, philosophe, animateur de l'émission « Répliques » diffusée sur France Culture quand avec sa voix calme, il introduit dans l'émission l'ambiance de réflexivité et réduit le caractère agonique de la rencontre. Et on constatera que ce style d'élocution devient moins efficace, voire peut-être agaçant, quand A. Finkelkraut est invité dans certaines autres émissions de débat avec des intervenants plus dynamiques et plus belliqueux comme Tariq Ramadan dans l'émission « Ce soir ou jamais » du 8.11.2011.

### 4.3. Des sous-catégories du débat

Dans la perspective du développement de la conscience générique du débat dans son rapport avec les compétences interprétatives, le recours à l'héritage rhétorique peut être utile également pour faire des distinctions plus fines à l'intérieur du genre même du débat médiatique. En acceptant que la caractéristique dominante du débat est la finalité de persuasion, il serait tout à fait conséquent de se référer aux trois types de preuves, logos, ethos et pathos, comme indicateurs de la voie préférentielle dont l'enjeu de *movere* se réalise dans le débat. Selon ces critères, on pourrait distinguer trois types de débat médiatique : plutôt orienté vers l'argumentation rationnelle (logos), plutôt orienté vers les sentiments (pathos) ou plutôt vers les expériences des témoins (ethos).

Cette proposition renoue à celle de M. Burger (2010 : 12) qui discerne trois catégories ou sous-genres de débat respectivement : débat-citoyen, débat-spectacle, débat-témoignage. L'intérêt de sa classification réside entre autres dans le fait de croiser les critères internes au genre débat avec les logiques (démocratique et commerciale) et les enjeux médiatiques, ce qui reste en parfait accord avec la vision des choses développée dans notre travail. Cependant, étant donnée l'absence de la composante rhétorique nous complétons la proposition de M. Burger dans ce sens, c'est-à-dire, en soulignant la visée rhétorique de *movere* comme régissant les débats, indépendamment de leur type. Nous reproduisons ci-dessous le schéma de M. Burger (2010 : 12) après quelques modifications signalées ci-dessus.

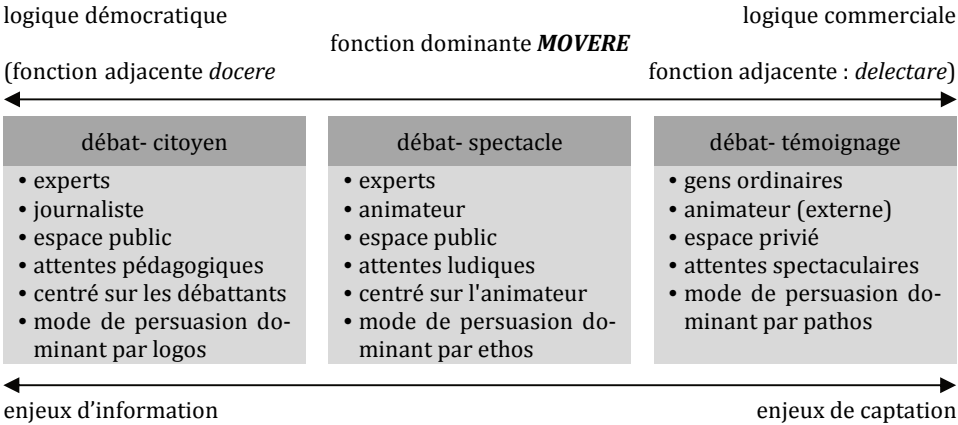


Figure 2. Les catégories des débats médiatiques

Il nous semble important d'attirer l'attention sur le caractère prototypique du débat-citoyen comme historiquement premier, les deux autres pouvant être à certains égards considérés comme des formes hybrides. Le caractère prototypique du débat-citoyen en fait une variété particulièrement adaptée aux fins de la didactique de l'interprétation du débat. La mise en contraste avec les autres catégories de débat devrait faciliter la saisie de la particularité de chacune, la proportion de *delectare* et de *docere* y aidant.

En effet, en partant du descriptif du débat-citoyen<sup>118</sup> proposé par M. Burger, il est possible de le nuancer grâce aux concepts rhétoriques qui gouvernent notre

<sup>118</sup> Nous citons in extenso la description des deux autres catégories relevées par M. Burger (Burger, 2010 : 12-13) car nous pensons que les distinctions qu'elles traduisent peuvent faire l'objet d'une sensibilisation des apprenants à la possible combinaison des enjeux et des logiques. Conformément à notre cadre théorique, elles auraient besoin d'être envisagées du point de vue rhéto-

propre réflexion sur le genre. L'application des catégories rhétoriques permet d'apposer aux déterminations médiatiques des débats – enjeux et logiques médiatiques – l'analyse orientée par la stratégie de persuasion dominante et son lien avec les stratégies secondaires, concomitantes. De fait, il devient saillant que le mode d'argumentation dominant modifie largement les deux autres. Concrètement, dans le cas du débat-citoyen, la priorité donnée au logos va influencer les attentes au niveau de l'ethos et du pathos. Plus précisément, l'argumentation rationnelle sous-tend l'existence des acteurs-experts ayant des connaissances et des compétences relatives à la problématique mais aussi des capacités à tenir, sur la base de ces dernières, des argumentaires solides et cohérents. Pour les débat-tants, elle privilégiera donc l'ethos prédiscursif de penseur, de philosophe, de représentant informé d'institutions de la vie socio-politique, de spécialiste digne de foi dont la renommée est confirmée par des travaux antérieurs de renommée publique. Parallèlement, on s'attendra au niveau de l'ethos discursif à une attitude dialogique : capacité d'apporter la contradiction dans le respect de l'autre, capacité d'analyser et de déjouer les arguments éristiques ou les incohérences chez l'autre, précision d'expression et de raisonnement, style soutenu, etc. Pour le modérateur du débat, la priorité donnée au logos implique d'afficher un ethos de journaliste externe à la problématique, non engagé, efficace dans la distribution de la parole, représentant de l'auditoire au nom duquel, en quelque sorte, il

---

rique pour fournir des instruments d'analyse et d'interprétation comme nous l'avons fait pour le débat-citoyen. « Le *débat-spectacle* engage également des experts dont le propos s'ancre dans l'espace public, mais accentue un cadre divertissant. La gestion du débat est souvent la charge d'un animateur plutôt que d'un journaliste. Ce dernier prend parti et provoque la confrontation d'opinions pour en exploiter la dimension spectaculaire au détriment de la qualité de l'argumentation. Dans ce sens, il constitue le maître de cérémonie dont les débatteurs sont le faire-valoir. En règle générale, le débat n'est pas motivé par l'émergence d'une opinion consensuelle destinée à instruire le public : seul compte le divertissement. Les débats-spectacles annoncent néanmoins une préoccupation citoyenne qui s'interprète comme un prétexte à la monstration d'un *show* médiatique (Shattuc, 1997 ; Haarman, 2001 ; Burger, 2006b ; Vincent, Turbide et Laforest, 2008). Le *débat-témoignage* ne fait pas intervenir des experts, mais madame et monsieur Tout-le-monde. On y propose une mise en scène exagérant délibérément le conflit d'opinions, parfois jusqu'à faire "jouer" le débat par des acteurs aux rôles stéréotypés auxquels l'audience s'identifie facilement. On brouille ainsi les repères entre le réel et la fiction et entre l'information et le spectacle. Quant aux propos tenus, ils portent sur des thèmes généraux et provocateurs qui facilitent l'adhésion de l'audience : "*J'aime le luxe et alors ?*", "*Avoir 30 ans et ne pas avoir fait l'amour, est-ce normal ?*". De fait, l'espace privé de l'expérience de vie des débatteurs est exhibé au public dans un discours intimiste où on se confie à un animateur jouant un rôle de "thérapeute". Quant au public présent sur le plateau, il constitue un acteur : il se manifeste bruyamment et prend parti comme des débatteurs (Meyers, 2001 ; Haarman, 2001 ; Allard, 2005 ; Burger, 2008). Dans ce type de débat, le média joue le rôle de créateur d'un spectacle destiné moins à des citoyens qu'à un public participatif contribuant lui aussi au spectacle médiatique ».

va poser des questions et mener le débat. L'argumentation par logos implique aussi un certain type d'auditoire instruit, au courant de l'actualité, porteur des qualités citoyennes. Aussi privilégie-t-elle le pathos portant essentiellement sur la connivence, l'implication de l'auditoire dans le raisonnement, la mise en relief des opinions et des valeurs communes.

Lors de l'interprétation, il est essentiel d'avoir en mémoire que les caractéristiques du débat-citoyen, telles que présentées ci-dessus, doivent être filtrées par les logiques et les enjeux médiatiques ainsi que par l'enjeu rhétorique du débat de *movere*. Pour cette raison, nous aurions tendance à dire que ce sont les caractéristiques affichées, voire idéalisées, du débat citoyen et de ce fait, susceptibles de vérification sous l'éclairage des paramètres rhétoriques et médiatiques du débat. En fait, nous voyons là une similarité entre la description du genre débat et les maximes de Grice surtout en ce qui concerne la nature des normes postulées. La portée de la conception de H. P. Grice ne consiste pas à dire que les sujets communicants respectent les maximes mais que leur non-respect génère des implicatures conversationnelles, justement en réponse à la violation des normes établies. Aussi, un rapprochement s'impose-t-il entre les impératifs du bon débat, qui pourraient être vus comme les maximes précisées relativement au genre du discours. C'est justement en ce sens que les principes du débat-citoyen constituent, à nos yeux, une référence pour l'activité d'interprétation. C'est aussi sous cet éclairage que l'on saisit la portée des notions rhétoriques qui viennent en aide pour analyser le cadre générique de façon distanciée, à travers les voies de la persuasion exploitées réellement par les acteurs du débat. On peut présumer que la prise de conscience des régularités ici décrites entraînera l'activité hypothético-inférentielle de l'apprenant en focalisant son attention sur des moments précis et en améliorant la pertinence des hypothèses émises<sup>119</sup>.

---

<sup>119</sup> Dans la proposition de H. P. Grice, les moyens langagiers ne sont pas indépendants du contexte, ils sont associés à un ensemble de normes socio-discursives (de ce qu'il faut ou ne faut pas dire dans une situation, comment il faut s'exprimer, etc.) si bien que tout écart à ces attentes normées produit un effet de sens. Par exemple, quand dans une interview, le journaliste pose la question au porte-parole du président de la République sur l'auteur réel du dernier discours de celui-ci et que le porte-parole répond « c'était le discours du président », on peut utiliser la maxime de pertinence pour saisir l'intention du journaliste puisque le porte-parole ne répond pas vraiment à la question. À vrai dire, on peut imaginer plusieurs intentions à l'origine de cette question qui touche à une sorte de tabou : tout le monde dans nos démocraties européennes imagine bien que les dirigeants sont aidés pour mettre en forme leurs interventions ce qui n'empêche pas de croire que ce qu'ils disent correspond à ce qu'ils veulent réellement dire – interroger le président ou son entourage dans une interaction publique sur cela est considéré comme une attaque ou, tout au moins, une impolitesse. Selon la qualité du discours de président lui-même, l'identité de celui qui interroge (média favorable ou non au président), selon le genre du discours, l'interprétation d'une telle question peut aller dans des sens différents : par exemple, le discours prononcé par le

Conformément à cette logique, les formules employées pour décrire les catégories du débat doivent être systématiquement interrogées. Les attentes « pédagogiques », l'« expertise » des invités ou le caractère « externe » du modérateur-journaliste devraient être nuancés eu égard aux enjeux médiatiques et rhétoriques. Notons que l'observation des enjeux qui traversent et se croisent dans différents débats peut constituer un fond pour l'analyse non seulement d'une émission particulière mais aussi pour l'identification des préférences d'une instance de production donnée : du côté de la rationalisation du débat par la pondération et l'approfondissement des arguments ou, au contraire, du côté de la « peopolisation » par la recherche du choquant et du scandaleux et, plus généralement, par le recours excessif aux émotions.

Un mot encore à propos de la mission démocratique et pédagogique du débat qui pourrait apparaître comme annihilée sous le poids de la relativisation induite par le cadre théorique ici exposé. Loin de nous l'idée de compromettre cette mission puisqu'elle se trouve au cœur de notre intérêt pour le débat. La réflexion menée jusque-là nous enjoint juste à envisager cette aspiration citoyenne à travers les modalités et selon les proportions dans lesquelles elle se réalise dans un cas singulier *in situ*. Un idéal jamais atteint ? Par ailleurs, peut-être, serait-il plus adéquat de penser la fonction pédagogique du débat moins à travers les connaissances et les opinions fournies par les organisateurs et les participants au débat qu'à travers la possibilité pour l'auditeur de dégager différents schémas interprétatifs susceptibles d'éclairer la problématique soulevée.

### 4.3.1. Un exemple de débat-citoyen

L'émission « Du grain à moudre » est diffusée sur les ondes de la radio France Culture du lundi au jeudi de 18h20 à 19h. Sa durée moyenne est de 40 minutes, ce qui correspond à notre connaissance, à une période de temps standardisé pour les débats radiophoniques et se distingue à ce niveau des débats télévisuels qui sont en général plus longs. Il nous a paru intéressant de présenter l'émission « Du grain à moudre » à partir de la scène générique construite par

---

président était trop bon et on insinue ainsi que le président ne serait pas capable d'en composer un comme celui-ci tout seul, ou il était trop médiocre, on suggère donc que le président ne sait pas choisir ses conseillers, ou encore le président le lisait comme s'il l'avait vu pour la première fois, ce qui suggère non seulement qu'il n'est pas capable de parler tout seul mais qui en plus, il ne se prépare pas assez, etc. La réaction du porte-parole, brève et autoritaire mais aussi ne contenant pas de réponse exacte à la question est ici significative de ce tabou, elle signale l'incongruité de la question et coupe toute discussion à ce sujet. On peut admettre qu'une personne compétente est capable de saisir des écarts comme celui-ci et d'en déduire du sens.

les instances de production dans la fiche signalétique disponible sur le site de France Culture. La voici, reproduite ci-dessous :

Production : Julie Clarini, Brice Couturier

Réalisation : Marie-Christine Clauzet

Collaborateur(s) Spécialisé(s) : Mathieu Sarda

Collaboratrice(s) Spécialisée(s) : Avril Ventura

Attachée(s) d'émission : Francesca Fossati

Retour des identités, discrimination positive, rôle de l'autorité, place des médias, de la famille, de la religion ou critique artistique... : les grandes questions d'aujourd'hui déplacent les lignes de fracture traditionnelles.

Aussitôt qu'on se laisse interpeller par l'actualité, on est amené à quitter les chemins de pensée trop balisés, incapables de rendre compte de la foisonnante richesse du présent. Notre pays – l'Europe entière – fourmillent d'observatoires et de laboratoires d'idées, de revues et de spécialistes, qui scrutent avec des outils neufs les mouvements de fond qui agitent nos sociétés et en renouvellent la perception. *Du Grain à moudre* relaye leurs travaux d'une manière claire et vivante, sous la forme du débat, du lundi au jeudi.

À questions nouvelles, réponses plurielles.

Et un jeudi par mois, un débat organisé conjointement à écouter dans **Du Grain à moudre** sur France Culture et à lire dans les pages Débats du *Nouvel Observateur*.

Ce que nous avons qualifié de caractéristiques et visées affichées pour le genre débat-citoyen se trouve effectivement manifeste dans le descriptif de l'émission à commencer par le mot même « débat » qui apparaît dans la fiche signalétique. L'émission est préparée par toute une équipe dont les noms sont fournis juste avant le descriptif. Il en ressort que les journalistes-modérateurs sont aussi les producteurs de l'émission et qu'ils sont aidés par d'autres professionnels des médias dans la scénarisation du débat aussi bien sur le plan technique que sur le plan du contenu. Le nombre de personnes engagées dans la réalisation du projet laisse imaginer l'ampleur du travail à effectuer avant le moment de l'émission et recèle implicitement ce que nous avons dit à propos du caractère préconstruit des débats médiatiques en général. Cette inférence faite ici à partir de la connaissance du discours médiatique reste en décalage avec l'extériorité affichée de l'instance de production. En effet, dans la notice, on trouve la formule « "Du grain à moudre" relaye leurs travaux ... », où le verbe « relayer » et le caractère impersonnel du titre de l'émission suggèrent le caractère « brut » et non engagé du travail de l'équipe qui semble juste prêter la voix aux experts. À côté de l'objectivité affichée des organisateurs des débats, on retrouve dans le texte d'autres propriétés du genre débat-citoyen qui nécessitent d'être nuancées au regard de son appartenance au discours médiatique. À commencer par la liste des sujets traités dans

l'émission, les producteurs de l'émission étalent leur mission démocratique. Ils la signalent par le recours à une liste des problèmes qu'ils qualifient de « grandes questions d'aujourd'hui », de « mouvements de fond qui agitent nos sociétés », de « richesse du présent » et ils promettent d'y apporter des réponses « plurielles ». En même temps, les problématiques soulevées dans l'émission portent dès le départ le label de haute importance pour la société en général et, implicitement, pour les auditeurs. De plus, les problèmes en question sont définis comme particulièrement complexes, riches, nouveaux, ne se laissant pas expliqués par les schémas accessibles à tout le monde, et donc implicitement aussi aux auditeurs, ce qui justifie le besoin de faire appel aux experts. On assiste là à une construction du pathos. L'auditoire, comme mentionné précédemment, est imaginé composé de citoyens intéressés aux mutations de la société actuelle, cherchant à les comprendre mais manquant d'outils adaptés. Ambition d'une meilleure compréhension partagée avec l'équipe de l'émission par l'emploi de « on » dans l'énoncé : « aussitôt qu'on se laisse interpellé par l'actualité, on est amené à quitter les chemins de pensée trop balisés... ». Dans la manière de construire l'auditoire, il est possible de discerner le lieu où se conjuguent les logiques médiatiques de captation et la stratégie rhétorique de pathos. La même synergie se laisse observer entre l'enjeu de captation et l'ethos des experts. Ce dernier est bâti sur l'affiliation des débattants à « des observatoires et des laboratoires d'idées, des revues » qui examinent la réalité sociale avec des outils neufs et pertinents, adaptés aux changements actuels. En tant que tels, les invités de l'émission sont présentés d'emblée comme compétents et dignes de confiance. Parallèlement à la mise en valeur des connaissances des spécialistes invités sont aussi soulignées leurs compétences communicatives qui assurent la clarté et la vivacité du débat en réalisant de la sorte l'enjeu de captation. Le slogan à caractère publicitaire « À questions nouvelles, réponses plurielles » remplit la même fonction et constitue un exemple intéressant de mixité des logiques démocratiques et médiatiques. Loin d'être exhaustive, l'analyse du descriptif de l'émission « Du grain à moudre » permet d'illustrer ce que nous nous efforçons de prouver tout au long de notre ouvrage à savoir le potentiel de distance critique que fournit l'approche discursive et rhétorique, prises conjointement, pour l'interprétation du discours argumentatif.

#### **4.4. Les plans interactifs du débat**

La détermination par la scène englobante et par la scène générique laisse son empreinte également sur le plan interactif de la mise en scène du débat. En fait, tout autant que la discursivité, qui est un phénomène abstrait et englobant de toute communication langagière institutionnalisée, l'interactivité est aussi une

caractéristique qui nous dit quelque chose sur la nature de toute communication comme émanant d'une instance et adressée à une autre, nécessitant des ajustements. Nous faisons ici l'hypothèse qu'il s'agit d'un même phénomène d'interactivité qui s'exprime différemment selon qu'il s'agit des instances médiatiques et de leur formatage du débat à l'adresse de l'auditoire (au sens rhétorique), ou selon qu'il s'agit des individus en chair et en os qui s'affrontent dans le studio. Le principal destinataire visé par les des deux est le public.

#### **4.4.1. La mise en scène du débat : une interactivité préconstruite**

À première vue, l'acception « restreinte » de l'interactivité (Kerbrat-Orecchioni, 2005) semblerait plus adéquate ne serait-ce que parce qu'elle est réservée à la communication orale face-à-face dont le débat fait partie. Dans le cas des échanges argumentatifs, la définition en question donne des outils pour penser toutes les actions des interlocuteurs et leurs tentatives d'influer sur les réactions de l'autre ici et maintenant, d'imposer par chacun son schéma interprétatif, d'infléchir, voire de compromettre, celui de l'autre au travers de la gestion de tours, des thèmes et des images respectives. Cependant, le caractère tangible de l'échange ne devrait pas occulter le fait, pourtant évident à la lumière des considérations sur le discours médiatique, que le débat est adressé à des récepteurs externes à la situation d'interlocution dans le studio et qu'en tant que produit des instances médiatiques, il est mis en scène dans le studio en vue de produire certains effets sur les auditeurs de radio ou de télévision. Les auditeurs/spectateurs préexistent au débat du moins dans les représentations que s'en font les instances de production et, en même temps, ils sont construits afin de donner l'impression que la vision du monde déployée dans le débat est largement partagée (par ex. quand le journaliste dit « les auditeurs voudraient comprendre ceci » ou quand il utilise le pronom « on » pour inclure l'auditeur). Cette interaction serait donc première, préconstruite et dépasserait le cadre des échanges pourrait-on dire secondaires dans le studio. Malgré son évidence, ou peut-être à cause de celle-ci, elle échappe à une analyse des interactions classique, elle est pourtant essentielle pour saisir le caractère préconstruit du débat et sa valeur rhétorique. L'orientation interprétative générale qui résulte de la prise en compte de cette interaction largement préconstruite justifie la perception des débats non comme lieux où les opinions sont rapportées mais comme lieux où elles sont mises en scène et cela à plusieurs niveaux, parfois concurrentiels.

L'interaction entre les instances de production (propriétaire de la chaîne, rédacteur en chef, journalistes) et les auditeurs/spectateurs se montre de première importance pour interpréter les enjeux d'une émission de débat. Ce constat

pousse à envisager la mise en scène comme construite en fonction des critères, des valeurs et des intérêts de l'instance de production qui, à son tour, pour gagner un public (logique commerciale et rhétorique) doit satisfaire aux goûts et valeurs présumés de celui-ci. Cela explique un certain nombre de phénomènes. Parmi ceux-ci, on peut compter le recours aux schémas de contenu disponibles et reconnus comme valables pour la communauté discursive de référence qui permet de présenter les faits choisis comme exemple de phénomènes plus généraux (cf. Modrzejewska, 2012). L'appel à des experts supposés jouir de l'estime publique ou la tendance à les présenter comme tels en fait également partie. Par ailleurs, à ce sujet, il est intéressant de remarquer la différence notoire de participation des philosophes dans les émissions de débat en Pologne et en France, en faveur des chaînes françaises. Quoi qu'il en soit, l'identification du profil médiatique et idéologique de la chaîne peut s'avérer fort utile pour l'analyse des argumentaires qu'elle propose, des choix de thèmes et d'intervenants, etc.

Force est de reconnaître que, dans cette optique, il serait peu pertinent de penser que les enjeux rhétoriques se limitent aux argumentations des experts de même qu'il serait inadéquat aussi de soutenir que le débat est régulé et suscité par un journaliste-animateur parfaitement objectif et externe au débat.

#### **4.4.2. Les identités du journaliste**

L'inscription du rôle du journaliste dans la scène médiatique et générique rhétorique dévoile son impact, bien plus important qu'il n'en a l'air. Bien loin de se limiter à réguler l'expression d'opinions par des questions, à synthétiser les réponses fournies et à relancer le débat, le journaliste peut être vu, au contraire, comme le principal metteur en scène et acteur en même temps de l'événement. Dans cette perspective, l'intérêt que présente la conception de P. Charaudeau, divisant l'espace de communication en deux zones distinctes, l'une réservée au sujet communicant et l'autre régie par des sujets énonciateurs apparaît au grand jour. Si on mesure le poids des rôles prédiscursifs et discursifs pour l'effet de persuasion (cf. Vion, 1999 ; Maingueneau, 2002 ; Chabrol, 2006 ; De Chanay et Kerbrat-Orecchioni, 2006 ; Charaudeau, 2009 ; Leff, 2009 ; Amossy, 2010, 2012 ; Burger, 2010, 2012, 2013 ; Pałuszyńska, 2012 ; Wojciechowska et Richard, 2016), alors la revue rapide des rôles que s'octroie le journaliste permet de montrer l'étendue de son pouvoir. Ainsi, le rôle de modérateur peut se décliner en plusieurs identités externes ou internes au débat, revêtues en fonction du moment du débat<sup>120</sup> ou des intentions propres du journaliste :

---

<sup>120</sup> R. Vion (1999) parle à ce propos des identités modulaires. Nous y reviendrons plus loin.

- (1) identité prédiscursive, professionnelle du journaliste – professionnel des médias, membre de l'équipe de production de l'émission, organisateur du débat, employé et représentant de la chaîne ;
- (2) identité discursive du journaliste<sup>121</sup> qui peut s'envisager à travers différentes fonctions qu'il remplit lors de la rencontre médiatique :
  - journaliste – quand il cherche et prépare des informations de façon objective et non engagée, on pourrait y inclure le rôle d'intervieweur,
  - animateur – quand il assure la régulation du débat dans le studio,
  - présentateur de radio – quand il assume la fonction de captation,
  - débattant ou polémiste – un rôle qui dépasse le cadre du débat-citoyen mais qui n'est pourtant pas absent dans les réalisations de cette catégorie de débats médiatiques. Quand le modérateur prétend présenter ses propres opinions, il devient « juge et partie » et abuse de son pouvoir. Nous rejoignons M. Burger (1999 : 57) quand il affirme qu' « un tel cumulus identitaire entrave la crédibilité de l'informateur ».

Le pouvoir de l'instance de production représenté par le modérateur est impressionnant. Bien avant que le débat ne commence, c'est le journaliste, avec un groupe de collaborateurs plus ou moins anonymes, qui choisit le sujet et formule la problématique, invite un tel et pas tel autre expert sur la base de ce qu'il sait sur des connaissances et convictions de ces derniers à travers leurs écrits et/ou leurs autres interventions dans les médias. La logique de sélection des intervenants est révélatrice du projet du débat comme plus ou moins conflictuel<sup>122</sup> ou plus ou moins équilibré, plus ou moins « technique », etc. C'est également le journaliste qui légitime en quelque sorte l'expertise des invités par le fait même de leur donner la parole ainsi que par la façon de les présenter et de s'adresser à eux tout au long de l'émission. C'est aussi dans son rôle d'animateur qui par ses questions et le temps de parole accordé aux débattants oriente, plus ou moins efficacement, le débat. Tout compte fait, en agissant dans un cadre en apparence objectif le journaliste-animateur a la possibilité de forger l'opinion publique selon ses propres vues et/ou selon la ligne idéologique de la chaîne pour laquelle il travaille. Le rôle affiché de « rapporteur d'opinions » et ayant « une préoccupation citoyenne » et « pédagogique » (Burger, 2010 : 12) serait donc à prendre avec précaution et à soumettre à l'évaluation critique en tenant compte des visées rhétoriques présentes à toutes les étapes du débat et non seulement à l'étape de l'échange des argumentaires.

---

<sup>121</sup> Voir à ce sujet M. Burger (1999 : 56).

<sup>122</sup> Dans le cadre du même format d'émissions « Du grain à moudre » sur France Culture, on peut noter des débats qui sont dès le début construits comme très consensuels et d'autres qui manifestent une orientation agonique très forte, visible surtout dans la composition des invités.

Il en est de même pour la qualité d'expert attribuée aux intervenants, qualité qui doit être questionnée non seulement par rapport à la valeur intellectuelle de la prestation de ces derniers mais aussi par rapport à leur engagement idéologique, politique et épistémologique résultant de leur identité sociale et institutionnelle. En invitant des experts dont ils peuvent prévoir l'argumentaire sur la base de leurs productions antérieures et de leur style communicatif, ce sont les instances de production qui, dans une large mesure, imaginent et réalisent une mise en scène du genre débat. Ce sont leurs choix qui apparaissent comme significatifs du projet rhétorique. Regarder les interactions des intervenants à la lumière de ce projet hypothétique constitue un enjeu important de l'activité interprétative.

Il n'est pas dans notre intention de minimiser l'importance de l'interaction qui se déroule dans le studio entre les interlocuteurs mais de valoriser celle qui se trouve cachée, souvent peu prise en considération lors de l'interprétation. Certes, les deux jouent chacune un rôle spécifique dans le débat, mais il apparaît que l'interaction qui se déploie entre les interlocuteurs dans le studio, est largement déterminée par celle qui est préconstruite, et pourtant, bien moins visible. Il ressort de ce qui précède que dans le débat médiatique les deux types d'interaction se recoupent si bien qu'il serait inadéquat de les traiter séparément.

On voit bien à quel point la vision du débat dessinée dans cette partie de notre travail s'écarte de l'exploitation du débat dans le cadre scolaire focalisé essentiellement sur la production des arguments pour et contre une thèse.

#### **4.4.3. L'interaction dans le studio : des mises en scènes singulières**

Sur le plan pédagogique, l'interprétation de l'interactivité préconstruite – adaptation des instances de production à leur auditoire – semble plus facile à enseigner car elle touche aux éléments relativement peu dynamiques, même s'il faut tenir compte de la transformation que le cadre de départ subit sous l'action des interactants. À cet égard, les émissions de débat, constituent un défi de taille ne serait-ce que parce que l'apprenant doit suivre plusieurs raisonnements dont l'expression dépend en plus du comportement des autres participants. En effet, les échanges dans le studio se caractérisent par un niveau d'interactivité élevé (Wojciechowska et Wilczyńska, sous presse) avec tout ce que cela implique en termes de charge pour la mémoire et l'attention. L'apprenant doit faire face à des interprétations effectuées réciproquement par les interlocuteurs ; interprétations qui dépendent des points de vue, des connaissances et des compétences des participants au débat<sup>123</sup> et

---

<sup>123</sup> « ce que certains appellent *Principe d'interprétation dialogique* (Moeschler et Rebol, 1985 : 26) peut se formuler en termes plus ou moins radicaux (...). Dans une formulation moins

s'inscrivent aussi, en tout cas hypothétiquement, dans leurs stratégies rhétoriques respectives. En tant que telles, les interprétations réciproques des interlocuteurs, internes à l'interaction, ne peuvent donc pas être considérées a priori comme objectives et valables sans réserve. Elles ne sont pas toujours convergentes avec celles que pourrait faire un analyste objectif.

Se distancier par rapport aux interprétations des interlocuteurs constitue un défi considérable d'autant plus que les intervenants dans les débats présentent souvent des compétences rhétoriques très élevées. En même temps, l'observation de leur manière d'évaluer les argumentations adverses peut enrichir les outils d'analyse de l'apprenant et attirer son attention sur certains implicites socio-discursifs mis ainsi en évidence. La tâche qui se dessine à travers ces quelques lignes pour l'apprenant est très ambitieuse et sa position proche de celle de chercheur en analyse du discours : « l'analyste de conversations est un "archi-interprétant" qui doit effectuer des hypothèses sur les hypothèses interprétatives effectuées par ceux qui se trouvent engagés dans ce processus dynamique qu'est la construction collective, et parfois conflictuelle, de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 81).

Cela n'est pas sans rappeler les problèmes de nature méthodologique qu'indiqués par C. Chabrol (2006). Ils s'appliquent aussi, toute proportion gardée, aux enseignants et apprenants. Dans un grand raccourci, il s'agit de l'impossibilité pour l'interprétant de prouver quels comportements relèvent des stratégies intentionnelles des sujets communicants et lesquels ne sont que fortuits. Cela invite à rester prudent et à éviter de formuler des interprétations trop tranchées. Par ce fait, le travail en groupe ou en tandem revêt des attraits particuliers car il favorise la confrontation des interprétations et leur justification (cf. Wojciechowska, 2016) en montrant les limites des différentes hypothèses interprétatives. Par ailleurs, le terme « hypothèse interprétative » devrait, à notre sens, faire partie du vocabulaire des apprenants, tel un maître-mot. L'objectif étant de façonner par son emploi un état de conscience et une posture de prudence chez les apprenants.

Une autre difficulté concerne la gestion de la dynamique des échanges dans sa globalité. Dans le cas des débats avec la participation de plusieurs interlocuteurs, lors de l'interprétation l'apprenant devrait tenir compte de l'ensemble des énoncés de chaque locuteur et de la manière dont ces énoncés évoluent sous l'impact des autres participants. Autrement dit, il serait risqué du point de vue de la cohérence de l'interprétation, de retenir des opinions ponctuelles repérées à un moment de l'interaction et de les croire définitives pour un locuteur donné, sans

---

radicale, on dira simplement que le second locuteur montre par son enchaînement comment il a interprété le tour précédent. Mais en réalité ce que montre l'enchaînement, c'est l'interprétation que le second locuteur prétend avoir effectuée du tour précédent ; il peut bien sûr être de mauvaise foi... » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 79).

tenir compte de développements, précisions ou restrictions faits à d'autres moments. En effet, l'exploitation du contexte énonciatif de l'échange, de ces différents moments et des contraintes particulières (question de l'animateur, réplique de l'adversaire, etc.) est une condition pour revoir constamment les hypothèses interprétatives dans leurs jeux multiples d'interdépendances. Aussi, l'interprétant devrait-il mettre en commun non seulement les actions de l'animateur et des participants, mais les relations, les positionnements et les possibilités qui découlent du cadre participatif et qui, en tant que tels, font partie des implicites discursifs (Wojciechowska et Richard, 2016).

Une solution à ce problème a été esquissée dans le chapitre précédent où nous suggérons de penser le guidage de l'écoute interprétative à travers les modules constitutifs du genre. Conformément à notre démarche théorique, nous les distinguerons sur la base des modifications du cadre interactif, des traits linguistiques et des fonctions rhétoriques adjacentes. Ainsi, la structure modulaire du genre et la fonction rhétorique de chaque étape fondera l'architecture de notre modèle.

#### **4.4.4. L'apprenant/interprétant dans le jeu interactif des acteurs**

La transposition du débat médiatique dans la classe de langue soulève la question de la place de l'apprenant face à l'émission qu'il doit interpréter. Et elle n'est pas évidente. Si on reprend le modèle interactif de la communication appliqué dans notre étude, les sujets sont au nombre de quatre (Charaudeau 2006, 2008a), deux de chaque côté de la scène. Ils entretiennent entre eux deux sortes de rapports : socio-communicatifs et discursifs. Le sujet communicant, agissant dans le cadre d'un domaine de pratique discursive se construit par la parole en tant que sujet énonciateur. Il le fait conformément aux conditions de la situation de communication qui déterminent les rôles et les statuts qu'il peut endosser, selon une certaine finalité de l'acte dans lequel il participe, selon, enfin, sa représentation du destinataire auquel il doit s'adapter pour pouvoir agir sur lui. L'« adaptation » en question est révélatrice de l'image que l'énonciateur produit de lui-même, pour se faire accepter par l'autre comme porteur des mêmes valeurs, opinions et attentes. On peut donc dire qu'en même temps qu'il se construit lui-même, le sujet énonciateur construit également dans son discours le destinataire en fonction de la situation mais aussi en fonction de l'image idéale (cf. Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958 ; Tindale, 2009) qu'il se fait de l'interprétant ou qu'il veut lui imposer.

Cibler adéquatement le destinataire est une préoccupation majeure des instances de production. En témoigne le nombre de sondages effectués par les

instituts spécialisés qui cherchent à cerner les goûts, les préférences, les réactions possibles des récepteurs. L'interprétant tout en faisant partie de la même scène générique, avec les statuts et les rôles qui en résultent pour lui, reste relativement externe à la mise en scène réalisée à travers l'acte d'énonciation lui-même si bien qu'il peut s'identifier à l'image véhiculée dans le discours ou bien s'en distancier en la trouvant inadéquate ou tout simplement en l'analysant comme stratégie rhétorique du sujet communicant, « metteur en scène de l'acte d'énonciation » selon la formule de P. Charaudeau (2008a). L'énonciateur et le destinataire n'existent donc que par l'acte langagier qui leur procure une identité discursive alors que le sujet communicant et le sujet interprétant ont une existence sociale découlant de la situation de communication (scène englobante et scène générique en termes de D. Maingueneau). Les parallèles avec l'ethos (image du sujet énonciateur) et le pathos (réaction visée du destinataire) s'imposent d'elles-mêmes.

Les relations et les interdépendances entre les quatre sujets et les trois scènes donnent une idée sur la manière dont le sens dépend des acteurs et de l'interaction entre eux en situation. Après l'analyse présentée ci-dessus, il devient clair que les données qui relèvent de la scène englobante et de la scène générique doivent être considérées comme des instructions interprétatives nécessaires pour saisir ce qui relève de la mise en scène énonciative. Cette remarque est d'une grande importance en ce qu'elle sensibilise au fait que l'évaluation du comportement des acteurs ne devrait pas se limiter à l'analyse linguistique de marques d'énonciation mais devrait considérer ces dernières comme une stratégie du locuteur face au récepteur. En effet, il n'est pas rare que le sujet énonciateur se cache derrière une apparence d'objectivité ou d'effacement, comme dans le cas de prétériton par exemple, ou qu'il impose sa vision du monde en l'attribuant au destinataire comme dans ces énoncés fréquents dans la bouche des hommes politiques : « Les Français attendent que », « les Polonais ne sont pas d'accord avec », qui tout en assignant une opinion aux citoyens visent à construire l'ethos de celui qui est à leur écoute et à leur service.

Pourquoi l'image du destinataire est-elle tellement importante dans le processus d'interprétation en langue étrangère, dans le contexte scolaire ? Elle permet à l'apprenant de se représenter (sans définitivement la saisir dans sa totalité et dans son hétérogénéité) la communauté visée par le discours et donc une partie de la société de la langue apprise. Ce travail de longue haleine, complexe et incertain, commence par la prise de conscience que la communauté socio-culturelle d'origine de l'apprenant n'est pas présumée dans le discours. Cela devrait déboucher sur le questionnement du type : Si ce n'est pas moi en tant que membre d'une communauté socio-culturelle alors qui est visé ? Quelles peuvent être les connaissances et les expériences que possède le destinataire présumé ?

Quels sont les valeurs, les symboles, les modes de pensée et les modes d'argumentation que je partage et lesquels sont divergents ? Enfin, lesquelles de ces connaissances devraient être complétées pour interpréter correctement le discours ? Pour l'apprenant, la sensibilité au destinataire idéal décelable dans le discours donne l'accès à cet univers de la communauté de la langue-culture étrangère.

#### 4.5. L'architecture modulaire de l'émission de débat

Diviser les longs débats (d'env. 40 à 55 min.) en plus petits moments d'écoute, bien distincts et repérables sur le plan rhétorique et discursif, avec en plus des variations minimales dans les réalisations du genre débat-citoyen dans les médias, présente plusieurs avantages didactiques. Le plus important consiste à pouvoir s'appuyer sur la linéarité<sup>124</sup> du débat pour la dépasser en observant, moment par moment, les contraintes, fonctions et impacts de chaque étape sur les étapes ultérieures au niveau de la négociation du logos, ethos et pathos. Plus précisément, l'enjeu est d'attirer l'attention de l'apprenant sur le caractère préconstruit de chaque production médiatique et de lui apprendre à l'envisager du point de vue rhétorique. Ceci suppose de suivre les transformations apportées au cadre du départ par les intervenants dans le studio. Il s'agit de mettre en évidence l'échafaudage générique et rhétorique du débat pour guider l'attention et la pensée interprétative de l'apprenant sur la manière dont les normes discursives façonnent l'activité de persuasion lors des étapes successives du débat. Une telle décomposition du débat est indispensable si on a en vue l'entraînement stratégique qui exige un travail répétitif sur des entités relativement petites.

À quelques variations près, les moments stables des émissions de débat-citoyen pourraient être distingués de manière suivante :

- le titre ou l'annonce de la problématique,
- la présentation/justification de la problématique et les principales questions qu'elle soulève (le chapeau),
- la présentation des invités,

---

<sup>124</sup> La linéarité concerne les moments du débat et leur succession dans le temps, la construction du sens en revanche se fait sur le mode circulaire. Ceci est mis en évidence dans les analyses microstructurales. E. Richard et G. Drouet (sous presse) le montrent très bien au moyen des mises en grille empruntées à C. Blanche-Benveniste. À l'aide de cet outil, les auteures visualisent les enchâssements de complémentation (juxtaposition, complément du nom, subordinées relatives), les schémas syntaxiques en deux temps : les clivées ou pseudo-clivées, les dislocations, etc. La question de la linéarité est primordiale d'autant qu'à l'oral il faut distinguer la linéarité temporelle de l'émission, qui s'effectue sur un axe stable et stabilisé par le journaliste, et la linéarité de la parole, qui à l'oral mérite un examen attentif.

- le premier tour de table qui sert à présenter le positionnement de chaque débattant,
- l'étape argumentative à proprement parler sollicitée par les questions de l'animateur sur les aspects de la problématique choisis, pouvant être décomposée en séquences rhétoriques.

Les modules revêtent chacun une fonction particulière dans le débat, mais celle-ci ne se dévoile qu'en relation avec ce qui précède et ce qui suit. Pour cette raison, il est intéressant de cerner comment chaque module fonctionne dans des ensembles plus grands.

Il est possible notamment d'exploiter la composition des moments particuliers du débat comme appartenant à deux grands blocs avec une étape transitoire entre eux, relativement homogènes sur le plan médiatique, rhétorique et textuel vus ensemble. La spécificité de chaque ensemble appelle des modes interprétatifs différents. En didactique, on a tout intérêt à saisir cette spécificité afin de dégager les stratégies susceptibles d'instruire l'attention des apprenants et de les aider à organiser leur pensée interprétative de façon adéquate.

Le premier bloc est construit de trois étapes monologiques du débat bien distinctes : la formulation de la problématique, le chapeau et la présentation des invités. Sur le plan rhétorique, il nous a paru intéressant de considérer le premier tour de table comme une étape transitoire entre la partie introductive (titre, chapeau, présentation des invités) et le débat à proprement parlé. Cette étape se trouve en quelque sorte entre les deux blocs, elle prend les allures formelles du débat à proprement parler mais, sur le plan rhétorique, elle participe encore du cadrage. Le deuxième bloc est entièrement polylogal et donc pris en charge, quoique de manière inégale, par les interlocuteurs ce qui modifie considérablement le travail sur le logos, le pathos et l'ethos comme doublement contraints : d'un côté, par le cadre instauré dans la première partie et de l'autre, par les cadres interprétatifs proposés par les débattants dans l'interaction avec le journaliste et entre eux. Malgré l'apparence d'homogénéité interactive de ce deuxième ensemble, on peut y dégager des séquences ayant trait à l'interview, à la discussion, à la narration et à la polémique qui modifient à chaque fois les rôles discursifs des intervenants et le caractère de l'argumentation (cf. Wojciechowska et Richard, 2016).

Grosso modo, sur le plan rhétorique, la fonction du premier bloc sert à mettre en place un schéma de pensée sur lequel se fondera l'argumentation (logos), à persuader le public de son intérêt et de son importance (pathos)<sup>125</sup> ainsi qu'à le convaincre de la validité de la démarche intellectuelle proposée par l'entremise

---

<sup>125</sup> Cela correspond aux deux premières parties de l'organisation du discours proposée par Corax, à savoir l'exorde et la présentation, orientée vers la captation de l'attention du public et l'exposition du problème et sa définition.

des experts invités (ethos) afin d'inspirer la curiosité et la confiance (pathos). Lors du moment transitoire – le premier tour de table – les effets de logos, pathos et ethos produits par le journaliste dans la partie introductive sont soumis à la vérification, à l'évaluation et à l'exploitation dans l'interaction entre le journaliste et les experts dans un échange aux allures d'une interview. C'est une première occasion pour les invités de se positionner par rapport au cadre instauré par le journaliste et de s'assurer la faveur des auditeurs en les rejoignant dans leur espace de réception. Le débat est ainsi lancé.

Dans le deuxième bloc, le débat prend enfin le large. Les intervenants, sous les auspices du journaliste, peuvent justifier leur positionnement, montrer les contradictions dans celui de l'autre, enfin s'efforcer d'imposer leur configuration du monde à travers des mises en scènes plus ou moins concurrentielles. Les unités plus petites qui composent ce segment ne sont pas aussi faciles à repérer que ceux du premier bloc. La difficulté se situe tant sur le plan discursif que sur le plan rhétorique. Tout compte fait, nous proposerions de l'appréhender à l'intersection des structures interactives et argumentatives, délimitées par le même thème (question) du journaliste et les raisonnements de tous les invités associés, unité que nous appelons pour le besoin de notre travail : séquence rhétorique, et que nous spécifions dans le point suivant. À l'intérieur de ces séquences, on regardera les types de preuves utilisés par chacun d'une part et les modalités textuelles (séquence d'interview, de débat et de discussion), interactives, sémantiques et prosodiques comme co-substantielles de la stratégie rhétorique des locuteurs.

Rappelons encore une fois le principe selon lequel le comportement de chaque locuteur doit être envisagé à la lumière des autres moments, par rapport aux autres locuteurs et par rapport à l'auditoire.

Ci-dessous, nous abordons les modules du débat plus en détail en proposant en parallèle des questions qui pourraient être exploitées au sein des séquences didactiques déduites du cadre théorique, objet du chapitre suivant.

#### **4.5.1. Le cadrage de départ**

La spécificité du bloc introductif se révèle dans sa forme entièrement monologique, préparée à l'avance, souvent marquée par le recours à l'écrit oralisé. C'est donc déjà en abordant la première partie du débat qu'il est possible de sensibiliser les apprenants au lien entre la forme, le sens et le contexte médiatique (rôle, enjeux), la manière dont la forme éclairée par le genre du discours révèle les places, les rôles et le type de contrôle qui en découle, en l'occurrence celui exercé par le journaliste, unique auteur/locuteur des trois premiers modules, décisifs pour l'orientation du débat. De manière générale, on va admettre

que sur le plan rhétorique, la problématique, le chapeau et la présentation des débattants servent à mettre en place le cadre interprétatif général de l'échange d'opinions qui va suivre. Comme nous l'avons signalé plus haut, les trois premières étapes permettent d'accéder, quitte à le faire dans l'approximation et l'incertitude, aux finalités et aux visions des instances de production relatives à l'importance d'une problématique, sa structure et les représentations de l'auditoire supposées partagées qui la justifient (voir à propos du *framing* 1.2.). Elles constituent un moment clé pour l'activité interprétative de l'apprenant dans ce sens qu'elles sont le lieu où les premières hypothèses concernant les visées rhétoriques s'élaborent à partir de la problématique, se vérifient et s'affinent lors de l'écoute du chapeau et de la présentation des invités.

Plus concrètement, le premier défi porte sur l'identification de la mise en scène du débat par le journaliste. Aussi, est-il possible de confronter la forme monologale avec la stratégie rhétorique dominante à ce stade qui consiste pour le journaliste à se cacher derrière les énoncés qu'il produit en faisant comme si la problématique émanait des auditeurs ou du moins répondait à leur besoin et adoptait leur vision des choses (*pathos*). Les procédés mis en œuvre feront l'objet de l'évaluation, témoignant de l'ethos du journaliste et de l'instance de production comme étant plus ou moins objectif vs engagé, tendancieux vs équilibré, répondant plus ou moins aux préoccupations et aux représentations de la société en général ou d'un milieu particulier. L'observation de cette étape du débat repose sur l'examen de l'intrication de l'ethos du journaliste avec le *logos* et le *pathos* dans un extrait du débat relativement court et simple à appréhender. Cela suppose d'analyser la formulation de la problématique à travers la distinction de ses catégories constitutives et des rapports entre elles ainsi que les valeurs implicites sous-jacentes. Le langage utilisé, le niveau d'abstraction, la structure du problème, l'emploi des termes axiologiques et pathémiques seront autant de marques formelles du cadrage effectué par le journaliste dans le but d'assurer l'adhésion affective (*pathos*) et intellectuelle (*logos*) de l'auditoire présupposé.

Le travail effectué à cette étape nous paraît d'une énorme importance pour la qualité du développement des compétences interprétatives et pour leur ré-investissement lors des étapes ultérieures du travail sur l'interprétation du débat, pour deux raisons au moins :

- (1) l'apprenant expérimente l'observation des stratégies rhétoriques qui, utilisées de façon monologale, seront reprises plus loin par les interlocuteurs dans leur échange sous une autre forme, plus complexe due à la modalité interactive de co-construction de l'argumentation et à l'accumulation des mises en scènes concurrentielles (du modérateur, de chacun des invités) ;
- (2) cette étape sensibilise à l'importance du cadre englobant instauré au début de l'émission dont la saisie est capitale pour interpréter les con-

duites des interlocuteurs qui s'affrontent dans la partie interactive du débat et rend possible la formulation des questions du type : Comment les interlocuteurs se rapportent-ils aux catégories proposées au début ? Comment les évaluent-ils, les confirment-ils, les rejettent-ils ? Qui le fait et pourquoi ? Quelles en sont les conséquences ? Et si le cadre n'est remis en cause par aucun des invités, que cela nous dit-il ?

Regardons de plus près les moments du premier bloc pris séparément afin de préciser l'instruction didactique qui en découle.

#### 4.5.1.1. Le titre de l'émission

L'énoncé de départ a cela de particulier qu'il remplit la fonction macrotextuelle d'orientation générale (Duszak, 1998 : 130) de l'émission ainsi que celle de captation inhérente à tous les titres des émissions médiatiques. De par cette qualité, les titres servent souvent à annoncer et à accrocher l'attention des auditeurs non seulement au début d'une émission particulière mais aussi bien avant pour faire sa publicité que ce soit sur les ondes ou sur le site de l'émission. La forme linguistique à l'aide de laquelle on introduit le titre d'une émission de débat est le plus souvent une question globale « L'antisémitisme se banalise-t-il en France ? », parfois aussi une question contenant une alternative « Pour ou contre le ... ? ». Le titre nous intéresse ici essentiellement dans cette première fonction de cadrage de la problématique du débat qui véhicule une vision et une première évaluation de la réalité et suggère, souvent sur le mode binaire, les positionnements argumentatifs sous-jacents. Les présupposés et les sous-entendus déclenchés par le titre présentent « un condensé des sens dans la couche linguistico-conceptuelle et psychologico-émotionnelle » (Szkudlarek-Śmiechowicz, 2010 : 117) à forte teneur persuasive et appellent, en conséquence, une distance critique de la part d'un auditeur/interprétant compétent.

L'analyse du titre de l'émission répond au questionnement général : Comment essaye-t-on de gagner l'adhésion intellectuelle et affective et d'orienter la compréhension du problème ? Comment déjà à ce stade, annonce-t-on les parties du conflit et la probable conclusion ? Les moyens utilisés par les instances de production pour construire le cadre interprétatif doivent trouver leur reflet dans les démarches de l'apprenant/interprétant afin de neutraliser l'impact de la vision construite. Dans la pratique didactique, à cette étape, il sera donc important d'encourager les apprenants à cerner le caractère sélectif des catégories du titre, à saisir les implicites véhiculés par le titre-problème ainsi qu'à analyser la validité de l'opposition conflictuelle mise en place en invitant à réfléchir sur d'autres oppositions possibles et des voies tierces. Le degré d'ouverture de la « *questio* »

fera aussi l'objet de l'analyse ainsi qu'une éventuelle suggestion de la réponse vers laquelle tend la question formulée dans le titre (comme dans notre exemple « L'antisémitisme se banalise-t-il en France ? ») et les implications morales correspondantes. La logique médiatique du titre inspire toutefois de la prudence dans la conclusion définitive eu égard à la fonction de captation inhérente au titre et à l'usage possible de la provocation. Pour se prononcer de manière plus concluante, il faut prendre sous la loupe également la présentation des invités et les questions de l'animateur posées dans la partie dialogale du débat.

Les questions plus concrètes qui peuvent être posées à cette étape sont les suivantes :

**LOGOS** : Le titre porte-t-il sur un principe général ou sur un problème singulier (un événement, une loi) ? Quelles sont les catégories de la description du problème, quel rapport (cause, conséquence, analogie) les unit ? Quels présupposés et/ou sous-entendus véhiculent-elles ? Les mots utilisés sont-ils neutres ou marqués affectivement ou axiologiquement ? Comment le titre oriente-t-il le débat ? Peut-on parler d'une thèse ?

**PATHOS** : À quelles valeurs touche-t-on et qu'est-ce que cela présuppose du côté du récepteur (ses valeurs, préoccupations, évaluations de la situation socio-politique) ? Qu'est-ce qui dans le titre peut accrocher l'attention de l'auditeur ?

**ETHOS** : Peut-on déceler dans le titre une prise de position de l'instance de production ?

En conclusion : Le choix de cette question et la manière dont elle est formulée semblent-ils représentatifs des préoccupations de la société civique ? Quelles attentes génèrent-ils ?

#### **4.5.1.2. Le chapeau**

Le chapeau est le lieu où l'on justifie le choix de la problématique en la situant dans l'actualité sociale, politique ou médiatique. Sur la base du contrat générique, cette partie est aussi entièrement assumée par le journaliste et adressée directement aux auditeurs sur le mode de l'écrit oralisé. Les tentatives d'irruption des autres intervenants dans le chapeau sont extrêmement rares, et quand elles ont lieu, elles sont fortement sanctionnées. La fonction du chapeau est de maintenir l'intérêt suscité par le titre, d'esquisser les circonstances et l'origine de la problématique annoncée en les mettant en rapport avec un ou des événements probablement connus du large public mais qui, aux yeux de l'instance médiatique, apparaissent comme la manifestation d'un problème plus large qui mérite débat. Le journaliste annonce de manière plus ou moins implicite les segments thématiques (aspects de la problématique) du segment dialogal à venir. Il est intéressant de remarquer par ailleurs que le mot même de « chapeau »

a un caractère métaphorique et évoque l'idée de couvrir quelque chose, d'englober une pensée, ce qui correspond à la fonction macrostructurale ici signalée.

La portée rhétorique de cette partie se joue essentiellement sur le plan du *logos* car y sont exposés la structure du problème, ses principaux aspects et les questions qui en découlent « tout naturellement » sans qu'elles soient prises en charge énonciativement. Sur le plan rhétorique, dans cette partie on recourt le plus souvent à l'argumentation par définition, où la définition du problème est déjà argumentative en soi ou bien entraîne une justification. L'effet d'objectivité ou de vraisemblance peut être renforcé par l'évocation sur un mode impersonnel des analogies, des exemples, des citations frappantes ou humoristiques des témoins ou des autorités. La schématisation proposée doit paraître à l'auditeur cohérente et plausible. Voilà pourquoi le phénomène nouveau est souvent défini avec les concepts supposés connus de l'auditoire par les instances médiatiques et en référence à son système de connaissances et de valeurs présumé afin de le conduire à faire des inférences à partir des éléments non remis en cause. Ainsi, l'auteur du chapeau tout en argumentant en faveur d'une interprétation de l'actualité socio-politique, fondée sur les faits et événements sélectifs et évalués au moyen des modalisateurs (malheureusement, même), des mots axiologiques (banalisation, crise) engage l'auditeur dans son jeu et contribue, en même temps, à mettre en place ou confirmer une communauté interprétative. La connivence potentielle (*pathos*) ainsi instaurée peut devenir un outil d'influence justement parce qu'elle suggère l'évidence et le parfait accord sur certaines prémisses et certaines interprétations de la situation préexistante au débat comme partagées par l'ensemble de l'auditoire (cf. Grize, 2004 ; Charaudeau, 2011 ; Pałuszyńska, 2012). L'effet visé est celui de l'identification des auditeurs à la version subjective des faits, des relations entre eux, des conséquences passées ou à venir comme s'ils étaient objectifs et évidents.

Le chapeau se laisse aborder en référence aux attentes génériques affichées du débat comme suit :

**LOGOS** : Quels événements ont été choisis pour justifier la formulation de la problématique du débat ? De quelles catégories de phénomènes s'agit-il : locaux, universaux, médiatiques, passés ou à venir ? Quel type de relation les unit (analogie, cause, conséquence réelle ou potentielle) ? Comment sont-ils présentés sur le plan sémantique et stylistique (champ lexical, registre) ?

**PATHOS** : Y a-t-il des termes axiologiques et pathémiques, à quelles normes et valeurs sociales peuvent-ils renvoyer ? Quels sentiments sont visés ? Quels présumés et sous-entendus peuvent être inférés ? Quels moyens sonores, stylistiques rendent le chapeau attrayant ?

**ETHOS** : Peut-on déceler l'attitude du journaliste face au problème ? Si oui, quelles marques formelles permettent de l'identifier ? Cette attitude correspond-elle au profil de la chaîne ou de l'émission ?

En conclusion : quelles orientations argumentatives se dégagent du titre et du chapeau vus ensemble ? Quelles autres orientations et valeurs pourrait-on envisager face à un tel sujet ? Quels aspects seront probablement traités dans la partie dialogale ? La présence de quels experts serait justifiée ? Quelle composition assurerait l'équilibre du débat ainsi conçu ?

#### 4.5.1.3. La présentation des invités

La présentation des invités<sup>126</sup> comporte des éléments stables relevant du contrat de communication. Or, le contrat stipule que c'est le journaliste en tant qu'animateur qui présente les invités par leur prénom et leur nom (contrairement aux auditeurs qui participent dans les émissions interactives de débat qui sont présentés par leur prénom et le lieu d'habitation). Le script prévoit ensuite une formule de salutation. Après viennent d'autres attributs susceptibles de légitimer la prise de parole publique : la profession et l'affiliation institutionnelle, la ou les fonctions remplies, la dernière « production » : recherche, livre, film, reportage, avec parfois une courte présentation de l'œuvre de l'invité accompagnée d'une évaluation positive<sup>127</sup>.

Considérant les modalités de la présentation, ce qui frappe c'est que tout en étant adressée en réalité aux auditeurs, la présentation est formellement tournée vers l'invité, notamment avec le pronom « vous », par exemple « vous êtes journaliste, grand reporter », « vous avez sorti un livre ». À notre sens, cette stratégie est révélatrice du pouvoir du journaliste à distribuer les rôles selon la scénographie qui est la sienne. On pourrait carrément avoir l'impression d'assister à la distribution des personnages par le journaliste – une occasion à ne pas manquer pour aviser les apprenants aussi à cette étape du caractère préfixé du débat. Bien évidemment, les présentations se font sous le contrôle des invités qui peuvent toujours rectifier des inexactitudes à l'étape suivante mais le fait qu'ils ne se présentent pas eux-mêmes objective leur expertise et symbolise la reconnaissance sociale présumée. Parfois de cette présentation se dégage déjà plus ou moins implicitement le positionnement de l'invité face à la question du débat.

---

<sup>126</sup> Pour prolonger l'analyse des routines de présentation dans les émissions de radio se reporter à Richard et al. (2014), Wojciechowska et Richard (2016).

<sup>127</sup> Par rapport à ces aspects, des différences se profilent en comparaison avec les débats médiatiques polonais et il n'est peut-être pas inopportun de les relever – même si elles n'ont fait à notre connaissance l'objet d'aucun travail systématique – pour sensibiliser les apprenants aux soubassements culturels de légitimation de la parole publique autour des questions socio-politiques. On notera, par exemple, que les débats médiatiques polonais laissent moins de place aux scientifiques, sans parler des littéraires et des philosophes quasiment absents des chaînes médiatiques en Pologne. De même, les publications des invités semblent aussi avoir moins de poids que dans l'univers médiatique français pour ce type d'émission.

Après cette brève description, il devient clair que dans le module « présentation initiale des invités » la place de choix est réservée à l'ethos et en plus à l'ethos prédiscursif des experts dont il convient de montrer les atouts afin de justifier leur présence dans le débat. Malgré les ressemblances formelles et le fait que tous les invités sont dits avoir un lien avec la problématique du débat, nous avons démontré (Wojciechowska et Richard, 2016) que le mode de présentation assigne des qualités différentes comme gage de l'apport attendu des invités selon leur profil, plus ou moins engagé. Différents types d'ethos sont discernables : de témoin (basé sur l'expérience de vie ou de travail), de scientifique, de militant ou de politique (basé sur l'engagement idéologique), 'observateur (penseur) neutre préfigurant dans une certaine mesure le type de raisonnement privilégié.

Sur le plan de l'interprétation, cerner la distribution des rôles sur la scène planifiée par le journaliste est essentiel, notamment pour remarquer une éventuelle prévalence accordée à une partie de la controverse. Cela est aussi indispensable pour alimenter l'interprétation des mises en scène particulières de chaque débattant tout au long de l'émission et de sa façon singulière de jouer avec les facettes de l'ethos. À commencer par les réactions aux formes d'adresse et les identités sous-jacentes activées par le journaliste dans le segment du débat à proprement parler. La composition et la qualité des experts constituent également un point d'ancrage des hypothèses relatives à la validité du débat pour évaluer son adéquation à la problématique, la légitimité des experts et l'équilibre entre les opposants et les adhérents à la « *questio* ». Tout modeste qu'elle paraisse, la présentation initiale des invités abonde en indices interprétatifs qui fondent et alimentent l'interprétation de la suite de l'émission. Ils peuvent déboucher sur les questions suivantes :

LOGOS : Quel est le lien des invités avec la problématique du débat ?

PATHOS : Est-ce qu'il y a des invités qui suscitent des émotions ? Lesquelles ? Pourquoi ? Que prédit la composition des invités (hypothétiquement) sur la tonalité et sur le contenu du débat ? Sur son caractère plus ou moins spectaculaire ? À quels goûts et attentes du public les invités semblent-ils répondre ?

ETHOS : Quelles sont les modalités de présentation de chaque invité par le journaliste ? Quels sont les ethos collectifs activés (penseur, scientifique, militant, témoin) dans ces présentations ? Sur quoi fonde-t-on la légitimité des débattants invités ? Les invités sont-ils des personnalités médiatiques ? Si oui, dans quelles émissions se produisent-ils et pourquoi sont-ils invités<sup>128</sup> ? Que sait-on de leur profil communicatif (plutôt conciliant, plutôt agonique, plutôt scandaliste

---

<sup>128</sup> Par exemple, dans le paysage médiatique français, il n'est pas anodin d'inviter quelqu'un comme E. Zemmour ou T. Ramadan, qui en raison de leur personnalité forte, des convictions tranchées et d'un style de communication polémique et dominant déterminent largement la tonalité et le contenu du débat.

plutôt distingué) et de leur profil idéologique ? Quels sont leurs liens avec les partis, les courants de pensée ? Comment peut-on définir la logique de leur composition (pourquoi ont-ils été invités dans cette configuration ?)

En conclusion : Dans quelle mesure la composition des débattants proposée promet-elle un débat exhaustif et valable ? Y a-t-il un équilibre idéologique et communicatif (la même possibilité d'apporter la contradiction pour tous les débattants) ? Peut-on sur la base de la présentation, prévoir l'orientation argumentative du débat ?

#### 4.5.1.4. Le premier tour de table

Le segment dialogal s'ouvre avec le module que nous avons appelé « le premier tour de table » où le journaliste endosse le rôle d'interviewer pour interroger un à un les invités. Sur le plan rhétorique, ce module constitue un lieu de passage entre le cadrage du journaliste et les cadrages des invités. L'échange porte essentiellement sur les différentes facettes de l'ethos et fournit l'occasion d'autoprésentation aux invités, de modification ou de renforcement de l'ethos assigné par le journaliste et de sa justification. Les questions posées par le journaliste seront révélatrices de son projet de mise en scène alors que les réponses des invités seront révélatrices du leur. C'est aussi le moment où se dévoilent les positionnements argumentatifs des invités – à l'instar de la deuxième partie du discours oratoire de Corax : présentation. L'enjeu est de saisir dans quelle mesure l'invité s'identifie au cadre interprétatif construit par le journaliste aussi bien sur le plan de l'ethos – comment il le négocie ou le complète – que sur le plan de logos – accepte-t-il la formulation de la problématique et la schématisation développée dans le chapeau ? Comment fait-il référence à l'auditoire (pathos) et éventuellement aux autres débattants présents dans le studio ?

Les formes textuelles dans lesquelles les présentations s'incarnent fournissent des indications non négligeables quant au probable projet rhétorique des acteurs. Ainsi, M. Burger attire l'attention sur une possible imbrication dans le débat de récit de vie comme un moyen rhétorique fort efficace pour mettre en scène de façon implicite et complète une identité qu'il appelle, suite à R. Vion, « séquentielle », en référence aux séquences textuelles de J.-M. Adam. Dans le respect de cette observation, on sensibilisera les apprenants aux modalités textuelles de cette partie – type de sollicitation du journaliste et modalité de réponse – pour repérer les convergences ou les divergences éventuelles entre les différentes instances et par rapport au contrat. Relativement à ce dernier élément, le temps de parole attribué figurera aussi parmi les facteurs à prendre en compte comme expression de l'égalité vs inégalité des invités. Par ailleurs, cet indice

sera à prendre en compte pour la totalité du débat – les cas de marginalisation d'un invité ne sont pas rares et ils peuvent indiquer l'évaluation de la qualité de l'apport des invités par le journaliste et/ou par les autres invités.

LOGOS : Quels éléments du logos – définition, principales catégories, analogies et oppositions – sont abordés ? Les premiers échanges correspondent-ils au projet initial tel que déduit des étapes précédentes ?

PATHOS : Les acteurs font-ils appel, explicitement ou implicitement à l'auditoire ? Comment (emploi des pronoms ? activation des connaissances et opinions partagées) ?

ETHOS : Comment l'ethos se manifeste-t-il dans le discours des locuteurs – style communicatif et rhétorique, expertise, qualités personnelles ? Quels éléments de l'ethos sont rectifiés, ajoutés, négociés ? Comment le journaliste réagit-il à ces tentatives ? Peut-on saisir le rapport entre cette négociation et l'orientation argumentative du débattant ?

En conclusion : Que révèle le premier tour de table sur les positionnements de chacun, sur les rapports entre les invités et sur le scénario présumé du journaliste ?

#### 4.5.2. Le débat à proprement parler

Face à la complexité, déjà signalée, du module débat à proprement parler il est peut-être utile de rappeler que l'enjeu de l'interprétation est double. Il s'agit pour l'apprenant d'interpréter :

- (1) l'ensemble de l'émission et de saisir ses enjeux rhétoriques,
- (2) l'apport de chaque protagoniste.

Pour reprendre la métaphore de la mise en scène, il s'agit dans le premier cas d'apprécier la valeur du scénario et de ses adaptations successives motivées par les jeux des acteurs. Plus concrètement, au niveau de l'interprétation, cela implique de peser l'effet recherché et l'effet obtenu, à travers l'examen des rôles pré-écrits pour chaque protagoniste en confrontation avec leur accomplissement interactif. Autrement dit, il faudra comprendre la logique selon laquelle chaque protagoniste endosse le rôle qui lui a été attribué et mesurer l'effet de celui-ci sur les récepteurs (hypothétiquement) et sur l'ensemble de l'événement. Puisque le scénario du débat est rhétorique, les critères d'observation et d'évaluation de l'émission seront aussi rhétoriques, si bien que l'effet en question sera saisi en termes de valeur épistémologique (*docere*), citoyenne et argumentative (*movere*) et de son attractivité médiatique (*delectare*).

La réalisation du premier enjeu interprétatif portant sur l'ensemble de l'émission inclut celle du deuxième – évaluer l'apport de chaque protagoniste,

puisque l'interprétation de l'apport singulier de chaque intervenant est en plus tributaire des apports des autres et fonction du contrat.

Le contrat rhétorique et générique du débat permet, nous semble-t-il, de hiérarchiser la poursuite de ces deux enjeux. Cela doit se faire dans le respect de la logique de l'ensemble des modules dégagés plus haut, conformément à notre hypothèse selon laquelle les moments particuliers sont interliés et tous porteurs, à leur façon, d'une instruction interprétative globale. Dans cet ordre d'idée, c'est le type de progression thématique mis en œuvre qui sera pour nous le plus révélateur de la dynamique persuasive et discursive du débat. Pour l'observer, il faut passer par les stratégies du niveau plus bas (mézo), mises en œuvre à différents stades de l'interaction.

L'impact du scénario préfixé s'analysera donc d'abord, en accord avec la chronologie de l'événement, dans les séquences rhétoriques que nous présentons ci-après. Ainsi, pourra-t-on tirer au clair comment chacun s'inscrit dans le cadre préétabli, quels modes d'argumentation lui sont propres, quels moyens rhétoriques il met en œuvre, comment il négocie le contrat dans une activité, ô combien conjointe.

#### **4.5.2.1. Les séquences rhétoriques**

Pour découper le module du débat en séquences, que nous avons appelées plus haut rhétoriques, nous nous sommes appuyée sur le modèle des unités interactives à cinq rangs : l'ensemble de l'interaction, séquence, échange, intervention, acte de langage (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 128). Cette dénomination appelle une clarification terminologique supplémentaire. La séquence telle que délimitée ici pour les besoins didactiques correspond à une unité fonctionnelle et thématique de l'interaction (cf. Vion, 1992, 1996 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005), construite autour d'une question particulière du journaliste (et de ses éventuelles variantes) et des réponses correspondantes de tous les invités dans le studio interpellés à ce titre. On voit donc que la séquence interactive dépasse ce qu'il est convenu d'appeler séquence argumentative, découpée traditionnellement en : prise de position, justification, contre-argumentation, conclusion. Or, la séquence rhétorique peut contenir plusieurs séquences argumentatives. Afin d'éviter toute confusion, la séquence, unité interactive du module débat, sera désignée par le qualificatif « rhétorique ».

Du point de vue de l'apprenant, il aurait été probablement plus facile d'analyser une séquence argumentative qu'une séquence rhétorique, mais nous avons démontré que l'argumentation dans le débat se construit à plusieurs et pas uniquement entre le journaliste et le locuteur. Les stratégies rhétoriques

du locuteur se mettent en œuvre toujours en réaction ou en articulation à celles des autres ainsi qu'en prévision des réactions de l'auditoire. Les reformulations éventuelles de la question du journaliste ou des propos de l'autre peuvent donc être significatives d'une tentative soit de faire des alliances, soit de réorienter le débat, soit tout simplement de disqualifier le raisonnement de l'autre et/ou son ethos. Font aussi partie de ces stratégies les formes textuelles se trouvant à l'intérieur des séquences rhétoriques. En effet, il est possible, dès lors qu'on y prête attention, de distinguer des échanges ayant la forme interactive d'interview, de discussion, d'entretien ainsi que des fonctions rhétoriques sous-jacentes. C'est en cette qualité que leur distinction peut aider à indiquer les moments pertinents de l'écoute interprétative et à saisir la dynamique persuasive et discursive du débat, et ce qui sera plus important encore, le type de raisonnement que ces formes textuelles véhiculent. Vue sous cet angle, l'observation d'une séquence bâtie autour de la question du journaliste peut constituer une étape dans le développement des compétences interprétatives de l'apprenant.

La récurrence de certains comportements à travers toutes les séquences promet de fournir un autre type d'indices nécessaire pour détecter les préférences stratégiques globales des interactants singuliers sans gommer les contraintes mutuelles. La séquence rhétorique en fournit un petit échantillon, un épisode où les rôles, les positionnements, les enjeux se croisent. Mais il nous semble nécessaire d'accompagner le travail autour des séquences isolées avec une analyse plus transversale des stratégies singulières (ethos, logos, pathos) des intervenants vues comme émanation de leur stratégie globale de mise en scène à travers un fragment plus long, voire entier. Nous postulons donc de conjuguer l'analyse des séquences rhétoriques avec celle des conduites individuelles des acteurs. Nous demanderons à notre lecteur de se reporter à la présentation des outils conceptuels de l'analyse rhétorique – les types de preuves (2.3.2.) – et interactive du débat (4.5.) pour compléter ces remarques quelque peu générales.

Ci-dessous nous présentons des questions d'analyse qui découlent de la particularité de l'unité d'analyse ici dégagée. Leur niveau de généralité s'explique à ce stade par le fait qu'elles sont précédées par les autres modules où les mêmes critères d'analyse étaient présents dans des configurations différentes.

**LOGOS :** Quelles orientations argumentatives sont présentes dans la question du journaliste et dans les interventions des locuteurs ? Sont-elles signalées, critiquées par les autres ? Comment (reformulation, redéfinition, dissociation etc.) ? Quels types d'arguments par logos sont présents dans les interventions de chacun ? Quelles prémisses sous-jacentes les fondent ? Comment les locuteurs évaluent-ils mutuellement leurs apports ? Comment peut-on évaluer leur validité et leur valeur ?

PATHOS : Quels sont les procédés significatifs de pathos ? Quelle est leur validité et leur efficacité ?

ETHOS : Quel est l'ethos revendiqué par les interactants, quel est le rapport avec l'ethos prédiscursif et discursif ? Comment contribue-t-il à renforcer le logos ? Est-il négocié, confirmé, disqualifié ? Par qui ? Pourquoi ? Comment ?

En conclusion : Comment les positionnements de chacun sont justifiés et contraints par les autres ?

#### 4.5.2.2. Deux principaux types de progression du débat

La visée globale du débat se laisse appréhender à travers deux « modalités argumentatives » ou deux « structures d'échanges globales » (Amossy, 2014 : 55) situées à deux pôles opposés : co-construction des réponses par tous les intervenants d'une part et polémique violente d'autre part. À ces modalités correspondent deux principaux types de progression thématique : heuristique et contre-argumentative<sup>129</sup>. Reconnaître le type de progression thématique et la tonalité agonique vs consensuel n'est pas difficile, nous proposons donc de s'y appuyer pour guider la confrontation des hypothèses construites lors de l'interprétation des modules initiaux du débat. Nous allons l'aborder par les questions du journaliste comme symptomatiques du projet rhétorique de l'événement médiatique qu'il construit. Effectivement, les questions du journaliste ne portent pas seulement sur le contenu mais connotent aussi la place qu'il se construit (son ethos) et, par jeu de réciprocité, celle qu'il assigne à ses invités et aux auditeurs (pathos). Pour l'apprenant, ce qui sera en jeu c'est la saisie du degré d'objectivité qui lui permettra d'évaluer la valeur de l'émission qu'il écoute. Cette objectivité se fonde sur deux piliers : (1) celui de factualité, décomposable en vérité et pertinence des faits et des opinions mis en débat ; (2) celui d'impartialité faite d'équilibre et de neutralité de présentation (Westerstahl, 1982 cité par Pałuszyńska, 2012 : 154).

La progression heuristique<sup>130</sup> est orientée par la recherche de nouvelles informations, l'approfondissement des contenus exprimés, l'explicitation de certains implicites. Ce type de progression est subordonné à la défense d'une thèse

---

<sup>129</sup> Cette division correspondrait grosso modo à ce qu'A. Duszak (1998 : 84-185) appelle la progression simple (pol. *prosta*) fondée sur la relation d'addition et la progression élaborée (pol. *rozwinęta*).

<sup>130</sup> Dans l'analyse de la progression thématique, nous nous appuyons essentiellement sur le travail d'E. Szkudlarek-Śmiechowicz (2010) à ceci près que notre analyse ne porte pas sur la cohérence textuelle mais l'inscrit dans la stratégie rhétorique du journaliste en tant que représentant des instances de production.

acceptée par tous les participants du débat sans que les thèses contradictoires puissent être exprimées et/ou réellement défendues. Sur le plan textuel, les questions du journaliste donnent lieu à une progression thème-rhème de sorte que le débat se présente telle une suite de chaînons liés les uns aux autres. En adoptant cette modalité d'organisation du débat, le journaliste peut se construire deux places différentes : soit celle de l'élève, qui veut apprendre les choses qu'il ignore, soit celle de l'assistant de ses invités qui connaît leurs positionnements et les accompagne dans leur présentation. On aura affaire à cette première possibilité quand les inférences produites par le journaliste seront réellement nouvelles pour lui. En revanche, quand on pourra présumer que les prémisses explicitées avaient été prévues, on conclura à une tentative d'imposition de celles-ci aux auditeurs. Sous les faux airs du débat, ce type d'interaction s'apparente plus à une interview ou même à un entretien.

La progression heuristique connaît aussi une variante « négative » où le journaliste se construit la place de l'interrogateur ou de l'expert mieux informé que son interlocuteur. Sont caractéristiques de cette posture manipulatoire les questions ayant pour but de confirmer la thèse forcée par le journaliste ou/et de disqualifier l'interlocuteur par exemple en démontrant son incompetence. Les marques formelles de ce type d'échange sont bien visibles : questions courtes et répétitives, insinuations, agressivité dans la voix, interruptions, etc. Même si le journaliste n'obtient pas les réponses attendues, il les suggère par ses questions aux auditeurs. Ce type de progression, appelé pseudo-heuristique, est plus souvent exploité dans les interviews avec les hommes politiques que dans les débats mais il peut apparaître, dans une dimension réduite, dans le cadre d'une séquence rhétorique, quand le journaliste quitte sa place d'animateur et se fait polémiste.

Il est entendu que les enjeux démocratiques sont mieux réalisés dans un échange polémique à condition de ne pas l'exacerber au point qu'il tourne à la dispute. La progression contre-argumentative tout en restant polémique peut à certains endroits être aussi coopérative et s'approcher de la discussion. R. Vion (1992 : 138) parlera même d'« une relative mondanité » du débat, pendant de la qualité des experts et de leur rôle social. Toujours est-il que le journaliste est dans ce cas de figure essentiellement le modérateur qui anime le débat en posant la même question, ou seulement légèrement modifiée sous l'impact de l'apport précédent, à tous les intervenants. Certes, il peut expliciter les prémisses, indiquer une contradiction ou mettre en question la validité d'une conclusion. Mais ce genre d'intervention aura alors été motivé par le souci de précision et par l'intention de stimuler la réflexion des auditeurs sans que ces prises de position momentanées visent à influencer directement l'opinion publique. Ceci restera valable aussi longtemps que le journaliste ne favorisera aucune partie du débat.

L'appréhension de la progression dominante dans une émission de débat en comparaison et sous l'éclairage des modules introductifs boucle la démarche interprétative. Les hypothèses de départ (1 bloc) promettent de se préciser au fil des rapprochements successifs et d'aboutir à des justifications de mieux en mieux pourvues, de plus en plus avisées. Dans le contexte de l'ensemble de l'événement, les performances particulières gagneront aussi des sens nouveaux compte tenu des contraintes du cadre dégagé.

L'interprétation finale tiendra au fond à des questions du type :

LOGOS : Comment l'animateur construit-il la problématique et sa progression dans le débat ? Ses questions orientent-elles le débat dans une direction précise ?

PATHOS : Y a-t-il des techniques manipulatoires ? À quelles valeurs et opinions renvoient-elles ?

ETHOS : Dans quelle lumière les questions du journaliste placent-elles les invités ? Quels rôles discursifs le journaliste leur assigne-t-il ? Comment cela est-il révélateur de son cadrage interprétatif ?

En conclusion : Quelle est l'orientation du débat qui se dégage des interventions du journaliste ? Peut-elle être jugée impartiale ?

#### **4.6. Bilan**

En partant de la complexité du fonctionnement du genre débat dans les pratiques discursives, nous avons tenté de cerner les éléments de différents niveaux qui façonnent la mise en scène médiatique du débat, afin de les envisager en termes d'instructions interprétatives. Notre but dans ce chapitre a été de contenir en quelque sorte la richesse de la réflexion théorique sur l'argumentation dans le débat en la concentrant et en la concrétisant sous formes d'unités suffisamment fonctionnelles pour guider l'enseignement/apprentissage. À l'issue de ce cheminement, nous avons proposé de concevoir le modèle didactique du débat comme composé de modules distincts sur le plan générique et rhétorique en soulignant les liens qui unissent les modules et les mouvements rhétoriques transversaux. Le croisement en question apparaît au terme de notre analyse comme indispensable pour atténuer la rigidité « structurelle » des moments du débat d'une part et pour canaliser les évaluations rhétoriques d'autre part.

La distinction et la description des deux grandes étapes du débat laisse entrevoir à quel point les premiers moments faisant partie du bloc introductif, souvent omis dans les activités d'écoute focalisée sur le repérage des pour et des contre dans le débat, sont indispensables pour saisir la cohérence et la valeur rhétorique du cadrage de départ et son rôle dans l'élaboration des hypothèses

interprétatives cohérentes sur le projet de l'émission et les mises en scène particulières. On peut donc considérer que, du point de vue de l'entreprise interprétative, la qualité de l'analyse du premier bloc par l'apprenant-interprétant déterminera largement la qualité et la cohérence des hypothèses relatives à la deuxième partie. Tout l'enjeu de l'écoute interprétative se situe dans la capacité à suivre ces va-et-vient discursifs et argumentatifs au sein du même événement médiatique. Identifier à l'intérieur des modules ce qui relève et/ou dépasse le cadre discursif et rhétorique préconstruit doit aider l'apprenant à orienter son analyse sur les points de divergence entre les interlocuteurs plutôt que, comme c'est souvent le cas, d'adopter simplement le point de vue du journaliste (cf. Wojciechowska et al., 2014).

Ainsi, la réflexion que nous avons menée sur l'argumentation et le genre du discours a inspiré un nouveau modèle didactique pour guider l'interprétation, notamment celui qui découle de la fonction et de la spécificité rhétorique de chaque étape. Elle consiste à conduire l'activité de l'apprenant à travers des questions spécifiques pour chaque étape successive du débat, révélatrices du cadrage et des valeurs partagées qui s'y cachent. Une telle analyse promet de mettre en place un répertoire de stratégies interprétatives strictement liées avec une étape donnée du débat en les inscrivant dans un cadre plus englobant. Le travail, hautement focalisé sur les petites unités répond aux conditions cognitives requises pour mener une activité contrôlée et soutenue.

## CHAPITRE 5

---

### **Le guidage de l'activité interprétative**

La réflexion théorique qui visait la saisie de l'objet d'apprentissage – les compétences interprétatives du débat médiatique – et les conditions de son développement apporte des indications quant au contenu et à l'organisation des démarches d'enseignement/apprentissage respectives. Ce travail, déclenché par les difficultés rencontrées par les apprenants lors des tâches d'interprétation et le constat de l'insuffisance du guidage de l'écoute interprétative, basé essentiellement sur les questions de restitution et la simulation des conditions de réception naturelles, a engendré le besoin de réviser les pratiques dominantes dans le sens d'une instruction plus étroite de l'écoute.

Étant donné que l'interprétation est conditionnée par deux mouvements contraires : d'une part, la prise de distance par rapport à ce qu'on entend pour analyser les choix effectués par le locuteur et formuler des hypothèses interprétatives et, d'autre part, la justification des hypothèses fondées dans la matérialité du discours, il est apparu crucial de penser à un guidage qui favoriserait ces deux types de mouvement sans les disjoindre. En d'autres termes, l'enjeu consiste à instruire une écoute détachée et, en même temps, profondément ancrée dans le sens construit dans le débat.

Un tel parti-pris modifie significativement le rôle de l'activité d'avant écoute, d'écoute et de post-écoute. Il a été démontré que l'ancrage et la distanciation, tels que nous les entendons ici, ne sont pas vraiment stimulés moyennant les questions traditionnellement posées à l'étape de pré-écoute par l'enseignant (Górecka et Wojciechowska, 2013). Ce type de questions qui portent sur les connaissances de l'apprenant relatives à la problématique abordée dans le débat (par ex. de quels aspects de l'inégalité entre hommes et femmes parle-t-on le plus souvent ?) soit sur l'expression de ses opinions sur le sujet (par ex. : est-ce que tu fais confiance aux médias ?) génèrent des réponses trop générales et/ou trop détachées par rapport au débat lui-même et n'ont que très peu d'impact positif sur la qualité de l'interprétation. De plus, les questions générales justifient

de telles réponses en vouant les attentes des enseignants à des conjectures erronées de la part de l'apprenant ou en provoquant, tout simplement, des comportements habituels focalisés sur le contenu. Il fallait donc penser à un guidage susceptible de dépasser les comportements habituels, d'exercer l'attention et la mémoire de sorte que l'apprenant puisse suivre les mouvements argumentatifs tout au long du débat et adapter les stratégies d'écoute aux évolutions qui s'y déroulent. Une telle idée découle du cadre théorique qui indique deux voies royales du développement des compétences interprétatives : métacognitive et métadiscursive qui sont à l'origine et à la base du modèle générique et rhétorique du débat. En reconnaissance de la valeur de la recherche théorique pour la pratique didactique, nous souhaitons aborder la question des séquences didactiques dans un va-et-vient entre les principes génériques et rhétoriques généraux, tels que dégagés dans les parties précédentes de notre ouvrage, d'une part, et des concrétisations singulières de ces principes à différents moments de l'émission d'autre part. La spécificité du modèle didactique est telle qu'il peut donner lieu à des séquences didactiques diverses pourvu qu'elles soient respectueuses du cadre esquissé. Dans ce chapitre, nous voulons proposer un mode d'exploitation du modèle didactique du débat en illustrant son potentiel didactique. Le choix que nous présentons dans ce chapitre ne devrait donc pas être pris de façon exclusive ou dogmatique – une posture à récuser en général en didactique qui doit pouvoir s'ajuster aux demandes des apprenants et à des contraintes contextuelles variées – mais qui a aussi besoin de références solides pour le faire de manière organisée.

### **5.1. Le choix d'une émission « modèle »**

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, la référence à l'émission « Du grain à moudre » fait partie des choix méthodologiques ayant pour but de réduire le caractère trop général de notre démarche théorique. Elle nous a paru nécessaire aussi pour fournir des pistes didactiques permettant de mettre la diversité générique et rhétorique de l'argumentation au bénéfice de la construction d'un objet d'enseignement/apprentissage précis. Cela ne veut pas dire que, dans la pratique du développement des compétences interprétatives, on doit se limiter à une émission singulière ou à un type de débat ni même à un genre, les groupements proposés dans le chapitre 3 offrent un éventail de possibilités de combinaisons très large. Il n'empêche que la complexité de l'argumentation dans le discours est telle qu'une stabilité « générique » surtout au début du cursus apparaît opportune. Suivant cette idée, il nous semble judicieux de donner préférence à une émission qui serait une sorte de prototype pour mieux montrer par la suite les nombreux écarts observés dans les autres émissions de débat. Comme chaque choix, celui-ci n'est pas libre non plus de faiblesses dont il vaut mieux être avisé

pour les contenir. Aussi, ne serait-t-il pas inutile de signaler certains inconvénients relativement à l'exploitation « prioritaire » d'une émission comme « Du grain à moudre », mais aussi quelques avantages (l'avantage méthodologique ayant été exposé dans l'introduction du chapitre 4).

L'inconvénient majeur consiste à homogénéiser la pratique didactique du débat alors qu'elle est dans l'espace médiatique fort hétérogène<sup>131</sup>. Le risque existe aussi d'ennuyer les étudiants surtout s'ils ne partagent pas notre enthousiasme vis-à-vis de l'émission choisie. Pour atténuer ce biais, nous préconisons de mettre à profit la variation qui existe au sein même de l'émission où l'on trouve des débats assez différents : plus ou moins polémiques, plus ou moins techniques, avec un nombre d'invités variable allant de deux à quatre, etc. Toujours est-il que la barre est placée très haut étant donné que la chaîne France Culture produit des débats souvent complexes et exigeants sur le plan intellectuel, tel est du moins notre avis. Mais c'est aussi leur grande qualité d'envisager les questions de société et des problèmes concrets en les rapportant à des problématiques plus générales et en explicitant, ne serait-ce que partiellement, les représentations sociales sous-jacentes. Il nous paraît important, et nous le comptons parmi les avantages de ce choix, de soumettre aux apprenants un modèle de qualité qui, de plus, correspond aux objectifs de leur formation universitaire, surtout dans le cycle de master. Car tout en enseignant l'interprétation, il s'agit aussi de fournir un modèle de référence, quitte à l'aborder de façon critique, et de construire ainsi un horizon d'attentes exigeant. Ayant à l'esprit, l'importance de l'expérience pour le développement des compétences interprétatives, nous souhaitons initier ainsi les apprenants à écouter des débats de qualité et les amener à apprécier le style de réflexion qui s'y trouve valorisé. Pour les partisans d'une démarche moins ambitieuse, et peut-être, plus réaliste, ou alors dans le cas de certains publics, nous proposons d'envisager les stratégies interprétatives sollicitées par le débat choisi comme aboutissement du développement des compétences interprétatives et d'imaginer une autre progression à partir du modèle théorique établi. En fait, cet ouvrage répond à un besoin précis du public universitaire où l'on n'a pas beaucoup de temps pour développer les compétences interprétatives en langue étrangère<sup>132</sup>. De l'autre côté, le peu de temps peut être compensé par la maturité intellectuelle de nos étudiants. Telles sont, dans les grandes lignes, les raisons pour lesquelles nous avons essayé de penser une progression en référence à une émission de débat de grande complexité rhétorique et discursive.

---

<sup>131</sup> Cette remarque concerne d'ailleurs moins l'émission elle-même que la progression basée sur une seule émission de débat, indépendamment de la qualité de celle-ci.

<sup>132</sup> Depuis plusieurs années déjà la majorité des étudiants dans les universités polonaises commencent l'apprentissage du français en première année et donc peuvent avoir accès à des genres complexes relativement tard, selon notre discernement, en troisième année de licence au plus tôt.

## 5.2. Une proposition de séquences didactiques

Les séquences didactiques orientées vers le développement des compétences interprétatives du débat en langue étrangère découlent du cheminement théorique accompli dans les parties précédentes, celui-ci en revanche a été largement inspiré par les difficultés rencontrées lors des tâches interprétatives par nos étudiants. De ces deux sources relève notre projet didactique qui conjugue la conscientisation et l'entraînement stratégique dans un jeu de réciprocité. Plus concrètement, l'organisation des séquences se présente comme suit :

Séquence 1 : conscientisation sur la différence entre la compréhension du contenu et l'interprétation du débat, sur le cadre discursif (scène englobante et générique) et les fonctions rhétoriques sous-jacentes ;

Séquences 2 : entraînement à l'interprétation du premier ensemble des modules du débat : titre, chapeau, présentation des invités et premier tour de table ;

Séquence 3 : intégration des modules du premier ensemble dans des activités interprétatives moins contraignantes ;

Séquence 4 : entraînement à l'interprétation de la partie dialogale du débat (divisée en 3 étapes : entraînement à analyser une séquence rhétorique, entraînement à suivre les stratégies d'un intervenant (ethos, logos, pathos) à travers un long fragment du débat, entraînement à analyser la progression thématique, identités et enjeux sous-jacents) ;

Séquence 5 : intégration de toutes les parties du débat dans une activité non guidée.

Toutes les séquences comportent des formes d'évaluation.

Les objectifs et la nature des séquences dictent la forme de travail :

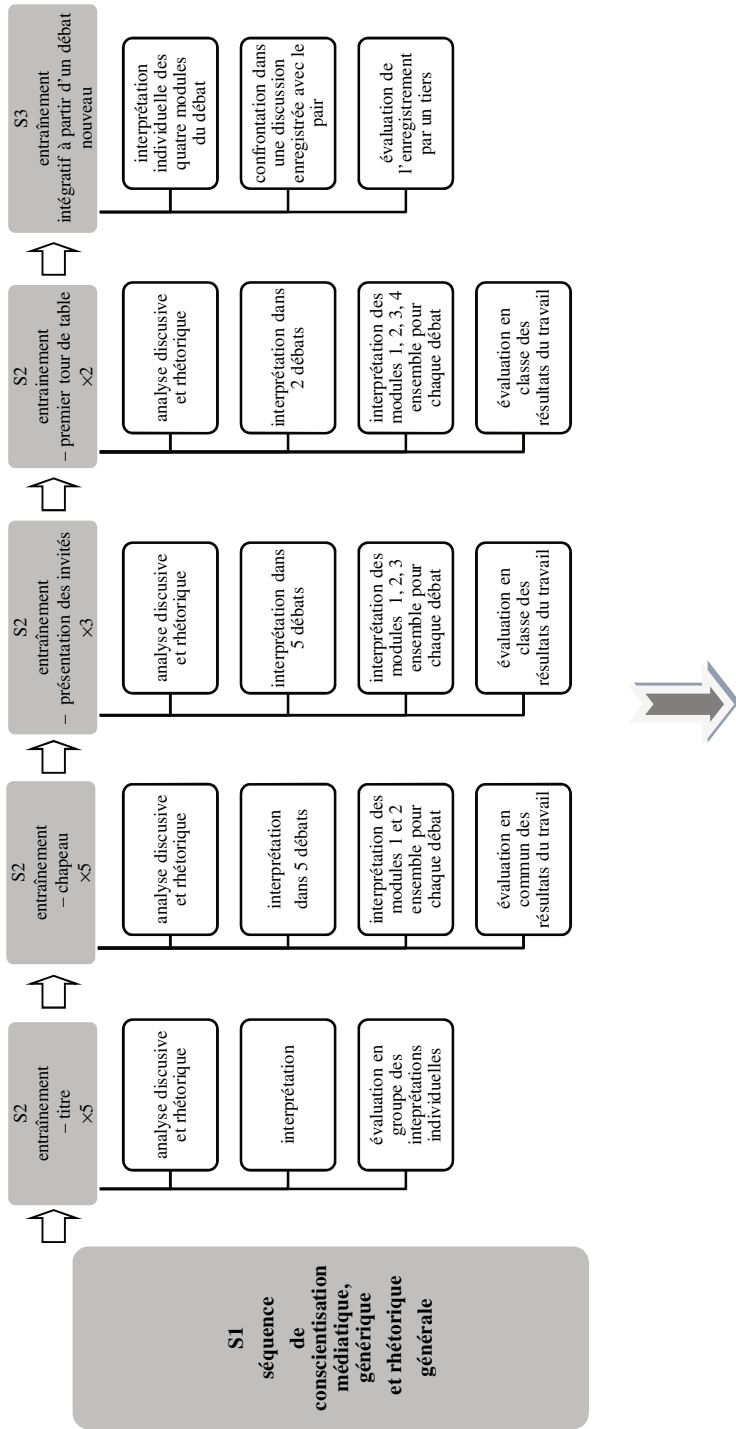
- discussion en groupe, observation – séquence 1,
- travail individuel suivi de l'évaluation en groupe – séquences 2 et 4,
- confrontation dans une discussion des interprétations singulières (faites préalablement par chaque apprenant individuellement) suivie d'une évaluation par un tiers – séquences 3, 4 et 5.

Pour guider l'attention des apprenants, nous préconisons de s'en tenir aux repères théoriques établis dans les chapitres précédents. Une plus grande souplesse est en revanche recommandée quant aux modalités de travail et au temps alloué aux activités de chaque séquence qui peuvent varier selon le contexte. Bref, nos suggestions quant aux modalités de travail ont ici une valeur approximative et devraient être à chaque fois adaptées aux besoins du groupe et aux contraintes du contexte institutionnel (nombre d'heures, connaissances préalables, etc.).

Le schéma aux pages 182-183 visualise la progression élaborée.

Remarquons le caractère répétitif et cumulatif de la progression de l'enseignement/apprentissage mise en place. En suivant cette logique, l'instruction

**Bloc 1**



## Bloc 2

S4 séquence rhétorique ×3	<ul style="list-style-type: none"><li>● analyse du cadrage induit par une question choisie du journaliste et de sa transformation / développement par les invités – les moyens rhétoriques sous-jacents</li><li>● travail en classe</li><li>● travail individuel et confrontation avec le pair (enregistrement)</li><li>● évaluation en classe et par le pair</li></ul>
S4 séquence stratégique ×2	<ul style="list-style-type: none"><li>● interprétation de la stratégie rhétorique dominante d'un débattant singulier et l'évaluation de son efficacité face aux autres et à l'auditoire</li><li>● travail en classe</li><li>● travail individuel et confrontation avec le pair (enregistrement)</li><li>● évaluation en classe et par le pair</li></ul>
S4 séquence progression ×2	<ul style="list-style-type: none"><li>● entraînement à analyser différentes progressions thématiques à travers les questions proposées par le journaliste et de ses réactions face aux réponses obtenues</li><li>● travail en classe</li></ul>
S5 interprétation des enjeux de l'ensemble de l'émission ×2	<ul style="list-style-type: none"><li>● évaluation de l'objectivité de l'émission, de son caractère, de ses enjeux avec une justification approfondie</li><li>● travail en classe</li><li>● travail individuel et confrontation avec le pair (enregistrement)</li><li>● évaluation en classe et par le pair</li></ul>

alterne les activités de conscientisation (l'évaluation comprise) et les activités d'interprétation à proprement parler. Les séquences conçues en référence aux modules de l'émission sont d'abord fondées sur les moments isolés pour être suivies par une séquence englobant plusieurs modules du premier ensemble (modules introductifs), et après, selon le même rythme pour les étapes du deuxième ensemble (débat à proprement parler). La progression est bâtie de sorte à enchaîner les tâches hautement guidées – dont le but est de mettre en place un type de stratégies spécifique, d'exercer l'attention et la mémoire relativement à des objets bien circonscrits – à des activités plus libres, donnant plus d'espace à l'exercice moins guidé des stratégies nouvellement acquises.

### 5.2.1. L'étape de conscientisation

Notre proposition d'enseignement/apprentissage réserve une place importante au développement de la conscience quant à la manière dont le type de discours médiatique et le genre débat déterminent le type de raisonnement et d'argumentation déployés par les différentes instances construisant le débat. La conscientisation pourrait prendre des formes différentes et toucher plusieurs aspects de l'interprétation, de son objet et des règles d'apprentissage en classe qui en dérivent.

#### 5.2.1.1. Prendre conscience des objectifs de l'écoute interprétative

Il n'est pas dans notre propos de fournir des scénarios exacts, mais plutôt d'illustrer de façon sélective les possibilités d'exploitation de la réflexion théorique dans la pratique d'enseignement/apprentissage. À ce titre, il nous semble particulièrement judicieux de se saisir des ressources offertes par les médias eux-mêmes pour concevoir, au sein de la séquence de conscientisation, des moments de travail à partir de l'écoute ou du visionnement de quelques débats sur les débats comme celui dans l'émission « Du grain à moudre » : « À quoi bon débattre ? »<sup>133</sup> ou même à partir d'émissions de grand public<sup>134</sup> où les journalistes ou les spécialistes des médias et du discours sont invités pour parler du rôle des médias dans la société démocratique en général ou de la couverture d'un événe-

---

<sup>133</sup> Nous la mentionnons en note de bas de page dans le point 3.5.1.

<sup>134</sup> Le travail du journaliste est assez souvent abordé, par exemple dans l'émission télévisée : *On n'est pas couché* du 22 février 2014 (<https://www.youtube.com/watch?v=9KZNaIYcGSM>). Bien évidemment, on restera sensible aux déterminations génériques de ces émissions.

ment en particulier<sup>135</sup>. Ces émissions à caractère « métadiscursif » apportent une lumière sur la préparation de débats médiatiques, sur les normes et les contraintes dont les journalistes doivent tenir compte d'une part, et de celles qu'ils imposent aux invités et aux auditeurs, d'autre part. Lors de l'analyse de ce type de documents en classe, il ne faut pas oublier pour autant que la production de ces émissions métadiscursives est soumise, elle aussi, aux logiques médiatique et générique. La question donc sur le pourquoi de ces émissions reste toujours pertinente et peut enrichir la réflexion en la plaçant à un niveau doublement « méta ». L'avantage de ces émissions est de donner de la matière pour décrypter le monde médiatique et, en parallèle, de procurer des éléments du langage adéquats pour instruire linguistiquement les discussions en classe. Une autre possibilité, pourrait-on dire naturelle, consiste à tirer profit du descriptif de l'émission du débat sur le site de la chaîne de radio (voir 4.4.1.) ou d'en comparer plusieurs relatifs chacun à une autre catégorie des débats. En raison de ces qualités, de tels documents se prêtent bien à mettre en place une forme de « conscience de départ », indispensable pour s'entendre sur les orientations générales quant à la manière de penser les médias et les débats dans les médias ainsi que pour justifier aux yeux des apprenants l'approche qui leur est offerte. N'oublions pas que l'un des buts des démarches de conscientisation est également de susciter l'intérêt des apprenants afin qu'ils s'engagent vraiment dans le travail interprétatif. Pour améliorer cette étape fondatrice, il serait probablement propice d'accompagner l'observation métadiscursive d'une réflexion métacognitive. La grille avec les niveaux de compréhension épistémologique de D. Kuhn (présentée dans le point 1.4.2.1.) nous semble à cet effet fort utile surtout si l'on demande aux apprenants de l'appliquer pour évaluer des extraits d'interprétations anonymes reflétant justement les différentes postures.

Afin de rendre les remarques en classe opérationnelles pour les apprenants, on veillera à les inclure dans la négociation des principes généraux de l'activité interprétative. Elle pourrait déboucher sur les recommandations suivantes, que nous avons élaborées pour nos étudiants :

1. Ne pas répéter ce qui a été dit dans l'émission sans l'analyser et sans dégager sa visée rhétorique.
2. Essayer de ne s'identifier à aucun locuteur.
3. Prendre de la distance pour garder l'objectivité dans l'analyse des choix du journaliste en rapport avec la formulation de la problématique, du chapeau, de la présentation, etc.

---

<sup>135</sup> À notre connaissance, les émissions de ce type sont nombreuses dans le paysage médiatique français. Les chaînes comme France Culture proposent régulièrement des émissions sur le fonctionnement des médias eux-mêmes – par exemple suite à un événement qui a été particulièrement médiatisé, on s'interrogera sur le rôle des médias et son influence sur la manière dont cet événement a été médiatiquement construit, cela en référence aux normes déontologiques à respecter.

4. Rester vigilant quant à la réalité sociale (histoire, politique, mœurs) de référence qui n'est pas identique avec la réalité sociale polonaise.
5. Compléter dans la mesure du possible les informations évoquées dans l'émission, surtout celles qui sont données pour justifier la problématique du débat.
6. Se méfier de ce qui semble évident, chercher toujours les prémisses.
7. Faire des hypothèses, éviter des jugements définitifs.
8. Poser des questions concernant les énoncés des invités, leurs motivations et objectifs.
9. Donner des exemples précis tirés des énoncés des interlocuteurs pour justifier sa propre interprétation.
10. Lors des discussions en classe, ne pas rejeter les opinions des autres apprenants avant de les interroger et/ou négocier.

### **5.2.1.2. Mettre en place le métalangage adéquat**

Revenons encore au problème du langage utilisé en classe dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des compétences interprétatives. En fait, tout porte à croire<sup>136</sup> que la connaissance des termes techniques fondamentaux relatifs à l'argumentation dans le discours tels que type de discours, rôles sociaux et discursifs, style de communication, légitimité, mise en scène, ethos, logos, pathos, et les conceptions qui se trouvent derrière, peuvent constituer un puissant instrument du développement de la posture métadiscursive. Mis à part le fait que leur emploi par les apprenants rend plus facile l'analyse du discours, il promet aussi de renforcer la conscience des utilisateurs/apprenants en dotant les phénomènes nouvellement connus d'étiquettes appropriées. Plus encore, la maîtrise langagière des phénomènes étudiés peut aider à renforcer la clarté et l'acuité de leur représentation dans la mémoire et leur évolution au gré des expériences successives. Le recours à la terminologie métadiscursive présente également l'avantage de fonder une meilleure intercompréhension entre l'enseignant et les apprenants, et les apprenants entre eux en optimisant la fonctionnalité des consignes et en rendant les évaluations de l'enseignant et des pairs plus compréhensibles. Le partage du langage commun promet de contribuer à l'instauration d'une petite communauté de discours et d'apprentissage autour de la question du débat où tout le monde collabore pour apprendre à interpréter. Ceci n'est probablement pas sans signification pour motiver les efforts et renforcer le « prestige » de l'objet d'apprentissage.

---

<sup>136</sup> Au moins depuis L. Vygotsky (1934), le lien entre la pensée et le langage n'est pas remis en question si bien qu'on peut concevoir l'apprentissage en termes de construction des catégories conceptuelles et langagières de plus en plus fines permettant un découpage de la réalité de plus en plus pointu.

### 5.2.1.3. Développer des connaissances rhétoriques et des stratégies mnémoniques

Tout le monde sera d'accord pour dire que l'enseignement/apprentissage de la terminologie perd son sens si celle-ci n'évoque pas grand-chose pour l'apprenant en termes de connaissances. Dans ce cas, elle pourrait même occulter ou confondre l'activité de l'apprenant en lui donnant de faux airs de compétence et en compromettant aussi la qualité de l'intercompréhension en classe. Pratiquement dès le début de notre livre (chapitre 2), nous avons soutenu que non seulement la conception aristotélicienne de la rhétorique éclaire bien l'activité argumentative mais qu'en plus, les trois notions d'ethos, pathos et logos présentent une qualité mnémonique à ne pas négliger. En accord avec ce constat, au sein de la terminologie mise en œuvre en classe, les mots désignant les trois preuves rhétoriques ethos, pathos et logos occupent une place primordiale. Compte tenu de la richesse des formes qui participent dans la construction de ces preuves, la possibilité de les regrouper au fur et à mesure des écoutes interprétatives successives sous ces trois étiquettes nous semble particulièrement ingénieuse. À cet avantage s'ajoute aussi celui d'orienter l'attention de l'apprenant d'une façon économe, englobante et transversale. Non sans importance est également le caractère pour ainsi dire « intégré » ou « associatif » de ces termes, qui sensibilise à la synergie des trois preuves et prédispose à un traitement parallèle de l'ethos, du pathos et du logos lors de l'écoute. Plutôt que de suivre de manière linéaire le débat ou de se poser beaucoup de questions détaillées sans trop de liens les unes avec les autres, l'apprenant disposerait d'un outil mental pour identifier et pour analyser les conduites des locuteurs comme relevant des trois catégories de manière presque simultanée.

Or, notre expérience d'enseignement/apprentissage révèle que les étudiants dans la grande majorité des cas ignorent jusqu'aux notions les plus fondamentales de la conception rhétorique de l'argumentation. Dans cette situation, il devient indispensable de la faire découvrir aux apprenants et surtout de montrer comment les preuves rhétoriques sont réalisées dans la matérialité discursive. Un autre argument en faveur de cette solution est d'ordre motivationnel. Partager avec les étudiants les références implicites du modèle opératoire revient à partager « une théorie commune d'apprentissage qui est rendue explicite » pour le dire avec les mots de B. M. Barth (1993 : 149). Les recherches indiquées par cette auteure prouvent l'existence d'un lien positif entre le contrat d'apprentissage et la motivation des apprenants à s'engager dans la tâche.

La présentation du cadre rhétorique donne aussi l'occasion de modéliser l'analyse des moyens de preuves dans le débat, exemples à l'appui. Ceux-ci peuvent être tirés des articles scientifiques d'analyse de la communication

médiatique, ne serait-ce que de ceux auxquels nous nous référons dans ce livre, ou d'émissions choisies par l'enseignant ou par les étudiants eux-mêmes. Pour systématiser cette découverte, on peut utiliser des feuilles – qui pourraient être détaillées et complétées au gré des expériences successives de l'activité interprétative – comme celles que nous plaçons ci-dessous. En tirant enseignement de nos remarques concernant les listes générales des stratégies, nous considérons peu utile de faire un éventail complet des formes langagières et des figures rhétoriques. Nous pensons en revanche plus utile de les introduire au hasard des analyses, lors de leur apparition dans les enregistrements soumis à l'interprétation.

## ETHOS

### Action discursive orientée vers le locuteur lui-même

**OBJECTIF** des locuteurs : gagner la confiance de l'auditoire (par rapport à *phronesis, eunoia, aretè*) afin de faire accepter son cadre interprétatif de la problématique ; disqualifier l'ethos de l'adversaire afin de compromettre son cadre interprétatif

L'ethos prédiscursif : appartenance institutionnelle, nationale, idéologique, représentations et stéréotypes externes au débat, appartenance invoquée, assignée par le journaliste, revendiquée par le locuteur

L'ethos discursif, lié à la distribution des rôles discursifs, image créée par le locuteur à travers son dire

L'ethos du journaliste : animateur, débattant

L'ethos de l'expert/débattant : autoprésentation, qualité de la voix (débit, articulation), choix de vocabulaire (axiologique, indexé à un domaine, métaphorique, champ lexical) et de structuration (plus ou moins organisé), style communicatif et type d'argumentation (recours aux données scientifiques, aux statistiques, aux témoignages et émotions), rapport à l'autre débattant (modalité de valorisation vs disqualification : étiquetage, ironie, démonstration par l'absurde)

L'ethos subjectif : politesse, humour, dramatisation, préterit, style interactif (discipline ou manque de discipline)

Procédés potentiellement<sup>137</sup> fallacieux en lien avec l'ethos : *ad personam, ad verrecundiam, ad Lazarum, etc.*

<sup>137</sup> Nous recourons à cette restriction conformément à notre observation que ce qu'il est convenu d'appeler paralogismes peut être, dans certaines situations, rationnellement justifié dans le discours public.

## PATHOS

### Action orientée vers les auditeurs

OBJECTIF des locuteurs : influencer sur les émotions de l'auditoire, les inscrire dans le discours

Deux catégories de pathos : émotions bloquant le raisonnement vs découlant de façon « naturelle » des jugements moraux

Construction de l'auditoire : suggestions quant aux attentes, besoins, opinions des auditeurs

Mise en place de la connivence : recours aux valeurs communes, à la *doxa* (par ex. emploi « nous » ou « on » inclusif)

Thématisation des émotions : non exprimées et non justifiées explicitement (suscitées par des images narratives ou des métaphores) ou, au contraire, exprimées et justifiées (accompagnées ou non d'arguments rationnels)

Avec quels outils langagiers : termes axiologiques, affectifs, signes vocaux extravertbaux, figures stylistiques : répétition, hyperbole, dichotomisation, antithèse ...

Évaluation des émotions : légitimité, adéquation au rôle du locuteur et à l'objet (par ex. : est-ce que les parlementaires devraient fonder leurs décisions sur les émotions ? Est-ce qu'il faut compatir avec les assassins ?)

Réaction des interlocuteurs face aux émotions : partage, rejet, ironie ...

Procédés potentiellement fallacieux en lien avec le pathos : *ad hominem*, *ad populum*, *ad misericordiam*, *ad auditores*

## LOGOS

### Action orientée vers l'objet de la controverse

OBJECTIF des locuteurs : justifier ses opinions, mettre en place un cadre interprétatif, mettre en question le cadre interprétatif de l'opposant

Identifier le type d'arguments :

Quasi-logiques : contradiction, identité totale ou partielle, transitivité

Quelles définitions, classifications, oppositions, quels liens logiques, quelle valeur des prémisses ? Étudier les notions et les normes auxquelles elles renvoient, envisager les circonstances qui lèvent la validité du lien logique

Argumentation par analogie – mise en rapport de l'élément problématique avec un élément familier, socialement acceptable, valorisé, etc.

Identifier les liens, explicites ou présupposés, entre les éléments de la réalité ; identifier les éléments mis en relief et ceux qui sont écartés ; inférer la règle générale atteinte par l'induction, les normes ou les valeurs implicites ; évaluer la valeur de la généralisation de l'exemple

Argumentation basée sur les liaisons de succession (cause-conséquence) et de coexistence

Vérifier le caractère factuel de la cause, le caractère nécessaire et unique de la conséquence

Dissociation

Procédés potentiellement fallacieux : identifier les effets pathétiques et éthiques des argumentations logiques (par ex. *ad baculum, ad hominem*)

#### 5.2.1.4. Suivre un entraînement stratégique

Dans notre conception didactique, la conscience est mise au service d'un entraînement stratégique mais elle est également, au retour, alimentée, nuancée et consolidée par cette expérience, notamment à travers la discussion en groupe et l'évaluation. L'entraînement en question est fondé sur les étapes du genre débat et les fonctions rhétoriques correspondantes, analysées dans le chapitre précédent. Ladite analyse est accompagnée de questions, pensées comme consignes d'écoute au sein des séquences respectives. Les activités d'entraînement sont organisées de manière à suivre un schéma permettant de relier les différentes preuves à l'intérieur d'une étape du débat (ethos, logos, pathos) et entre les différentes étapes en tenant compte de la dynamique de la co-construction du sens. La cohérence de l'ensemble des séquences est assurée moyennant le recours aux notions d'ethos, logos et pathos et celles de contrat médiatique qui sont vues comme transcendant toutes les étapes.

En raison de la complexité de la tâche et en reconnaissant le coût cognitif relatif au changement d'habitudes d'écoute, l'entraînement pourrait se faire d'abord à partir des transcriptions et ensuite seulement à partir de l'écoute des fragments de débat pour enfin embrasser les émissions entières.

Les activités libres peuvent être organisées autour de trois périodes : d'abord les apprenants écoutent l'émission (juste la partie correspondant au premier bloc ou en entier) chez eux et élaborent leurs hypothèses interprétatives, ensuite, ils enregistrent une discussion à deux où ils confrontent le résultat du travail individuel et, à la fin, leur discussion est évaluée par un pair et par l'enseignant, en dernier recours. La forme dialogale de l'analyse aide les apprenants à se distan-

cier par rapport à l'émission qu'ils écoutent mais elle favorise aussi la justification de leur interprétation et la recherche de preuves textuelles dans la matérialité de l'émission (Wojciechowska, 2016). Elle présente également l'avantage de souligner le caractère hypothétique des interprétations singulières. Les mises en commun du travail sur une émission constituent non seulement un couronnement d'une partie de l'entraînement mais donnent surtout l'occasion de faire le bilan, de mettre en valeur les observations les plus pointues et de penser à des améliorations. Pour l'enseignant, elles constituent un retour précieux sur l'état d'avancement des compétences et la base de la régulation de la progression.

### 5.3. L'interprétation à l'œuvre

Le modèle décrit ci-dessus a été partiellement appliqué en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année master de philologie romane à l'Université Adam Mickiewicz dans le cadre des travaux pratiques en français oral. 28 étudiants au total ont participé à cette formation qui ne durait qu'un semestre. Cette expérience peut être considérée comme une recherche pilote, conduite selon la méthodologie d'action recherche (ang. *research action*). Elle a servi à mener une première vérification du modèle et son amélioration au vu des imperfections constatées. Les difficultés notées à ce moment-là dans les interprétations des apprenants ont été intégrées dans l'actuel modèle des séquences, notamment en ce qui concerne l'intensité de la période de l'entraînement stratégique qui a été, suite à cette expérience, renforcée. Un écart, probablement le plus significatif, porte sur l'introduction plus systématique des connaissances et de la terminologie rhétoriques et discursives dans le cours. Toujours est-il que même une application réduite du modèle a donné des résultats plus satisfaisants en comparaison de ceux obtenus sans entraînement interprétatif (générique et rhétorique) proposé (décrits dans Górecka et Wojciechowska, 2013 ; Wojciechowska et al., 2014 ; Wojciechowska, 2015, 2016) qui nous ont encouragée à poursuivre les efforts simultanément sur le plan théorique et sur le plan de l'amélioration des outils didactiques. Ce processus n'est pas terminé, les nouveaux défis, esquissés dans la conclusion finale se profilent suite à la présente étude. Qu'il nous soit toutefois permis de montrer quelques extraits d'interprétations effectuées par les apprenants comme avant-goût des résultats à venir et, peut-être, comme inspiration pour mettre en œuvre une formation semblable.

Le caractère illustratif de cette présentation justifie, nous semble-t-il, la démarche sélective adoptée. Situons seulement les interprétations citées dans le contexte des activités didactiques qui les ont précédées. Après une discussion autour des aspects rhétoriques et génériques du débat médiatique, les étudiants ont tra-

vaillé individuellement à partir des transcriptions. Ils ont analysé cinq titres indépendamment des émissions auxquelles ils se rapportaient, dans le seul but de s'exercer à saisir les implicites : le choix de catégories conceptuelles, les modalités, les formules, les termes axiologiques, bref l'éclairage qui a été choisi par les instances de production pour mettre en scène le débat. Par la suite, ils ont procédé à l'interprétation de deux chapeaux, de deux présentations d'invités et de deux tours de table initiaux, chaque séquence se terminant par une évaluation commune en classe où les hypothèses interprétatives étaient discutées. Au bout de cet entraînement, nous avons demandé aux étudiants de préparer individuellement leur interprétation personnelle portant sur l'ensemble des séquences travaillées dans la phase précédente dans l'émission « Le téléphone sonne » intitulée « L'antisémitisme se banalise-t-il en France ? »<sup>138</sup>. Ensuite, ils ont été invités à discuter à deux dans le but de confronter les observations et les analyses respectives. Les extraits que nous allons analyser ci-dessous viennent de la discussion d'un tandem dont la transcription<sup>139</sup> entière est fournie dans l'annexe. Étant donnée la nature hypothético-inférentielle de l'interprétation, c'est sur cet aspect qu'il nous a paru le plus important de focaliser notre présentation. Plus exactement, il nous importe de saisir les effets de l'entraînement rhétorique et générique sur l'autorégulation de l'activité interprétative au niveau de l'exploitation des inférences pour saisir la visée rhétorique du débat. Dans cette optique, nous nous proposons d'organiser notre analyse selon les axes suivants : 1) prise en compte des étapes modulaires du débat, 2) types de preuves et orientation interprétative des inférences, 3) caractère hypothétique de la démarche interprétative.

### 5.3.1. La prise en compte des étapes modulaires du débat

Dans l'enregistrement des apprenants, on observe comment ils se servent des étapes modulaires, qui ont fait objet de l'entraînement antérieur, lors de l'inter-

---

<sup>138</sup> L'émission est disponible sous forme de podcast sur le site de la radio France Inter : <http://www.franceinter.fr/emission-le-telephone-sonne-ete-2012-l-antisemitisme-se-banalise-t-il-en-france>. Invités de cette émission sont : Richard Prasquier, président du CRIF (Conseil Représentatif des Institutions juives de France) ; Esther Benbassa, directrice d'études à l'École pratique des hautes études (Sorbonne), sénatrice Europe Écologie-les Verts du Val-de-Marne, qui publié de nombreux ouvrages, dont *Une histoire des juifs de France* chez Seuil, et dernièrement, *De l'impossibilité de devenir français*, aux Éditions Les liens qui libèrent ; Isabelle Monnin, grand reporter au *Nouvel Observateur* et Sammy Ghozlan, président du Bureau National de Vigilance Contre l'Antisémitisme (BNVCA). Quelques extraits de cette émission ont fait objet de notre analyse concernant le contenu implicite dans Wojciechowska (2014).

<sup>139</sup> Nous avons décidé d'adapter les conventions de transcription à l'objet de notre analyse d'où son caractère simplifié.

prétation du bloc introductif de l'émission. Ces références sont explicites surtout dans les énoncés de F dans la ligne 2, elle ouvre la discussion : « nous devons se pencher sur ce sur ce titre ». Ensuite, dans les lignes 16-17, après une analyse commune des implicites véhiculés par le titre, F passe de façon fluide au chapeau qui est indiqué explicitement dans la ligne 18 et envisagé par rapport au titre : « comme ça d'ailleurs le journaliste essaie de de à mon avis dans le chapeau il essaie de déjà de de prouver sa thèse sur cette banalisation parce que parce qu'il parce qu'il montre les statistiques concernant les attaques antisémites... » [F : 18-20]. L'énoncé de F témoigne de sa capacité à conjuguer l'élément générique et la visée rhétorique et à les mettre au service de l'interprétation. Ceci est visible aussi dans l'énoncé suivant : « à mon avis le choix des invités de cette émission aussi va dans la direction de prou de soutenir la thèse que l'antisémitisme est une chose importante » [F : 42-44]. D'ailleurs, ce dernier passage fait partie d'un énoncé plus long où les moments du débat – le titre, le chapeau et le choix des invités – sont mis en commun de façon, certes, moins explicite, mais toutefois visible dans la justification de l'interprétation donnée par l'apprenant F : « et aussi le journaliste essaie de démontrer que par ces statistiques par le biais de l'affaire Mérah que c'est le problème d'actualité et d'ailleurs il cite l'article nouvel obs qui traite aussi sur cette question ça nous pouvons comprendre que c'est... que c'est une c'est une chose importante pour le moment (silence) et à mon avis le choix des invités de cette émission aussi va dans la direction de prou de soutenir la thèse que l'antisémitisme est une chose importante parce que je dirais que les trois invités la madame la professeure le président du CRIF et le représentant de l'association qui... de la vigilance antisémite ce sont des personnages je dirais du côté de cette minorité juive opprimée un peu euh et voilà euh c'est aussi cela peut nous donner l'idée de où va où va ce débat » [F : 39-47].

Ces quelques exemples permettent de conclure à un guidage métadiscursif de l'activité interprétative menée à deux et laissent entendre qu'une telle autorégulation a eu lieu lors de l'activité interprétative individuelle qui précédait l'enregistrement de la discussion. Elle semble ici avoir une double fonction : celle de guider l'attention des apprenants mais aussi celle d'organiser leur travail commun de confrontation des observations individuelles.

### **5.3.2. Les types de preuves et l'orientation interprétative des inférences**

Les hypothèses des apprenants se basent toutes sur les trois preuves rhétoriques : ethos, pathos et logos. Qui plus est, le travail inférentiel n'est pas gratuit, son résultat est systématiquement interprété comme expression d'une possible orientation argumentative du débat sans toutefois que ces interprétations perdent leur caractère hypothétique.

H semble particulièrement sensible à la pertinence des informations apportées par le journaliste pour justifier sa thèse présupposée. Ainsi, il émet des objections quant au caractère absolu des chiffres évoqués dans le chapeau et il reproche au journaliste : « il dit qu'il y avait dans dans une concrète période de l'année deux cent soixante-dix actes de d'antisémitisme mais on ne peut pas faire une comparaison avec la même période par exemple de l'année précédente alors on ne sait pas si si le nombre exact a augmenté ou pas » [H : 21-25]. Il évalue aussi négativement les propos du journaliste rapportés par F dans la ligne 30. Il s'agit, en l'occurrence, de l'emploi par le journaliste du modalisateur « considérablement » pour qualifier l'augmentation des agressions antisémites. H insiste sur le caractère imprécis et subjectif d'un tel choix : « Mais comment ? Il faut des concrets » [H : 31]. Il conclut son observation par le constat « il nous impose une information » [H : 35], ce que F complète et précise dans la ligne suivante « il interprète déjà des faits et voilà il nous donne ses opinions pour je dirais nous orienter » [F : 36-37]. La prise de distance critique pousse également H à vérifier les informations concernant l'agression donnée dans le chapeau et identifiée par les apprenants comme moyen de justifier la thèse de la banalisation de l'antisémitisme. La vérification négative [H : 153-157] – selon ses dires, les motifs de l'agression n'étaient pas encore connus au moment de l'enregistrement de l'émission – le rend visiblement perplexe quant à la visée du débat. F va interpréter cela comme de l'« instrumentalisation » [F : 158]. Dans toute cette réflexion ce qui transparait c'est la sensibilité aux mots utilisés par les interlocuteurs (« banalisation », « considérablement »), les faits réels vérifiés ou non, le statut des chiffres, les faits et leur interprétation par le journaliste.

La distance interprétative est aussi visible dans l'analyse de l'ethos des invités, celui du journaliste n'étant pas vraiment traité par les apprenants. Les deux principaux critères pris en compte pour évaluer l'apport possible des invités sont le rôle institutionnel et la proximité avec la communauté juive.

Ainsi, dans l'exemple déjà cité F va avancer que : « les trois invités la madame la professeure le président du CRIF et le représentant de l'association qui... de la vigilance antisémite ce sont des personnages je dirais du côté de cette minorité juive opprimée un peu euh et voilà euh c'est aussi cela peut nous donner l'idée de où va où va ce débat » [F : 39-48]. De plus, les apprenants se montrent capables de mettre en rapport le rôle institutionnel de l'interlocuteur avec les opinions défendues, comme en témoigne l'échange de F et H dans les lignes 103-106 où F commence : « nous avons des personnes qui s'occupent du même problème mais des positions différentes le représentant de communauté c'est quelqu'un... » [F : 103-105] et H termine : « qui défendra cette communauté » [H : 106]. Étant donné que l'ethos suscite le plus de doute et constitue le sujet de

négociation le plus fréquent entre les apprenants nous y reviendrons plus loin, dans le point abordant le caractère hypothétique du débat.

Consacrons maintenant un peu de place au pathos qui est le seul moyen rhétorique évoqué dans la discussion sur le mode explicite. C'est H qui l'introduit dans la ligne 149 : « et qu'est-ce que tu penses de références au pathos ? » [H : 149]. Ce thème apparaît après une sorte de conclusion faite par F avec laquelle H n'est pas vraiment d'accord. F répond à la question de H en admettant qu'il y a plusieurs références au pathos et elle donne un exemple du pathos dans la manière de décrire l'agression sur le jeune homme par l'un des invités, « le président du CRIF il joue sur cette dimension il décrit avec le détail qui était la victime de cette dernière agression c'était un jeune qui... euh lié à l'école juive qui » [F : 150-152]. L'évaluation de F est assez modérée alors que selon H, le pathos fait partie d'une tentative de manipulation de l'auditeur qu'il énonce explicitement dans la ligne « un peu manipuler quand même » [H : 160]. L'apprenant ne précise pas si cette tentative émane du président du CRIF ou de l'instance de production.

Certains recours au pathos toutefois, comme celui relatif à la condamnation de l'antisémitisme, semblent justifiés par les apprenants dans les lignes 48-58. Ils reconnaissent le caractère obligatoire d'une telle condamnation et l'impossibilité ou la difficulté de faire autrement (nous y reviendrons encore plus loin).

Ce qui attire notre attention c'est la posture interprétative adoptée par les apprenants, que nous opposons à celle de restitution. Il est clair que c'est cette posture qui gouverne les inférences et privilégie l'association de leurs résultats à la visée argumentative.

### **5.3.3. Le caractère hypothétique de la démarche interprétative**

Même si les étudiants ont déjà fait leur propre interprétation de la partie introductive avant l'enregistrement ils semblent ouverts aux propositions de l'autre en reconnaissant ainsi la valeur hypothétique de leurs propres constats. Plusieurs conduites témoignent de cette recherche du sens qui amène finalement à envisager diverses possibilités et à les argumenter.

Pour l'apprécier dans la réflexion de F et H, les échanges portant sur l'ethos sont les plus significatifs. Les apprenants se rendent compte du poids de l'ethos prédiscursif, essentiellement institutionnel, et ils attendent de voir quel usage en sera fait dans le débat à proprement parler. Nous pouvons l'observer dans l'énoncé de F qui exprime ses attentes et ses espoirs quant à l'ethos scientifique d'Esther Benbassa : « mais oui elle s'occupe de l'histoire des juifs en France mais c'est quand même le regard scientifique » [F : 110-111]. H relativise les

choses et appelle à la prudence : « mais il y a des scientifiques qui font des choses du point de vue plutôt subjectif alors... » [H : 112]. Dans la ligne suivante, F reconnaît les réserves émises par H en précisant qu'il s'agit bien d'une supposition. H confirme cette attitude et ajoute : « c'est une hypothèse à prouver » [H : 116].

L'analyse des rôles sociaux et des conséquences qui peuvent en découler pour l'objectivité des invités continue dans les lignes 118-120 où F émet l'hypothèse suivante : « et ici peut-être comme on a déjà dit cette dame Isabelle Monnin qui sera peut-être la plus objective... » [F : 118-120]. Notons que F emploie deux fois le modalisateur « peut-être » pour signaler qu'il s'agit juste d'une hypothèse. H justifie cette attente en rappelant le critère implicite qui autorise une telle hypothèse « oui oui parce qu'elle ne fait pas partie de ce milieu de la minorité juive ».

Dans la discussion des apprenants, il est possible d'indiquer des endroits où ils changent d'avis ou plutôt où ils prennent en considération différentes possibilités, ce qui est aussi indice du caractère hypothétique et dialogique de leur démarche. Ainsi, après avoir exprimé son opinion sur l'orientation donnée par le journaliste au débat par le choix du titre et de sa justification dans le chapeau dans la ligne 19, F semble revenir sur son évaluation dans le passage suivant : « ce ce type d'opinion c'est bien pour le débat parce que c'est nous avons une opinion comme un point de départ du débat mais c'est bien que les invités ne ne se bornent pas seulement de prouver cette thèse » [F : 82-84]. Dans ce passage, F n'exclut pas la possibilité que le titre ne serve pas forcément à imposer un point de vue mais juste à provoquer la confrontation d'idées. Sans qu'on puisse le dire à cent pour cent, il nous semble possible d'y voir une référence implicite au caractère médiatique du débat et à ses enjeux de captation. Cette évaluation est probablement possible grâce à la confrontation du titre avec la composition des invités et la place qui y est occupée par la scientifique – lignes 86-87 et la journaliste – lignes 118-119, composition qui selon F promet d'avoir un débat ouvert.

Mais l'exemple qui nous paraît le plus intéressant dans ce travail de discernement, d'évaluation et de réflexion c'est celui où les apprenants considèrent la possibilité d'inviter un défenseur de l'antisémitisme. Cela commence avec le tour de H dans les lignes 48-49 : « mais je me demande quelle personne de cet autre côté on pourrait inviter des politiques d'extrême droite ou qui ? ». H va jusqu'à utiliser la caricature pour signaler les normes morales sous-jacentes et les contraintes citoyennes ou politiques qui en dérivent. Après la confirmation de F, il poursuit dans la ligne 51 : « qui pourrait défendre les euh je ne sais pas les ennemis des juifs les antisémites ? ». Implicitement H identifie une certaine norme morale selon laquelle l'antisémitisme est condamnable. F semble très bien saisir cette idée et l'explique : « voilà après la Seconde Guerre Mondiale

est-ce qu'il est possible de défendre ce type de euh » [F : 52]. L'échange se termine sur une question rhétorique de H : « est-ce qu'il faut défendre à vrai dire... ? » pour ajouter quand même : « mais on voit ici seulement un côté » [H : 56]. Il est clair que les apprenants n'arrivent pas à dépasser le dilemme qu'ils formulent, il n'empêche que cette réflexion montre leur capacité à envisager des alternatives, à poser des questions sur les contraintes morales et sociales. Ils le font encore un peu timidement, « à tâtons », mais la direction nous paraît prometteuse.

Ce qui corrobore une telle évaluation c'est aussi les conclusions divergentes quant au caractère réellement heuristique du débat que les deux apprenants acceptent comme deux hypothèses interprétatives possibles. Cela amène surtout F à suspendre ses conclusions et à attendre de les vérifier dans le déroulement du débat ce qui apparaît dans son énoncé dans la ligne 146 : « il faudrait voir comment le journaliste va mener le débat... ». H partage cette injonction et ajoute à la ligne 147 « et réagir » en désignant ainsi les réactions du journaliste face aux propos des invités, surtout celles qui ne vont pas aller dans le sens présumé du débat. L'avis de H apparaît comme plus tranché certes mais il garde le caractère hypothétique.

#### 5.4. Bilan

Malgré la complexité du cadre théorique du débat médiatique, nous avons réussi à en déduire une instruction plutôt simple à la base, et susceptible de complexification au gré du développement des compétences de l'apprenant. La simplicité est obtenue grâce à un guidage étroit de chaque étape du débat à la lumière des trois types de preuve, la particularité de l'étape déterminant les possibilités formelles et interactives des mises en scènes singulières. Notre modèle combine la stabilité des modules génériques relativement fixes et récurrents, leur caractère chronologique et cumulatif avec la dynamique rhétorique. Les trois principales stratégies rhétoriques (ethos, pathos, logos) sont vues comme transversales et en même temps se mouvant dans la forme générique, ce qui contribue à l'intégralité du modèle. Une telle conceptualisation didactique du débat met au centre la composante métadiscursive en réservant une place importante aux activités de conscientisation. Ce qui est visé, c'est l'autorégulation de la tâche interprétative par l'apprenant.

La transposition du modèle général en séquences didactiques et son application partielle, illustrée avec un exemple d'exécution de la tâche par deux étudiants de philologie romane permet de rendre compte de la particularité de notre proposition didactique. Notre proposition didactique fait ressortir non seulement la nature de l'écoute interprétative mais aussi le caractère radicalement différent

du guidage qui s'éloigne, dans sa logique et dans ses démarches, des exercices traditionnels d'anticipation du contenu ou d'activations des connaissances relatives au sujet de l'enregistrement dans les activités d'expression, précédant l'écoute. Le cadre interprétatif mis en place dès le début est essentiellement argumentatif, cela au triple sens du terme : (1) au sens de l'objet à appréhender comme ayant intrinsèquement une visée rhétorique, (2) au sens de l'activité de l'apprenant qui doit être justificatrice des hypothèses émises, (3) au sens de confrontation des interprétations singulières de deux apprenants dans le dialogue.

L'échantillon d'interaction interprétative laisse entrevoir le potentiel du modèle et son opérationnalité à différents niveaux : pour l'apprenant en tant qu'instruction de l'activité interprétative, pour l'enseignant, en tant que boîte à outils didactiques, en ce compris les outils d'évaluation de la performance des apprenants, et enfin, pour le chercheur, en tant que cadre d'investigation et critères d'analyse de la pratique d'enseignement/apprentissage.

Bien évidemment, les résultats ici présentés sont sélectifs, ils sont aussi partiels et par conséquent, ils ne nous permettent pas de dire comment le travail effectué au sein des modules introductifs sera investi dans le suivi du débat à proprement parler, ni quelle est la profondeur et la durabilité des changements advenus, ni quelles sont les possibilités et les conditions du transfert de ceux-ci, autant de questions essentielles pour la didactique. Toutefois, l'observation des démarches faite ci-dessus montre que les apprenants ont acquis lors de l'entraînement une méthode d'interprétation qu'ils partagent et qu'ils appliquent chacun à leur manière. Cette méthode sous-jacente leur fournit des outils d'analyse et les ouvre à différentes possibilités interprétatives du débat. Même s'ils sont encore modestes, ces premiers résultats sont encourageants et nous permettent d'affirmer que le modèle d'entraînement générique et rhétorique constitue une proposition didactique qui mérite d'être développée sur le plan théorique et à travers des vérifications expérimentales ultérieures.

## Bilan et perspectives de recherche

Ce n'est pas sans difficulté que nous avons rapporté la richesse des différents apports théoriques susceptibles de faire la lumière sur l'interprétation du débat à une proposition d'instruction formulée dans des séquences didactiques. Notre projet didactique consistait à fonder le guidage de l'interprétation sur la sélection des théories qui répondent à deux questions de référence : 1) Quelles sont les conceptions qui expliquent le mieux en quoi consiste l'argumentation dans le débat ? et 2) Comment ces conceptions, une fois identifiées, peuvent être transposées en didactique de langues étrangères ? Ce questionnement initiatique correspond parfaitement à un principe didactique général selon lequel tout projet d'enseignement devrait commencer par la saisie de son objet comme condition de son opérationnalisation et de sa médiation, c'est-à-dire l'élaboration d'outils adéquats et enseignables permettant l'appréhension de cet objet par l'apprenant. En suivant cet impératif primaire, nous avons été confrontée à deux types de savoir. Le premier touche au projet d'enseignement, en l'occurrence celui des compétences interprétatives à l'oral que nous avons définies en termes d'opérations intellectuelles de haut niveau, à caractère hypothético-inférentiel, réflexif et ancrées dans les assises situationnelles et interactionnelles de la communication. Le deuxième type de savoir porte sur l'objet soumis à l'interprétation : le débat médiatique qui, existant en quelque sorte en dehors du domaine didactique, nécessite de ce fait une modélisation. Cette dernière a été produite à l'appui de travaux en rhétorique et en analyse du discours. Dans notre conception, les deux types de savoir s'éclairent mutuellement si bien que les compétences interprétatives décrites à travers leurs traits généraux ont pu être précisées ensuite par rapport à l'objet visé : le débat. Sous l'effet de ce double éclairage, l'interprétation est apparue comme une activité focalisée sur les procédés de mise en scène de l'argumentation, visant à déchiffrer les conduites de persuasion moyennant ethos, logos et pathos et formatées par les normes et les enjeux

discursifs et génériques. La mise en synergie de ces différents savoirs a permis de surmonter, d'abord sur le plan théorique, les difficultés relatives à la hiérarchisation des niveaux de traitement impliqués dans la tâche interprétative : les niveaux cognitif, socio-discursif, rhétorique. Elle a permis aussi la mise en place d'un guidage explicite de l'écoute interprétative.

La place donnée dans ce livre à l'interprétation au sein de la compréhension orale au niveau avancé ainsi qu'à l'exploitation de l'approche rhétorique et discursive dans cette perspective ouvre de nouvelles pistes de réflexion en didactique des langues étrangères. Ainsi, nous osons espérer que notre travail va susciter une discussion autour des défis et des enjeux nouveaux qui découlent de la conception ci présentée. Une telle discussion, nous semble facilitée notamment grâce au cadre théorique proposé dans les premiers chapitres. Elle pourrait concerner les différents pans de la recherche entreprise : à commencer par le plus général qui concerne la conception rhétorique de l'argumentation, en passant par le cadre discursif et générique de son fonctionnement et/ou encore les séquences didactiques proposées à la fin de l'ouvrage. Autrement dit, la discussion peut se focaliser sur le mode de fonctionnement de l'argumentation dans la communication orale, sur le mode d'accès à l'argumentation et sur le mode d'interprétation de celle-ci, ou bien sur les trois ensemble.

Force est de reconnaître toutefois que le cadre en question, loin d'être exhaustif, appelle des développements ultérieurs. Ainsi, par exemple, la composante rhétorique présente certainement un potentiel bien plus important en didactique des langues étrangères que ce que nous avons montré dans notre modèle. En effet, d'aucuns pourraient nous reprocher de ne présenter de façon systématique que la trilogie aristotélicienne en passant sous silence les travaux sur les *topoi*, les figures et les paralogismes. Cela s'explique en partie par notre réserve quant aux catalogues ou listes qui fonctionnent dans les manuels de rhétorique et qui, selon nous, pèchent par un certain côté dogmatique ou tout au moins par leur caractère général et décontextualisé. Les aspects rhétoriques en question nécessiteraient une modélisation didactique afin de ne pas voiler la vraie fonctionnalité des éléments en question dans le discours. En attendant des élaborations adéquates, nous avons misé, dans notre modèle, sur la compétence rhétorique des enseignants censés expliquer les procédés rhétoriques au fur et à mesure de leur apparition dans les débats interprétés, de façon accidentelle, selon leur fréquence et leur importance. Cette solution a été dictée aussi par la volonté d'éviter de faire de la classe de langue une classe de rhétorique. Nous reconnaissons toutefois qu'il serait opportun de repenser la place et les formes de travail relatives à d'autres questions rhétoriques que les trois types de preuves. Parmi celles-ci, c'est la notion de *topos*, comprise aussi bien comme schéma formel que comme schéma de contenu, qui apparaît à nos yeux la plus prometteuse, ne serait-ce que

pour sensibiliser aux aspects socio-culturels de l'argumentation et pour percer leur mécanique.

Pour ce qui est des séquences didactiques élaborées dans notre travail, elles ouvrent aussi tout un champ de recherches orientées vers l'exploration des conduites réelles des apprenants tout au long de l'entraînement interprétatif. Par cet aspect, de nombreux questionnements de recherche se profilent pour ne citer que la saisie des facteurs qui favorisent ou qui freinent la conceptualisation du débat en tant que genre rhétorique par les apprenants, l'impact de ces conceptualisations d'apprenant pour l'appréhension de la tâche interprétative, le développement des conduites d'autorégulation ainsi que la profondeur et la pertinence de l'exécution de la tâche interprétative à différents moments du développement des compétences interprétatives. L'investigation des démarches d'apprentissage en relation avec le guidage de l'enseignant devrait conduire à une meilleure compréhension de l'évolution des compétences et une meilleure adaptation des modes d'intervention pédagogique. Dans le même ordre d'idées, il nous paraît particulièrement souhaitable de déterminer les conditions didactiques qui assureraient un équilibre entre la rigueur discursive et la flexibilité rhétorique susceptibles de protéger contre les dérives possibles soit dans le sens d'une rigidification ou, a contrario d'une trop grande « anarchie » dans les interprétations produites par les apprenants. Une autre piste de recherche est celle des possibilités de transfert des compétences interprétatives, ou de certaines de ses composantes, élaborées ici dans le cadre du débat médiatique, à d'autres situations d'argumentation à l'oral ou à l'écrit, en réception ou en production. L'identification de régularités en la matière pourrait être décisive pour l'évolution plus dynamique de l'approche rhétorico-discursive. Son opérationnalisation en didactique des langues s'en trouverait renforcée en ce sens qu'elle indiquerait des passerelles entre différents genres du discours et aussi entre différentes situations et étapes d'enseignement/apprentissage.

Peut-être, au fur et à mesure de l'augmentation des connaissances sur l'exploitation didactique des genres et de la rhétorique sera-t-il possible de penser à la mise en place d'un *curriculum* complet de formation des compétences orales basée sur le paradigme esquissé ici. Cela constituerait une vraie révolution dans la manière de penser l'écoute, ses objectifs et son instruction explicite, ce à quoi nous espérons contribuer avec le présent travail.

## Bibliographie

- Adam J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes*, Paris : Nathan-Université.
- Adam J.-M. (2004), Une approche textuelle de l'argumentation : schéma, séquence et phrase périodique, [dans :] Doury M. et Moirand S. (réd.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 77-102.
- Amossy R. (2000), *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction. Comment peut-on agir sur un public en orientant ses façons de voir, de penser ?*, Paris : Nathan Université.
- Amossy R. (2010), *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris : PUF.
- Amossy R. (2012), *L'argumentation dans le discours*, Paris : Armand Colin.
- Amossy R. (2014), *Apologie de la polémique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Amossy R. et Burger M. (2011), Introduction : la polémique médiatisée, *SEMEN* 31, URL : <http://semen.revues.org/9072>, [consulté le 5 septembre 2016].
- Amossy R. et Herschberg Pierrot A. (2014), *Stéréotypes et clichés*, Paris : Armand Colin.
- Amossy R. et Koren R. (2009), Rhétorique et argumentation : approches croisées, *Argumentation et Analyse du Discours* 2 [en ligne], URL : <http://aad.revues.org/561>, [consulté le 25 février 2016].
- Angenot M. (2006), Théorie du discours social. Notions de topographie des discours et de coupures cognitives, *CONTEXTES* 1 [en ligne], URL : <http://contextes.revues.org/51>, [consulté le 30 novembre 2013].
- Aristoteles, *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*, trad. par Podbielski H. (2001), Warszawa : PWN.
- Balcou-Debussche M. (2004), *Écriture et formation professionnelle*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bange P. (1991), Séquences acquisitionnelles en communication exolingue, [dans :] Russier C., Stoffel H. et Véronique D. (réd.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence, 61-66.
- Bange P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Hatier-Didier.
- Bange P. (1996), Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, [dans :] Cicurel F. et Blondel E. (réd.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les carnets du Cediscor* 4, 189-202.

- Barth B.-M. (1993), *Le Savoir en Construction*, Paris : Retz.
- Barth B.-M. (2013), *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*, Paris : Retz.
- Bawarshi A. (2000), The genre function, *College English* 62/3, 335-360, URL : <http://www.jstor.org/stable/378935>, [consulté le 5 mai 2016].
- Bawarshi A. (2016), Beyond the genre fixation : A translanguaging perspective on genre, *College English* 78/3, 243-249, URL : <http://search.proquest.com/docview/1750722356?accountid=11796>, [consulté le 4 mai 2015].
- Beaulieu R. (2005), *Développer la pensée critique dans les cours de philosophie*, URL : [https://cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/2005/Beaulieu\\_Romain\\_603.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2005/Beaulieu_Romain_603.pdf), [consulté le 4 mai 2015].
- Beck S. W. et Jeffery J. V. (2009), Genre and Thinking in Academic Writing Tasks, *Journal of Literacy Research* 41, 228-272.
- Bequeret N. (2002), Les émissions interactives à la radio : la parole par téléphone. Quelle parole ?, *Les cahiers du CREDAM* 2, 85-91.
- Bequeret N. (2004), La parole des auditeurs dans les émissions de radio informatives en France : Entre tradition républicaine et tentation libérale, [dans :] *Questionner l'internationalisation – Actes du XIV<sup>e</sup> congrès national des sciences de l'information et de la communication*, Béziers, 103-110.
- Benoit-Barné Ch. et McDonald J. (2011), L'évolution des pratiques rhétoriques de délibération publique par la controverse, *Communication* 28 (2), URL : <http://communication.revues.org/1676>, [consulté le 27 janvier 2016].
- Berdal-Masuy F. et Briet G. (2010), Stratégies pour une écoute efficace, *Colloque international 'Le français de Demain : Enjeux éducatifs et professionnels'*, Sofia.
- Bhatia V. K. (2004), *Worlds of Written Discourse : A Genre-Based View*, London : Continuum.
- Bloch J. (2012), Czy posiada pan wiedzę..., czyli jak tworzyć wrażenie dążenia do prawdy, [dans :] Marcejanik M. (réd.), *Retoryka mediów, retoryka w mediach*, Warszawa : Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, 67-75.
- Boisvert J. (2002), Étude sur l'évolution de la pensée critique des élèves du programme de sciences humaines au collégial, [dans :] *Rapport de recherche [PAREA]*, Saint-Jean-sur-Richelieu, URL : [http://www.cdc.qc.ca/parea/728319\\_boisvert\\_PAREA\\_2002.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/728319_boisvert_PAREA_2002.pdf), [consulté le 4 mai 2015].
- Boyer A. (1995), Cela va sans le dire. Éloge de l'enthymème, *Hermès* 15, 73-90.
- Boyer H. (2001), L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, *Études de linguistique appliquée* 123-124, 333-340.
- Boyer H. (2008), Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel, *Mots. Les langages du politique* 88, URL : <http://mots.revues.org/14433>, [consulté le 10 octobre 2012].
- Branca-Rosoff S. (2007), Normes et genres de discours, *Langage et société* 119, 111-128.
- Brassart D. G. (1996), Didactique de l'argumentation écrite. Approches psycho-cognitives, *Argumentation* 19, 69-87.
- Breton Ph. (2005), La société de la connaissance : Généalogie d'une double réduction, *Éducation et sociétés* 15, 45-57.
- Breton Ph. (2007), Incompétences rhétoriques, incompétences démocratiques, *Questions de Communication* 12, 77-88.

- Breton Ph. (2010), Enjeux et pertinence de la formation aux techniques d'argumentation des étudiants en journalisme, *Les Cahiers du journalisme* 21, 46-57.
- Breton Ph. (2011), Comment résister à la manipulation ? Analyse du coup dit de l'anneau d'or, *Connexions* 95, 99-110.
- Breton Ph. et Gauthier G. (2011), *Histoire des théories de l'argumentation*, Paris : Éditions La Découverte.
- Bronckart J.-P. (1996a), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris : Delchaux et Niestlé.
- Bronckart J.-P. (1996b), L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif, *Le Français dans le Monde. Le discours : enjeux et perspectives*, numéro spécial, 55-64.
- Bronckart J.-P. (2008), Du texte à la langue, et retour : notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français, *Pratiques* 137-138, 97-116.
- Brożek B. (2014), *Granice interpretacji*, Warszawa : Copernicus Center Press.
- Brożek B. (2016), Myślenie wg Hellera, *Tygodnik Powszechny*, dodatek specjalny : *W 80 lat dookoła wszechświata* 12, 4-6.
- Bruner J. (2010), *Kultura edukacji*, Kraków : Universitas.
- Budzyńska-Daca A. et Kwosek J. (2010), *Erystyka, czyli o sztuce prowadzenia sporów*, Warszawa : PWN.
- Burger M. (1999), Identité de statut, identité de rôle, *Cahiers de linguistique française* 21, 35-59.
- Burger M. (2010), Le cadrage de la communication dans les médias, *Communication* 27/ 2, 18-50.
- Burger M. (2012), Identités en confrontation dans les média : présentation générale, *Cahiers de l'ILSL* 32, 1-9.
- Burger M. (2013), Vers une analyse de la construction des identités dans les discours de communication publique, *Cahiers de l'ILSL* 34, 101-122.
- Burke K. (1962), Traditional principles of rhetoric, [dans :] *A Rhetoric of Motives*. Cleveland; New York : Meridian Books, 573-606. Traduit en polonais par Biskupski K., [dans :] Skwara M. (2008), *Retoryka*, Gdańsk : Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, 35-85.
- Byram M. (1989), *Cultural studies in Foreign Langage Education*, Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters LTD.
- Carignan I. et Grenon V. (2012), Le degré de compréhension d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire sur trois formes de documents de type argumentatif, *Revue canadienne de l'éducation* 35/1, 36-55.
- Cavalla C. (2010a), Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ?, [dans :] Bertrand O. et Schaffner I. (réd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Paris : Éditions de l'école polytechnique, 203-214.
- Cavalla C. (2010b), Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire, *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47, 153-161.
- Chabrol C. (2006), Identités « sociales et discursives », *Questions de communication* 9, URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/7920>, [consulté le 27 septembre 2015].
- Chabrol C. et Radu M. (2008), *Psychologie de la communication et persuasion. Théories et application*, Bruxelles : De Boeck.
- Charaudeau P. (1984), Une théorie des sujets du langage, *Langage et société* 28, 37-51.
- Charaudeau P. (1995), Le dialogue dans un modèle du discours, *Cahiers de linguistique française* 17, 141-178.

- Charaudeau P. (1997), *Le discours d'information médiatique : la construction du miroir social*, Paris : Nathan/Institut national de l'audiovisuel (coll. Médias-Recherches).
- Charaudeau P. (1998), L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit, *Le français aujourd'hui* 123, 6-15.
- Charaudeau P. (2005), Quand l'argumentation n'est que visée persuasive. L'exemple du discours politique, [dans :] Burger M. et Martel G., *Argumentation et communication dans les médias*, Québec : Éditions Nota bene, 22-42, URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Quand-l-argumentation-n-est-que.html>, [consulté le 23 février 2014].
- Charaudeau P. (2006), Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérivés, *SEMEN* 22, URL : <http://semen.revues.org/2793>, [consulté le 4 mars 2015].
- Charaudeau P. (2008a), La justification d'une approche interdisciplinaire de l'étude des médias, [dans :] Burger M. (réd.), *L'analyse linguistique du discours des médias. Entre sciences du langage et sciences de la communication*, Québec : Éditions Nota bene, 41-57.
- Charaudeau P. (2008b), L'argumentation dans une problématique d'influence, *Argumentation et Analyse du Discours* 1 [en ligne], URL : <http://aad.revues.org/193>, [consulté le 3 février 2016].
- Charaudeau P. (2008c), Pathos et discours politique, [dans :] Rinn M. (réd.), *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 49-58.
- Charaudeau P. (2009), Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière, [dans :] Charaudeau P. (réd.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris : L'Harmattan, URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite.html>, [consulté le 3 mars 2017].
- Charaudeau P. (2011), *Les médias et l'information*, Bruxelles : De Boeck.
- Chelli S. (2013), An Investigation of the Listening Strategies Used by Second-Year EFL Students at Biskra University, *Revue des sciences de l'homme et de la société* 6, 50-68, URL : <http://revues.univ-biskra.dz/index.php/fshs/article/view/122>, [consulté le 4 mars 2015].
- Chen R. et Hyon S. 2005, Faculty evaluation as a genre system : negotiating intertextuality and interpersonality, *Journal of Applied Linguistics* 2/2, 153-184.
- Cornaire C. (1998), *La compréhension orale*, Paris : CLE International.
- Coste D., North B., Sheil J. et Trim J. (2001), *Cadre européen commun de références pour les langues*, Conseil de l'Europe, Paris : Didier.
- Coubard E. (2003), Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale, *Études de linguistique appliquée* 132/4, 445-455.
- Crinon J. et Guigue M. (2006), Écriture et professionnalisation, *Revue Française de Pédagogie* 156, 117-169.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa : PWN.
- Dakowska M. (2007), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*, Warszawa : PWN.
- Dakowska M. (2015), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Danblon E. (2005), *La fonction persuasive : anthropologie du discours rhétorique : origine et actualité*, Paris : Armand Colin.
- Danblon E. (2010), La rhétorique : art de la preuve ou art de la persuasion ?, *Revue de métaphysique et de morale* 66, 213-231, URL : <http://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2010-2-page-213.htm>, [consulté le 4 mars 2015].

- De Chanay H. C. et Kerbrat-Orecchioni C. (2006), 100 minutes pour convaincre : l'éthos en action de Nicolas Sarkozy, [dans :] Broth M. et al. (réd.), *Le français parlé des médias*, Stockholm : Acta Universitatis Stokholmiensis, 309-329.
- De Keyser R. M. (2001), Automaticity and automatization, [dans :] Robinson P. (réd.), *Cognition and second language instruction*, New York : Cambridge University Press, 125-151.
- De La Haye F. et Bonneton-Botté N. (2006), Peut-on apprendre à combler l'implicite ?, [dans :] 7<sup>ème</sup> Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril, URL : [http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions\\_reflexion/bonneton\\_de\\_la\\_haye.pdf](http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/bonneton_de_la_haye.pdf), [consulté le 30 novembre 2013].
- Delcambre I. et Lahanier-Reuter D. (2009), Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines, [dans :] Defays J.-M. et Englebert A. (réd.), *Acteurs et contextes des discours universitaires*, Paris : L'Harmattan, 151-166.
- Delcambre I. et Reuter Y. (2002), Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche, *Spirale, revue de Recherches en Éducation* 29, 7-22.
- Dezutter O. et Doré T. (2004), Écrire pour réfléchir sur sa pratique : état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement, [dans :] *Actes du 9<sup>ème</sup> Colloque de l'AIRDF*, Québec, URL : [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Dezutter/Dezutter-Dore.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/Dezutter-Dore.pdf), [consulté le 30 novembre 2014].
- Dispy M. (2011), *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*, Namur : Presse universitaire de Namur.
- Dolz J. (1998), Les activités métalangagières et enseignement du français, [dans :] Dolz J. et Meyer J.-C. (réd.), *Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*, Berne : Peter Lang, 7-19.
- Dolz J. et Abouzaid, M. (2015), Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues, *Forum Lecture* 2, URL : [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015\\_2\\_Dolz\\_Abouzaid.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Dolz_Abouzaid.pdf), [consulté le 14 septembre 2013].
- Dolz J. et Gagnon R. (2008), Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit, *Pratiques* 137/138, 179-198.
- Dolz J., Rey N. et Surian M. (2004), Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre, *Le français aujourd'hui* 3/146, 5-15.
- Dolz J. et Schneuwly B. (1997), Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères* 15, 27-40.
- Dolz J. et Schneuwly B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*, Paris : ESF Éditeur.
- Domingos C. (2009), En route pour la compréhension orale !, *Synergies Canada* 1, 1-7.
- Douglas R. B. (1974), An Aristotelian Orientation to Rhetorical Communication, *Philosophy and Rhetoric* VII/2, 66-80, traduit en polonais par Krajka W. [dans :] Skwara M. (2008), *Retoryka*, Gdańsk : Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, 86-96.
- Doury M. (2003), L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires, *Langage et société* 105, 9-37.
- Doury M. et Lefébure P. (2006), Intérêt Général, Intérêts Particuliers, *Questions de Communication* 9, 47-71.
- Dubois M., Kamber A., Peter P. et Skupien Dekens C. (2010), Conceptualisation et utilisation d'exercices de compréhension orale sur la base de documents radio authentiques, *VALSASLA (Association Suisse de Linguistique Appliquée)* 92, 31-55.

- Ducrot O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris : Les Éditions de minuit.
- Ducrot O. (2004), Argumentation rhétorique et argumentation linguistique, [dans :] Doury M. et Moirand S. (éd.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 7-34.
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa : PWN.
- Dziadzia B. (2012), *Wpływ mediów. Konteksty społeczno-edukacyjne*, Kraków : Wydawnictwo Impuls.
- Eco U. (1976), *The role of the reader*, Bloomington : Indiana University Press.
- Eco U. (1992), *Interpretation and Overinterpretation*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Eemeren F. H. van et Grootendorst R. (2004), *A Systematic Theory of Argumentation : The Pragma-dialectical Approach*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Eemeren F. H. et Houtlosser P. van (2002), Strategic maneuvering : maintaining a delicate balance, [dans :] Eemeren F. H. van et Houtlosser P. (éd.), *Dialectic and Rhetoric : The Warp and Woof of Argumentation Analysis*, Dordrecht, Boston and London : Kluwer Academic Publishers, 119-130.
- Eemeren F. H. van. et Houtlosser P. (2004), Une vue synoptique de l'approche pragmatodialectique, [dans :] Doury M. et Moirand S. (éd.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 45-75.
- Emrich B. (1972), Topika i Topik- jako Topik und Topoi, [dans :] Toposforschung. Eine Dokumentation, trad. von Peter Hehn, Frankfurt am Main, 90-120, traduit en polonais : Koźbiał J., *Pamiętnik Literacki LXVIII*, 1977, 235-263. Repris [dans :] Skwara M. (2008), *Retoryka*, Gdańsk : Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, 118-157.
- Ferroukhi K. (2009), La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie, *Synergies Algérie* 4, 273-280.
- Field J. (2008), *Listening in the Language Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Filliettaz L. (1999), La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales, *Cahier de linguistique française* 21, 79-100.
- Flowerdew J. (2015), John Swales's approach to pedagogy in Genre Analysis : A perspective from 25 years, *Journal of English for Academic Purposes* 19, 102-112.
- Forsgren M. et Sullet-Nylander F. (2010), Genre médiatique, activités linguistiques et degré d'interactivité, *Communication* 27/2, 76-101.
- Gajewska E. (2013a), Analiza dyskursu w glottodydaktyce specjalistycznej : kryteria doboru modeli teoretycznych dla potrzeb dydaktyki szkolnej, *Neofilolog* 41/1, 21-35.
- Gajewska E. (2013b), *Courriel vs courrier : la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies*, Lublin : Werset.
- Gajo L. (2000), Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique, *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 32, 39-53, URL : [https://doc.rero.ch/record/12852/files/tranel\\_n\\_32\\_2000.pdf#page=75](https://doc.rero.ch/record/12852/files/tranel_n_32_2000.pdf#page=75), [consulté le 30 novembre 2013].
- Gaonac'h D. (1990), Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère, *Le Français dans le Monde. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, numéro spécial, 41-49.
- Gardair G. E. (2007), Heuristiques et biais quand nos raisonnements ne répondent pas nécessairement aux critères de la pensée scientifique et rationnelle, *Revue électronique de Psychologie Sociale* 1, 35-46, URL : <http://RePS.psychologie-sociale.org>, [consulté le 14 septembre 2013].

- Godzic W. (2004), *Telewizja i jej gatunki po « Wielkim Bracie »*, Kraków : Universitas.
- Goh Ch. (2008), Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development : Theory, Practice and Research Implications, *RELC Journal* 39, 188-213.
- Goh Ch. et Taib Y. (2006), Metacognitive instruction in listening for young learners, *ELT Journal* 60/3, 222-232.
- Golder C. et Favart M. (2003), Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite, *Études de Linguistique Appliquée* 130, 187-209.
- Górecka J., Wilczyńska W. et Wojciechowska B. (2015), Developing second language oral competence through an integrated discursive approach : The conceptual framework of the project and the pilot study results, [dans :] Pawlak M. et Waniek-Klimczak E. (réd.), *Theoretical, empirical and pedagogic perspectives on teaching, learning and assessing speaking skills in a second language*, Heidelberg, Berlin : Springer, 29-43.
- Górecka J. et Wojciechowska B. (2013), Rozwijanie rozumienia publicystycznych audycji radiowych na poziomie zaawansowanym : specyfika etapu poprzedzającego słuchanie, *Neofilolog* 40/1, 59-78.
- Gremmo M.-J. et Holec H. (1990), La compréhension orale : un processus et un comportement, *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, numéro spécial fév./mars.
- Grice H. P. (1975), Logic and conversation, *Syntax and semantics* 3, 41-58.
- Grize J.-B. (2004), Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter, [dans :] Doury M. et Moirand S. (réd.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 35-43.
- Grzmil-Tylutki H. (2007), *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków : Universitas.
- Grzmil-Tylutki H. (2010), *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Kraków : Universitas.
- Grzmil-Tylutki H. (2014), Francuska analiza dyskursu po zwrocie pragmatycznym, [dans :] Stalmaszczyk P. et Cap P. (réd.), *Pragmatyka, retoryka, argumentacja. Obrazy języka i dyskursu w naukach humanistycznych*, Kraków : Universitas, 245-264.
- Habermas J. (2002), *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa : PWN.
- Hyland K. (2007), Genre pedagogy : Language, literacy and L2 writing instruction, *Journal of Second Language Writing* 16/3, 148-164.
- Jacquin J. (2011), Le/La polémique : une catégorie opératoire pour une analyse discursive et interactionnelle des débats publics ?, *SEMEN* 31, 43-60.
- Jacquin J. et Micheli R. (2012), *Entre texte et interaction : propositions méthodologiques pour une approche discursive de l'argumentation en sciences du langage*, Paris : EDP Sciences.
- Johns A. M. (réd.) (2002), *Genre in the Classroom : Multiple Perspectives*, Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum.
- Johns A. M. (2008), Genre awareness for the novice academic student : An ongoing quest, *Language Teaching* 41.2, 237-252.
- Johns A. M. (2015), Moving on from Genre Analysis. An update and tasks for the transitional student, *Journal of English for Academic Purposes* 19, 113-124.
- Johnson A. P. (2002), Teaching comprehension skills, *ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 386*, URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471386.pdf>, [consulté le 11 septembre 2015].

- Kacprzak A. (2013), Le pathos négatif en tant que trait du discours politique totalitaire, *Argumentation et Analyse du Discours* 10 [en ligne], URL : <http://aad.revues.org/1427>, [consulté le 1 mars 2015].
- Kahneman D. (2011), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań : Media Rodzina.
- Kamber A. et Skupien C. (2008), Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale, *Mélanges CRAPEL* 31, 173-189.
- Kaniowski A. M. (2003), Charles Taylor i Jurgen Habermas a sposób widzenia języka przez Wilhelma Humboldta, [dans :] Sierocka B. (réd.), *Przełom komunikacyjny a filozoficzna idea konsensu*, Wrocław : Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 39-88.
- Karpińska-Szaj K. (1997), Discours écrit en tant qu'objet à interpréter dans l'enseignement de lecture en langue étrangère, *Studia Romanica Posnaniensia* XXII, 159-170.
- Karpińska-Szaj K. (1998), Processus de lecture comme mise en jeu des activités interprétatives (essai de modélisation), *Studia Romanica Posnaniensia* XXIII, 51-60.
- Karpińska-Szaj K. (2005), *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K. et Sujecka-Zajac J. (2012), Les activités métacognitives de l'apprenant en langues étrangères en tant qu'objet de recherche. Défis et problèmes méthodologiques, *Synergies Pologne* 9, 21-35.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005), *Discours en interaction*, Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. et Traverso V. (2004), Types d'interaction et genres de l'oral, *Langages* 38, 41-51.
- Koszowy M. et Budzyńska K. (2015), *Strategie retoryczne, techniki komunikacyjno-poznawcze, błędy i sofizmaty*, Warszawa : IFiS PAN.
- Koszowy M., Budzyńska K., Yaskorska O. (2013), Kryteria poprawności technik komunikacyjno-poznawczych, *Zagadnienia Naukoznawstwa* 2/196, 145-172.
- Krieg-Planque A. (2012), *Analyser les discours institutionnels*, Paris : Armand Colin.
- Krieg-Planque A. (2013), Un discours sur prescription : les 'argumentaires' des partis politiques comme éléments de cadrage de la parole, *Argumentation et Analyse du Discours* 10, URL : <http://aad.revues.org/1438>, [consulté le 11 septembre 2015].
- Kuhn D. (1999), A developmental model of critical thinking, *Educational Researcher* 28/2, 16-46.
- Kuhn D. (2000), Metacognitive Development : Current Directions, *Psychological Science* 9/5, 178-181, URL : <http://www.jstor.org/stable/20182660>, [consulté le 16 septembre 2011].
- Kuhn D. (2005), Epistemological understanding and the development of intellectual value, *International Journal of Educational Research* 43, 111-124.
- Kuhn D., et Pease M. (2008), What needs to develop in the development of inquiry skills ?, *Cognition and Instruction* 26, 512-559.
- Kuhn D. Wang Y. et Li H. (2011), Why Argue? Developing Understanding of the Purposes and Values of Argumentative Discourse, *Discourse Processes* 48, 26-49.
- Labasse B. (2004), Quand le cadre fait le tableau : référentiels cognitifs et perception de l'actualité, *Les cahiers du journalisme* 13, 80-108.
- Lafontaine L. (2004), L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise, *Actes du 9<sup>ème</sup> Colloque de l'AIRDF*.
- Lafortune L. et Saint-Pierre L. (1996), *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal : Les Éditions Logiques.

- Lakoff G. (2004), *Don't Think of an Elephant : Know Your Values and Frame the Debate*, Chelsea : Chelsea Green Publishing.
- Lakoff G. (2010), Why It Matters How We Frame the Environment ?, *Environmental Communication : A Journal of Nature and Culture* 4/1, 70-81.
- Lancien T. (1995), *Le journal télévisé, Construction de l'information et compétences d'interprétation*, Paris : Didier-CREDIF.
- Latorre B. A. (2003), Le genre comme outil d'interprétation en réception : le cas des téléseries chiliennes, *Belphégor : Littérature Populaire et Culture Média* 3/1, 38-52, URL : [http://etc.dal.ca/belphegor/vol3\\_no1/articles/03\\_01\\_Latorr\\_telese\\_fr.html](http://etc.dal.ca/belphegor/vol3_no1/articles/03_01_Latorr_telese_fr.html), [consulté le 10 avril 2014].
- Leff M. (2009), Perelman, argument ad hominem et ethos rhétorique, *Argumentation et Analyse du Discours* 2, URL : <http://aad.revues.org/213>, [consulté le 12 mars 2016].
- Lewiński P. (2010), Tekst argumentacyjny w glottodydaktyce, *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 17, 303-310.
- Lewiński P. (2014), Od Arystotelesa do van Eemeren i Tindale'a. W poszukiwaniu źródeł współczesnej retoryki i dialektyki, [dans :] Stalmaszczyk P. et Cap P. (éd.), *Pragmatyka, retoryka, argumentacja. Obrazy języka i dyskursu w naukach humanistycznych*, Kraków : Universitas, 43-60.
- Lhote E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction*, Paris : Hachette.
- Lichański J. Z. (2014), Retoryka – argumentacja. Prolegomena do logiki rozumowań o przesłankach niepewnych, [dans :] Stalmaszczyk P. et Cap P. (éd.), *Pragmatyka, retoryka, argumentacja. Obrazy języka i dyskursu w naukach humanistycznych*, Kraków : Universitas, 19-41.
- Lisowska-Magdziarz M. (2006), Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji), *Global Media Journal-Polish Edition* 1, URL : <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202006/Lisowska-Magdziarz-Zawartosc-dyskurs-semiotyka.pdf>, [consulté le 24 septembre 2016].
- Lisowska-Magdziarz M. (2015), Pytanie o genologię mediów w kulturze partycypacyjnej, [dans :] Godzic W., Kozieł A. et Szyłko-Kwas J. (éd.), *Gatunki i formaty we współczesnych mediach*, Warszawa : Wydawnictwo Poltext, 12-34.
- Loicq M. (2009), Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle. Une compétence de communication, *Les Cahiers du numérique* 3/5, 71-84, URL : [www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-71.htm](http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-71.htm), [consulté le 24 septembre 2016].
- Long M. (1991), Focus on form : A design feature in language teaching methodology, [dans :] De Bot K., Ginsberg R. et Kramsch C. (éd.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam : John Benjamins, 39-52.
- Long M. et Robinson P. (1998), Focus on form : Theory, research and practice, [dans :] Doughty C. et Williams J. (éd.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press, 15-41.
- Lynch T. (2006), Academic listening : Marrying top and bottom, [dans :] Martínez-Flor A. et Usó-Juan E. (éd.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, Berlin : Mouton de Gruyter, 91-110.
- Lynch T. (2011), Academic Listening in the 21st Century : Reviewing a decade of research, *Journal of English for Academic Purposes* 10, 79-88.
- Macagno F., Mayveg-Paus E. et Kuhn D. (2015), Argumentation theory in Education Studies : Coding and Improving Students'Argumentative Strategies, *Topoi* 34/2, 523-537, URL :

- <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11245-014-9271-6>, [consulté le 24 septembre 2016].
- Macagno F. et Walton D. (2010), What we hide in words : Emotive words and persuasive definitions, *Journal of Pragmatics* 42, 1997-2013.
- Maingueneau D. (1998), *Analyser les textes de communication*, Paris : Dunod.
- Maingueneau D. (2002), Problèmes d'ethos, *Pratiques* 113-114, 55-67.
- Maingueneau D. (2007), Genres de discours et modes de généricité, *Le français aujourd'hui* 159, 29-35.
- Maingueneau D. (2014), *Discours et analyse du discours*, Paris : Armand Colin.
- Martel G. (2010a), La performance communicationnelle en contexte médiatique. L'exemple du débat politique télévisé, *Mots. Les langages du politique* 92, 82-101, URL : <http://mots.revues.org/19532>, [consulté le 7 juillet 2016].
- Martel G. (2010b), Les mises en scène du discours médiatique. Introduction, *Communication* 27/2, 11-17.
- Matthey M. (2000), Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales, *Travaux neuchâtelois de linguistique* 32, 21-37, URL : [https://doc.rero.ch/record/12852/files/tranel\\_n\\_32\\_2000.pdf#page=75](https://doc.rero.ch/record/12852/files/tranel_n_32_2000.pdf#page=75), [consulté le 30 novembre 2013].
- Meyer M., Carrilho M. M. et Timmermans B. (1999/2010), *Historia retoryki od Greków do dziś*, trad. Baran Z., Warszawa : Wydawnictwo Aletheia.
- Michieli R. (2010a), *L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*, Paris : Le Cerf.
- Michieli R. (2010b), Qu'est-ce qu'une polémique affective ? Réflexion sur les liens entre la polémique et la construction discursive de l'émotion, [dans :] Albert L. et Nicolas L. (éd.), *Polémique et rhétorique : De l'Antiquité à nos jours*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 351-362.
- Miller C. R. (1984), Genre as social action, *Quarterly journal of speech* 70/2, 151-167.
- Modrzejewska E. (2012), Dziennikarz dziennikarzowi wilkiem. O retorycznej strategii sporu politycznego na przykładzie rubryk publicystycznych w dziennikach, [dans :] Marcjanik M. (éd.), *Retoryka mediów, retoryka w mediach*, Warszawa : Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, 23-44.
- Moeschler J. (2008), Signification linguistique et interprétation pragmatique. Pourquoi la pragmatique est-elle pertinente pour la linguistique appliquée ?, *Linguistique Appliquée* 8, 5-23.
- Moirand S. (2003), Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?, texte édité sur le site du GRIC (UMR ICAR), Université Lyon 2-Lumière et ENS LSH, (conférence sur invitation à la journée scientifique sur Les genres de l'oral, le 18 avril 2003), URL : [http://gric.univlyon2.fr/Equipe1/actes/journees\\_genre.htm](http://gric.univlyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm), [consulté le 10 juillet 2015].
- Molek-Kozakowska K. (2014), Dyspozycja krytyczna jako komponent refleksyjności językowej na poziomie akademickim, [dans :] Baran-Łucarz M. (éd.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 97-111.
- Morley J. (1999), Current Perspectives on Improving Aural Comprehension, *ESL Magazine* 2/1, 16-19.
- Morley J. (2001), Aural comprehension instruction : Principles and practices, [dans :] Celce Murcia M. (éd.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston : Heinle & Heinle Publishers, 69-85.

- Niesłony K. (2015), Format telewizyjny jako « zaprzeczenie gatunku », [dans :] Godzic W., Kozieł A. et Szyłko-Kwas J. (réd.), *Gatunki i formaty we współczesnych mediach*, Warszawa : Wydawnictwo Poltext, 247-258.
- Omer D. (2014), Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation, *Le français aujourd'hui* 184, 1-9.
- Osada N. (2004), Listening comprehension research. A Brief review of the past thirty years, *Dialogue* 3, 53-66.
- Ostaszewska D. et Cudak R. (réd.) (2008), *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa : PWN.
- Ostrowska U. (2011), Dyskurs w edukacji akademickiej, *Przegląd Pedagogiczny* 1, 258-266.
- Paltridge B. (2001), *Genre and the Language Learning Classroom*, Michigan : University of Michigan Press.
- Paltridge B. (2014), Genre and second-language academic writing, *Language Teaching* 47/3, 303-318.
- Pałuszyńska E. (2012), *Strategie dziennikarzy i ich rozmówców w medialnym dyskursie publicznym*, Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Parpette Ch. (2008), De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger, *Les Cahiers de l'Acedle* 5/1, 219-232.
- Paveau M.-A. (2006), *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Paveau M.-A. (2007), Discours et cognition. Les prédiscours entre cadres internes et environnement extérieur, *Corela* HS-6 [en ligne], URL : <http://revuecorela.org>, [consulté le 15 août 2015].
- Paveau M.-A. (2011), *L'analyse du discours. Notions et problèmes*, Tunis : Éditions Sahar.
- Perelman Ch. et Olbrechts-Tyteca L. (1958/2008), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Perkins D. N. (1986), Thinking frames, *Educational Leadership* 42, 4-10.
- Plantin Ch. (1996), Le trilogue argumentatif, présentation de modèle, analyse de cas, *Langue Française* 112, 9-29.
- Plantin Ch. (2011a), *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*, Berne : Peter Lang.
- Plantin Ch. (2011b), Pour une approche intégrée du champ de l'argumentation : État de la question et questions controversées, [dans :] Braun-Dahlet V. (réd.), *Ciências da linguagem e didática das línguas. Ciências da linguagem e didática des línguas : 30 ans de coopération franco-brésilienne*, São Paulo : FAPESP, 181-207.
- Podbielski H. (2001), Introduction du Traducteur à Aristote, [dans :] Aristote, *Rhétorique*, Warszawa : PWN, 7-43.
- Poussard C. (2003), Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* 6 (1), 143-150, URL : <http://alsic.revues.org/2132?lang=en>, [consulté le 30 novembre 2013].
- Ptaszek G. (2015), W stronę bezgatunkowości mediów ? O funkcji gatunków medialnych w procesie odbioru, [dans :] Godzic W., Kozieł A. et Szyłko-Kwas J. (réd.), *Gatunki i formaty we współczesnych mediach*, Warszawa : Wydawnictwo Poltext, 35-52.
- Py B. (2004), Pour une approche linguistique des représentations sociales, *Langages* 154, 6-19.
- Reboul A. et Moeschler J. (1998), *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris : Armand Colin.
- Reuter Y. (2007), Statut et usages de la notion de genre en didactique(s), *Le français aujourd'hui*, 4/159, 11-18, URL : [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-11.htm), [consulté le 8 janvier 2015].

- Reuter Y. (2013), Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions, *Pratiques* 157/158, 153-164.
- Richard E. et Drouet G. (sous presse), Reformulation, négociation et progression discursive dans le débat radiophonique. Enjeux pour le développement de l'enseignement/apprentissage de la compétence discursive, *Studia Romanica Posnaniensia* XLIV/2.
- Richard E., Wojciechowska B., Le Bot M.-C., Wilczyńska W., Górecka J., Bourvon M.-F. (2014), Les débats radiophoniques : quelles stratégies d'écoute pour le niveau avancé ?, [dans :] Martinot C. et Pegaz Paquet A. (éd.), *Innovations didactiques en français langue étrangère*, Paris : CRL éditions, 38-50.
- Romano G. (1992), Comment développer des habiletés de pensée chez nos élèves, *Pédagogie collégiale* 6/1, 17-21.
- Rost M. (2006), Areas of research that influence L2 listening instruction, [dans :] Martínez-Flor A. et Usó-Juan E. (éd.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, Berlin : Mouton de Gruyter, 47-74.
- Rost M. et Wilson J. J. (2013), *Active listening*, New York : Routledge.
- Schmidt R. (2001), Attention, [dans :] Robinson P. (éd.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge : Cambridge University Press, 3-32.
- Schneuwly B. (1995), De l'utilité de la transposition didactique, [dans :] Chiss J.-L., David J. et Reuter Y., *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris : Nathan, 47-62.
- Schneuwly B. et Dolz J. (1996), Genres et progression en expression orale et écrite, *Enjeux* 37/38, 31-49.
- Schopenhauer A. (2007), *Erystyka. Sztuka prowadzenia sporów*, Gliwice: Wydawnictwo Sensus.
- Skwara M. (éd.), (2008), *Retoryka*, Gdańsk : Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Snoeck Henkemans F. (2009), La préterition comme outil de stratégie rhétorique, *Argumentation et Analyse du Discours* 2 [en ligne], URL : <http://aad.revues.org/217>, [consulté le 18 août 2016].
- Strzemeski K. (2011), Autonomizacja studentów poprzez ich samodzielną pracę z podcastami-plikami audio, [dans :] Pawlak M. (éd.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań-Kalisz-Poznań : Wydawnictwo UAM, 327-336.
- Sujecka-Zajac J. (2009), Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego, *Scripta Neophilologica Posnaniensia* X, 175-184.
- Swales J. M. (1990), *Genre Analysis : English in Academic and Research Settings*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales J. M. (2004), *Research genres : Explorations and applications*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales J. M. et Feak C. B. (2011), *Navigating academia : Writing supporting genres*, Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Szczęśna E. (2001), *Poetyka reklamy*, Warszawa : PWN.
- Szkudlarek-Śmiechowicz E. (2010), *Tekst w radiowej i telewizyjnej debacie politycznej*, Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szymanek K. (2014), Rola podobieństwa w argumentacji, [dans :] Stalmaszczyk P. et Cap P. (éd.), *Pragmatyka, retoryka, argumentacja. Obrazy języka i dyskursu w naukach humanistycznych*, Kraków : Universitas, 109-138.
- Szymanek K., Wieczorek K. A. et Wójcik A. S. (2003), *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa : PWN.

- Tindale Ch. W. (2009), L'argumentation rhétorique et le problème de l'auditoire complexe, *Argumentation et Analyse du Discours* 2 [en ligne], URL : <http://aad.revues.org/493>, [consulté le 25 février 2016].
- Tomasello M. (2015), *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Toulmin S. (1958), *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Valetopoulos F. (2012), Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives : une analyse du corpus, *Synergies Pologne* 9, 37-47.
- Valiente Jiménez M. J. (2008), Régulation métacognitive du contrôle de la compréhension orale en FLE, *Porta Linguarum* 9, 79-91.
- Van Dijk T. A. et Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic Press.
- Vandendorpe Ch. (2001), De la socialisation des stratégies interprétatives, [dans :] Tauvernon C. (réd.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : INRP, 81-101.
- Vandergrift L. (1998), La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde, *La revue canadienne de la linguistique appliquée* 1/1-2, 83-105.
- Vandergrift L. (2002), It was nice to see that our predictions were right : developing metacognition in L2 listening comprehension, *The Canadian Modern Language Review* 58/4, 556-575.
- Vandergrift L. (2003), Pleins feux sur la classe, de l'anticipation à la réflexion : Comment guider les élèves dans le processus d'écoute en langue seconde, *La revue canadienne des langues vivantes* 59, 3.
- Vandergrift L. (2004), Listening to learn or listening to listen ?, *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 3-25.
- Vandergrift L., Goh C. C. M., Mareschal C. J. et Tafaghodtari M. H. (2006), The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire : Development and Validation, *Language Learning* 56/3, 431-462.
- Vignaux G. (1981), Énoncer, argumenter : opération du discours, logiques du discours, *Langue française* 50, 91-116.
- Vignaux G. (2004), Une approche cognitive de l'argumentation, [dans :] Doury M. et Moirand S. (réd.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 103-124.
- Vincent D. et Bernard Barbeau G. (2012), Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels : à qui l'insulte profite-t-elle ?, *Argumentation et Analyse du Discours* 8 [en ligne], URL : <http://aad.revues.org/1252?lang=en>, [consulté le 14 mars 2014].
- Vion R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette Supérieur.
- Vion R. (1995), La gestion pluridimensionnelle du dialogue, *Cahiers de linguistique française* 17, 179-203.
- Vion R. (1996), L'analyse des interactions verbales, *Les Carnets du Cediscor* 4, URL : <http://cediscor.revues.org/349>, [consulté le 2 septembre 2016].
- Vion R. (1999), Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours, *Langage et société* 87/1, 95-114.
- Vygotsky L. (1934/1989), *Myślenie i mowa*, Warszawa : PWN.
- Walkiewicz B. (2011), Interdyskursywność w przekładzie tekstów specjalistycznych, *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu* 6, 99-115, <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/RP/article/viewFile/RP.2011.008/636>, [consulté 12 janvier 2017].

- Walkiewicz B. (2013), *O architekturze tekstów o architekturze w perspektywie przekładu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Walton D. (2007), Evaluating practical reasoning, *Synthese* 157/2, 197-240.
- Wasilewski J. (2012), Posłom frykasy, dzieciom ochłapy. Tworzenie podziałów społecznych w mediach, [dans :] Marczanik M. (réd.), *Retoryka mediów, retoryka w mediach*, Warszawa : Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, 11-22.
- Weisser M. (2006), Comprendre et interpréter un texte narratif de fiction : un exemple d'argumentation heuristique au cycle 3, *Carrefours de l'éducation* 21, 31-51.
- Wilczyńska W. (1993), *La compréhension orale en tant que construction du sens*, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wilczyńska W. (2012), Czy glottodydaktyce potrzebne jest pojęcie dyskursu ?, *Neofilolog* 38/1, 7-26.
- Wilczyńska W. (2013), Dyskurs – brakujące ogniwo nierozzerwalności kultury i języka, czyli o integracji w kształceniu neofilologów, *Lingwistyka Stosowana* 8, 133-152.
- Wilczyńska W. (2014), Myślenie automatyczne a myślenie refleksyjne, [dans :] Baran-Łucarz M. (réd.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 173-190.
- Wilczyńska W. et Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków : Avalon.
- Wilczyńska W. et Wojciechowska B. (2013), Świadomość gatunku dyskusja a rozumienie obcojęzycznych audycji radiowych, *Poznańskie Spotkania Językoznawcze* XXVI, 31-43.
- Wingate U. (2012), Using Academic Literacies and Genre-Based Models for Academic Writing Instruction : A « Literacy » Journey, *Journal of English for Academic Purposes* 11/1, 26-37.
- Witosz B. (2005), *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wojciechowska B. (2014), Identyfikowanie i interpretowanie implicytnego znaczenia wypowiedzi w procesie rozumienia dyskursu medialnego w języku obcym, [dans :] Baran-Łucarz M. (réd.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 293-304.
- Wojciechowska B. (2015), Perception et interprétation des émotions dans le débat radiodiffusé par les étudiants avancés de philologie romane, *Studia Romanica Posnaniensia* XLII/4, 155-168, URL : <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/issue/view/63>, [consulté le 22 décembre 2016].
- Wojciechowska B. (2016), Impact d'une tâche monologale ou dialogale sur le traitement de l'implicite relatif à l'ethos du locuteur dans un débat, *Corela* HS-20 [en ligne], URL : <http://corela.revues.org/4700>, [consulté le 22 décembre 2016].
- Wojciechowska B. (2017), Le mémoire de licence dans la formation intellectuelle et professionnelle des enseignants de langues, [dans :] Andrzejewska E. et Wawrzyniak-Śliwska M. (réd.), *Nauczyciele języków obcych*, Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 153-167.
- Wojciechowska B., Górecka J., Richard E., Le Bot M.-C. (2014), Les stratégies rédactionnelles face aux défis d'interprétation d'un débat radiodiffusé, *Studia Romanica Posnaniensia* XLI/3, 117-132.

- Wojciechowska B. et Richard E. (2016), Négociation interactive de l'implicite dans le débat polémique radiophonique, *Corela HS-20* [en ligne], URL : <http://corela.revues.org/4684>, [consulté le 22 décembre 2016].
- Wojciechowska B. et Wilczyńska W. (sous presse), Procédés interactifs de construction du sens dans l'émission « Le téléphone sonne ». Un modèle dans le développement des compétences, *Studia Romanica Posnaniensia XLIV/2*.
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wolny-Zmorzyński K., Kaliszewski A. et Furman W. (2009), *Gatunki dziennikarskie : teoria, praktyka, język*, Warszawa : Wydawnictwa Naukowe i Profesjonalne.
- Zaśko-Zielińska M. (2002), *Przez okno świadomości. Gatunki mowy w świadomości użytkowników języka*, Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ziomek J. (1990), *Retoryka opisowa*, Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

# Annexe

## Transcription de la discussion de F et H sur la partie introductive du débat « L'antisémitisme se banalise-t-il en France ? »

1. F : Nous allons discuter sur aa euh le débat qui porte sur la banalisation de l'antisémitisme
2. en France euh nous devons se pencher sur ce sur ce titre alors H est-ce que tu qu'est-ce
3. que tu penses sur ce titre sur sa construction ?
4. H : alors selon moi le titre porte déjà une thèse que qu'il y a l'antisémitisme en France qu'il
5. existe et aussi euh je crois que dans ce titre on peut voir que l'antisémitisme d'un côté
6. est un sujet un problème très grave mais de l'autre côté il devient de moins en moins
7. important pour les Français
8. F : ben je dirais qui que cette importance euh que ce ce cet antisémitisme change un peu la
9. dimension qu'il ne s'agit pas euh qu'il ne s'agit pas autant de grands actes de de de de
10. grands propos contre les contre les juifs au niveau je dirais national mais il s'agit
11. de l'activité quotidienne de de des petites actions comme le le journaliste les énumère
12. de de de...
13. H : ...des attaques, des menaces...
14. F : ...de de de du vandalisme...
15. H : ah ouais c'est ça ...
16. F : ...donc voilà euh je pense que cette banalisation c'est c'est c'est ça le problème que
17. c'est c'est cet antisémitisme est devenu quotidien et par par conséquent est il s'est un
18. peu banalisé comme ça d'ailleurs le journaliste essaie de de à mon avis dans le chapeau
19. il essaie de déjà de de prouver sa thèse sur cette banalisation parce que parce qu'il parce
20. qu'il montre les statistiques concernant les attaques antisémites...
21. H : oui il donne des chiffres concrets mais ce qui m'a frappé c'était que euh il dit bien sûr
22. qu'il y avait dans dans une concrète période de l'année deux cent soixante-dix actes de
23. d'antisémitisme mais on ne peut pas faire une comparaison avec la même période par
24. exemple de l'année précédente alors on ne sait pas si si si le nombre de tel actes
25. a augmenté ou pas ou...
26. F : oui nous nous ne pouvons pas le vérifier nous-mêmes c'est le journaliste qui qui

27. explique que voilà depuis l'affaire Mérah l'attentat sur l'école juive...
28. H : ...hmh
29. F : il dit que ce le nombre de ces agressions contre les juifs a a a monté considérable-
30. ment...
31. H : mais comment ? Mais comment ? Il faut des concrets...
32. F : ah oui c'est ça le journaliste fait de manière de...
33. H : il nous...
34. F : déjà...
35. H : il nous impose une information qui qui...
36. F : ... il interprète déjà des faits et voilà il nous donne ses opinions pour je dirais nous
37. orienter des...
38. H : hmh nous devons accepter ce qu'il dit sans avoir aucune preuve à vrai dire
39. F : et aussi le journaliste essaie de montrer que par ces statistiques par le biais de l'affaire
40. Mérah que c'est le problème d'actualité et d'ailleurs il cite l'article nouvel obs qui traite
41. aussi sur cette question ça nous pouvons comprendre que c'est... que c'est une c'est une
42. chose importante pour le moment (silence) et à mon avis le choix des invités de cette
43. émission aussi va dans la direction de prou de soutenir la thèse que l'antisémitisme est
44. une chose importante parce que je dirais que les trois invités la madame la professeure le
45. président du CRIF et le représentant de l'association qui... de la vigilance antisémite ce
46. sont des personnages je dirais du côté de cette minorité juive opprimée un peu euh
47. et voilà euh c'est aussi cela peut nous donner l'idée de où va où va ce débat
48. H : mais je me demande quelle personne de cet autre côté on pourrait inviter des politiques
49. d'extrême droite ou qui ?
50. F : oui c'est difficile de...
51. H : ...qui pourrait défendre les euh je ne sais pas les ennemis des juifs les antisémites ?
52. F : voilà après la Seconde Guerre Mondiale est-ce qu'il est possible de défendre ce type de
53. euh de ...
54. H : est-ce qu'il faut défendre à vrai dire...
55. F : ... ce qui euh...
56. H : mais on voit ici seulement un côté de ...
57. F : c'est qui ee... nuance un peu
58. H : c'est très difficile...
59. F : ce qui nuance un peu ce le le le le répertoire des invités c'est la journaliste qui a réalisé
60. l'article pour le nouvel obs.
61. H : oui c'est vrai...qui est... est un peu de côté à côté de de de la minorité juive
62. F : nous pouvons lui accorder un certain degré d'objectivité parce que voilà euh cela se voit
63. un peu dans sa réponse à la la question du journaliste elle présente un peu son parcours...
64. ce que...
65. H : ...son intérêt au problème
66. F : ce qui l'a menée à faire à écrire un tel article et elle aussi essaie de présenter les
67. témoignages des juifs qu'elle a rencontrés qui voilà elle voilà nous pouvons supposer
68. qu'elle va essayer de montrer le point le point de vue plutôt objectif quoi
69. H : mais peut-être ici aussi on a un preuve que le problème est très grave si on a une
70. personne qui est un peu à part de la minorité juive qui aussi dit aussi souligne que le
71. problème existe et il est important alors on a ici...

72. F : ... oui oui d'ailleurs la la seule présence de de la la publication de cet article peut donner
73. l'idée que l'antisémitisme c'est quelque chose de...
74. H : ...de grave...
75. F : ...de grave oui
76. H : mais ce qui m'a frappé c'était que au moins trois personnes si je si je ne me trompe pas
77. au moins trois personnes ont mentionné que le problème de l'agression ne touche pas
78. seulement les juifs mais aussi les musulmans les autres minorités alors d'un côté le
79. journaliste voudrait aller seulement dans la voie de l'antisémitisme mais les autres ont
80. dit non il existe quelque chose d'autre le problème est plus vaste et ce ne sont
81. pas seulement les juifs qui qui sont touchés par le problème
82. F : ce ce type d'opinion c'est bien pour le débat parce que c'est nous avons une opinion
83. comme un point de départ du débat mais c'est bien que les invités ne ne se bornent
84. pas seulement de prouver cette thèse mais essaient d'élargir un peu de nuancer ce
85. problème et je pense que c'est notamment la fonction de de de de la dame
86. professeure qui était invitée elle est scientifique c'est-à-dire qu'on peut supposer qu'elle
87. va expliquer les choses dans un contexte plus large...
88. H : peut-être...
89. F : ... et d'ailleurs c'est ce qu'elle dit dans sa première réponse voilà c'est elle la première
90. qui qui qui donne cette idée que ce n'est... c'est plutôt la haine qui touche en général la
91. société
92. H : et non/pas seulement les juifs
93. F : oui oui voilà
94. H : ok
95. F : et aussi c'est le le ce monsieur de l'organisation vigilance antisémite qui lui aussi qui
96. souligne ce côté qui présente un peu les mécanismes qui agresse qui et pourquoi lui
97. aussi et il montre aussi que le problème ne se limite pas seulement aux juifs
98. H : peut-être il pendant pendant le débat il présentera des chiffres des preuves plus concrètes
99. que celles du journaliste
100. F : oui, il est parce qu'il s'occupe du problème de plus près...
101. H : ...bien sûr...
102. F : ...et je pense aussi que quand même nous pouvons voir la diversité entre les, parmi les
103. opinions des invités leurs points de vue parce que voilà nous avons des personnes qui
104. s'occupent du même problème mais des positions différentes le représentant de la
105. communauté c'est quelqu'un...
106. H : ...qui défendra cette communauté...
107. F : oui parce que voilà ce sont ce sont c'est ce qu'il doit faire mais voilà la dame la
108. professeure c'est quelqu'un qui se distancie un peu...
109. H : ...mais seulement un peu euh...
110. F : ...mais oui elle s'occupe de l'histoire des juifs en France mais c'est quand même le
111. regard scientifique de...
112. H : mais il y a des scientifiques qui font des choses du point de vue plutôt subjectif alors...
113. F : ben, oui, c'est euh bon c'est ce qu'on peut...
114. H : ...c'est ce qu'on peut supposer bien sûr...
115. F : ...oui...

116. H : c'est une hypothèse à prouver  
117. F : et on a...  
118. H : et ici peut-être comme on a déjà dit cette dame Isabelle Monin qui sera peut-être la plus  
119. objective...  
120. F : oui oui parce qu'elle ne fait pas partie de ce milieu de la minorité juive  
121. H : et en plus je ne sais pas si tu l'as vu l'as entendu mais le moment où monsieur si je me  
122. rappelle bien monsieur Prasquier disait que que l'antisémitisme peut avoir aussi des  
123. sources communistes quelqu'un a fait un petit commentaire  
124. F : c'était le président...  
125. H : très mal entendu...  
126. c'était le président de cette organisation de vigilance oui j'ai remarqué ça  
127. H : je croyais que c'était c'était madame Esthera qui a fait cette petite remarque...  
128. communisme... parce qu'elle est député des verts alors on voit ici que... il y a quand  
129. même les différences entre...  
130. F : oui...  
131. H : les personnes qui parlent...  
132. F : donc nous pouvons supposer que le débat va quand même peut être intéressant parce que  
133. voilà nous avons vu que le les invités sont représentent des des des options diverses nous  
134. pouvons bien sûr nous pouvons nous nous ne pas d'accord avec la formulation du sujet,  
135. mais je pense que c'est déjà un point de départ pour la discussion si c'est vraiment le  
136. problème et quelles sont les sources du problème parce que même si le journaliste citait  
137. au début les groupes des agresseurs de la communauté juive des agresseurs de l'extrême  
138. droite des communautés musulmanes d'après les réponses des invités nous pouvons  
139. déduire que le problème n'est pas aussi simple que ça qu'il n'est pas qu'il ne faut pas se  
140. limiter aux stéréotypes et voilà je pense que c'est le c'est ça l'objectif du débat de  
141. montrer une image plus complexe de nuancer la question  
142. H : selon moi le sujet qu'on a posé ici ne montre pas que le débat que l'intention de ce débat  
143. est d'entrer d'élargir le sujet puisque on commence seulement par l'antisémitisme mais  
144. ce sont les invités qui vont dans plusieurs directions sur l'agression en général, en  
145. parlant en général, et des autres minorités  
146. F : il faudrait voir comment le journaliste va mener le débat...  
147. H : et réagir à cela...  
148. F : oui  
149. H : bien sûr et qu'est-ce que tu penses de références au pathos ? Il y en a plusieurs je crois  
150. F : oui notamment le président du CRIF il joue sur cette dimension quand il décrit avec le  
151. détail qui était la victime de cette dernière agression c'était un jeune qui... euh lié  
152. à l'école juive qui  
153. H : qui selon le journaliste portait l'étoile de David bien visible mais j'ai vérifié cette  
154. information et dans une interview dans le quotidien régional qui s'appelle Progrès ce  
155. jeune homme qui a été agressé disait qu'il n'avait pas porté l'étoile de David et en plus  
156. la police dans le moment où ce débat a été créé n'était pas sûre si le mobile de cette  
157. attaque c'était l'antisémitisme ou quelque chose d'autre  
158. F : d'après ce que tu dis c'est on peut on peut voir une certaine instrumentalisation de cette  
159. attaque pour des objectifs d'un groupe qui veut... voilà...

160. H : un peu manipuler quand même...

161. F : oui

162. H : oui bien sûr ok il me semble que ce débat bien sûr peut être très intéressant mais je crois

163. que l'utilisation du pathos et quand même quelques petits essais de manipulation de

164. tentative de manipulation peuvent montrer le problème seulement d'un côté alors le

165. débat selon moi le débat ne sera pas n'élargit pas n'élargira pas le sujet.

# **Nauczanie kompetencji interpretacyjnych w dyskursie mówionym. Retoryczne i gatunkowe ramy debaty**

## **Streszczenie**

Tematem książki jest rozwijanie kompetencji interpretacyjnych w odniesieniu do dyskursu argumentacyjnego w przestrzeni medialnej w sytuacji słuchania w języku obcym.

Interpretacja została zdefiniowana jako najbardziej zaawansowana forma rozumienia i jest tutaj rozważana w kontekście kształcenia uniwersyteckiego na poziomie zaawansowanych kompetencji językowych (C1/C2). Zaproponowana problematyka stanowi dydaktyczną odpowiedź na zapotrzebowanie społeczne w zakresie umiejętności oceny rzetelności i ważności argumentacji przedstawianych w społecznych debatach i dyskusjach medialnych, niezbędnych w warunkach postępującej złożoności zglobalizowanego świata, tempa innowacji technologicznych i nowych wyzwań etycznych.

W niniejszej pracy obszar badań dydaktycznych, określający właściwości rozumienia ze słuchu w swej zaawansowanej formie, stanowi miejsce interdyscyplinarnych poszukiwań koncepcji argumentacji jako podstawy do opracowania strategii słuchania nastawionego na interpretację dyskursu argumentacyjnego. Poczynione ustalenia służą wypracowaniu modelu debaty medialnej w języku obcym – dydaktycznej ramy do planowania kierowanego i eksplícynego nauczania interpretowania argumentacji w debatach radiowych.

Na czym polega interpretowanie i jakie kompetencje słuchacza implikuje? Przegląd modeli teoretycznych i badań eksperymentalnych rozumienia ze słuchu w pierwszym rozdziale książki pozwolił na wyodrębnienie tej formy rozumienia i określenie jej specyfiki. Przedstawione modele teoretyczne, od najbardziej ogólnych, wyznaczających filozofię edukacji, takich jak model umysłu według J. Brunera, wskazujący na interpretacyjny charakter ludzkiego poznania, przez teorie schematów (Schank i Abelson, Perkins) aż po model przetwarzania dyskursu (Kintsch i van Dijk), pokazują nie tylko złożoność i multimodalność procesu rozumienia, ale także jego wewnętrzne zróżnicowanie. W wyniku przeprowadzonej analizy interpretowanie zaliczono do procesów umysłowych wyższego rzędu, charakteryzujących się głębokością operacji intelektualnych, rygiorem w ich prowadzeniu, dystansem krytycznym i wysokim stopniem kontroli przetwarzania danych i wyprowadzania wniosków. Na poziomie operacji kognitywnych interpretowanie zostało zdefiniowane jako forma rozumienia, która wymaga od osoby słuchającej ścisłego i świadomego integrowania danych z różnych poziomów dyskursu oraz systematycznego odnoszenia ich do sytuacji komunikacyjnej,

a także do interdyskursu. Wskazano na charakter hipotetyczno-inferencyjny interpretowania oraz podkreślono regulującą funkcję działań metadyskursywnych i metakognitywnych.

W celu lepszego uchwycenia istoty słuchania zorientowanego na interpretowanie dyskursu zostało ono skontrastowane ze słuchaniem mającym na celu identyfikowanie i odtwarzanie form językowych (fr. *repérage*) oraz ze słuchaniem w celu odtwarzania – mniej lub bardziej dokładnego, wybiórczego lub globalnego – treści z pominięciem formy, w jakiej zostały one przedstawione (ang. *content based listening*). Te dwa ostatnie rodzaje rozumienia ze słuchu, w przeciwieństwie do interpretowania, cechuje automatyzm, niska kontrola, powierzchność, wreszcie podporządkowanie schematom interpretacyjnym przyjętym przez mówców. Wyraźne oddzielenie takich form rozumienia jest kluczowe w kontekście dydaktycznym. Stwierdzono bowiem, że zadania odtwórcze skoncentrowane na rozwijaniu automatyzmów, dominujące w nauczaniu rozumienia ze słuchu w języku obcym, mogą blokować rozwój kompetencji interpretacyjnych opartych na umiejętnościach inferencyjnych oraz aktywnej i krytycznej postawie, ograniczając tym samym autonomię odbiorcy/ucznia. Zważywszy na wymagania stawiane w zadaniach interpretacyjnych, sformułowano ogólne zasady dydaktyki interpretacji: 1) ściśle kierowanie uwagą ucznia w tego typu zadaniach, przynajmniej na etapie początkowym; 2) zwolnienie procesu słuchania; 3) tworzenie warunków do rozważania wielu hipotez interpretacyjnych i ich uzasadniania, opierając się na tekście.

W drugim rozdziale przeprowadzono krytyczną analizę głównych teorii argumentacji ze względu na ich przydatność w perspektywie kształtowania kompetencji interpretacyjnych w języku obcym. Przejrzawszy podstawy klasycznych koncepcji argumentacji (dialektyka, logika i retoryka) oraz współczesnych teorii do nich nawiązujących (logika formalna, logika nieformalna, pragmadialektyka, retoryka argumentacyjna), uznano, że podejście retoryczne w ujęciu Arystotelesa i jego współczesnych kontynuatorów (Perelman i Olbrechts-Tyteca, Amossy, Tindale, Leff) w sposób najbardziej trafny i wyczerpujący opisuje naturę argumentacji w dyskursie publicznym, w tym również w debatach medialnych. W ramach tego podejścia argumentacja jest definiowana jako działanie o charakterze perswazyjnym, osadzone w sytuacji komunikacyjnej, funkcjonalne i interakcyjne. W perspektywie dydaktycznej kontekstowość retorycznej koncepcji argumentacji ułatwia odejście od postawy odtwarzania, a przez swój otwarty, nienormatywny charakter daje uczniowi narzędzia do wieloaspektowej analizy rozumowania mowy, daleko wykraczającej poza ocenę schematów argumentacyjnych. O atrakcyjności retoryki w przypadku rozwijania kompetencji interpretacyjnych stanowią właśnie wyróżnione w jej obrębie kategorie obserwacji zachowań rzeczywistych mówców, a w szczególności technik dyskursywnych, jakimi się posługują, by przekonać odbiorców do stawianych tez w konkretnych gatunkach mowy. Szczególne miejsce w tym repertuarze zajmują trzy rodzaje dowodów wyróżnionych przez Arystotelesa – etos, patos i logos, których zaletą jest prosta i ekonomiczna forma niosąca głęboką treść pojęciową. Pojęcia te mogą stanowić dla słuchacza/ucznia swoiste osie obserwacji ułatwiające sprawne zarządzanie uwagą podczas słuchania debaty. Stąd postulat, by z arystotelesowskiej trylogii uczynić nie tylko główne kategorie interpretacyjne, ale także, by na nich oprzeć rozwijanie świadomości retorycznej studenta oraz podstawę do grupowania dyskursywnych środków perswazji w miarę zdobywania kolejnych doświadczeń w słuchaniu dyskursu argumentacyjnego.

W trzecim rozdziale przeanalizowano relacje między różnymi typami dowodów a sytuacją dyskursywną oraz rozważono możliwość zbudowania na tej podstawie uporządkowa-

nych instrukcji do rozwijania kompetencji interpretacyjnych. Taką integracyjną funkcję w przyjętej koncepcji spełnia pojęcie gatunku. Z jednej bowiem strony gatunek jest emanacją dziedziny zinstytucjonalizowanych praktyk komunikacyjnych (typ dyskursu), właściwych dla danej wspólnoty dyskursywnej i jej celów, z drugiej zaś strony pojęcie to określa rodzaj interakcji i repertuar środków językowych, a więc materii, która je wyraża w konkretnych kategoriach zdarzeń. W perspektywie teoretycznej gatunek pozwala łączyć aspekty z różnych poziomów analizy, wchodzących w zakres zainteresowania odrębnych dziedzin badań nad dyskursem (Maingueneau), przyczyniając się tym samym do budowania bardziej kompletnej i zhierarchizowanej wizji zjawiska komunikacji. Ponadto pojęcie gatunku, mimo abstrakcyjnej natury kognitywnej, jest w swych przejawach nie tylko wyraźnie dostrzegalne, ale przede wszystkim operacyjne dla użytkowników komunikacji. Nawiązując do norm i skryptów, reprezentacja gatunku ma zdolność wzbudzania (choć w różnym stopniu w różnych sytuacjach i dla różnych podmiotów) oczekiwań interpretacyjnych, przez co wspomaga planowanie słuchania i formułowanie hipotez, a także ich weryfikowanie. Przenikanie się i wzajemną determinację elementów z poziomu dyskursu, gatunku i konkretnej realizacji, w tym tekstu, w klarowny sposób przedstawia metafora teatralna (Maingueneau). Na podstawie tej koncepcji opracowano w dalszej kolejności instrukcje interpretacyjne dla nauczania, gdzie poszczególne scenariusze (konkretne realizacje gatunku) są analizowane jako częściowo zależne od sceny globalnej (typu dyskursu) i sformatowane zgodnie z zasadami gatunku (sceny generycznej). Do instrukcji dydaktycznej włączono ponadto strategie analizy patosu, logosu i etosu, pokazując jednocześnie, jak są one kształtowane przez gatunek i typ dyskursu. Wszystko po to, by przygotować ucznia do kierowanego obserwowania, w jaki sposób aktrycy społeczni posługują się gatunkiem dla realizacji celów im właściwych lub reprezentowanej przez nich grupie w szerszym kontekście dyskursywnym.

Relacja między ramą gatunkową a strategiami retorycznymi została w czwartym rozdziale uściślona w stosunku do gatunku debata radiowa. Przyjęto, że debata ma pewien zestaw cech wspólnych dla hipergatunku, który pozwala użytkownikom rozpoznać ją niezależnie od typu dyskursu, do którego przynależy. Zgodnie z przyjętą koncepcją teatralną debata, jak każdy gatunek, istnieje realnie zawsze w ramach jakiegoś typu, który określa jej funkcje, charakter i logikę (zob. metafora teatralna). W proponowanym modelu debata radiowa została zakwalifikowana do dyskursu medialnego, podlegającego podwójnej logice demokratycznej i komercyjnej (Charaudeau). Jej cele zostały natomiast zdefiniowane w terminach retorycznych jako mogące w różnym stopniu i w różnych konfiguracjach łączyć dążenia perswazyjne (*movere*), właściwe wszystkim debatom, z towarzyszącym im dążeniem raczej do budowania wiedzy (*docere*) lub raczej dostarczania rozrywki (*delectare*). Biorąc pod uwagę dominujący cel debat medialnych, wyróżniono wśród nich trzy kategorie (Burger): debata obywatelska, debata świadectwo, debata spektakl. W dalszej części skupiono się wyłącznie na debacie obywatelskiej, analizując jej skonstruowany charakter zarówno w płaszczyźnie treściowej (wybór i naświetlenie problematyki, zaplanowanie pytań dziennikarza, dobór ekspertów itd.), jak i interakcyjnej (np. dostosowanie do hipotetycznego odbiorcy, zaplanowanie sceny interlokucyjnej w studiu itd.). Ponadto wydzielono następujące moduły, opisując równocześnie ich dyskursywną i retoryczną specyfikę: tytuł, monologowy wstęp dziennikarza, przedstawienie gości, pierwsza wymiana, debata właściwa. Modułowa konstrukcja debaty została pomyślana jako rama wspierająca uwagę ucznia w trakcie słuchania i interpretowania debaty. W modelu wykorzystano stabilność i powtarzalność modułów ga-

tunku debata, ich chronologiczny i progresywny charakter oraz skrzyżowano je ze strategiami retorycznymi, transwersalnymi, dynamicznymi, bardziej elastycznymi i nieprzewidywalnymi.

W ostatnim rozdziale przedstawiono sekwencje dydaktyczne. Stanowią one zwieńczenie rozważań teoretycznych. Wypracowane etapy i formy nauczania różnią się diametralnie od tradycyjnych ćwiczeń oraz ich podziału na zadania przed słuchaniem, w jego trakcie i po słuchaniu. Celem zaproponowanego treningu jest przewyższenie dotychczasowych nawyków słuchania, ćwiczenie uwagi i pamięci w taki sposób, by uczeń był w stanie śledzić działania argumentacyjne w ciągu całej debaty, adaptować strategie do zaobserwowanej dynamiki, formułować hipotezy w zgodzie z modułem debaty oraz weryfikować je w materii dyskursu, a także, by potrafił ocenić ich realizację w świetle zastosowanych strategii retorycznych: logos, etos i patos. Dlatego właśnie sekwencje dydaktyczne mają charakter powtarzalny i kumulatywny. Ponadto wykorzystują naprzemiennie zadania uświadamiające (np. wprowadzenie podstaw retoryki i metajęzyka, refleksja metakognitywna) i zadania interpretowania właściwego, obejmujące coraz dłuższe fragmenty debaty. Ważne miejsce w wypracowanym modelu zajmuje dyskusja w parach, w której uczący się przedstawiają i uzasadniają swoje hipotezy interpretacyjne, konfrontując je ze sobą.

Bliższej analizie poddano właśnie taką nagraną przez studentów dyskusję, której przedmiotem była interpretacja wstępnych modułów (tytuł, wstęp dziennikarza, przedstawienie gości, pierwsza wymiana) wybranej debaty radiowej. Pozwoliła ona wykazać potencjał modelu i jego operacyjność. Uczniowi może służyć on jako konkretna i skuteczna pomoc w formułowaniu i uzasadnianiu hipotez interpretacyjnych, nauczycielowi oferuje narzędzia dydaktyczne, również w zakresie oceny działań uczniów, badaczowi natomiast dostarcza kryteriów analizy praktyki nauczania i uczenia się.

Książka otwiera nowe perspektywy badawcze, przede wszystkim jeśli chodzi o konceptualizację i badanie rozwoju kompetencji rozumienia na etapie zaawansowanym. W pewnym sensie wyznacza też nowe kierunki poszukiwań teoretycznych, dotyczące wykorzystania dorobku retoryki i analizy dyskursu w dydaktyce języków obcych.

# **Teaching interpretative competences in aural discourse. Rhetorical and genre model of the debate**

## **Summary**

The subject of the book is the development of interpretative competences in relation to argumentative discourse in the media space while listening in a foreign language. Interpretation is defined as the most advanced form of understanding and is considered here in the context of university education at the advanced level of language competence (C1/C2). The proposed issues are a didactic response to social needs in the field of the ability to assess the reliability and validity of arguments presented in social debates and media discussions, which is necessary in the context of progressive complexity of the globalized world, the pace of technological innovation and new ethical problems.

In this book, the field of didactic research that determines the specificity of listening comprehension in its advanced form is the place for interdisciplinary exploration of the concept of argumentation as the basis for developing a listening strategy for the interpretation of debates. The findings are designed to develop a model of a media debate in a foreign language – a teaching framework for planning and explicit teaching in interpreting arguments in radio debates.

What is interpretation and what competences does it demand of the listener? A review of theoretical models and experimental studies of listening comprehension in Chapter 1 of the book allowed this form of comprehension to be distinguished and its characteristics defined. The theoretical models presented here range from the most general, setting goals for the philosophy of education, such as J. Bruner's model of mind pointing to the interpretative nature of human cognition, through script theory (Schank and Abelson, Perkins), to the model of discourse processing (Kintsch and Van Dijk). All of these show not only the complexity and multimodality of the process of understanding, but also its internal differentiation. As a result of the analysis, the interpretation was included in high-level mental processes, characterized by the depth of intellectual operations, the rigor with which they are conducted, critical distance and the high degree of data processing control and conclusions. At the level of cognitive operations, the interpretation was defined as a form of understanding that requires the listener to integrate data from different levels of discourse closely and deliberately, and at the same time cross-refer them systematically to a communicative situation as well as to interdiscourse. The hypothetical and inferential character of interpretation and the regulating function of metadiscursive and metacognitive activities were emphasized.

To demonstrate better the character of listening for discourse-oriented interpretation, it was contrasted with listening aimed at identifying and reproducing linguistic forms, as well as listening to recall – more or less accurate, selective or global – the content overlooking the form in which it was expressed (content-based listening). These two types of comprehension, in contrast to interpretation, are characterized by automatism, low control, superficiality and subordination to interpretative schemas proposed by speakers. Clear separation of these forms of comprehension is crucial in the teaching context. It was found that reproductive tasks focused on developing automatism, which dominate the teaching of listening comprehension in a foreign language, may block the development of interpretative competences based on inferential skills, as well as on active and critical attitudes, and thereby limit the recipient's autonomy. Considering the requirements and challenges of interpretative tasks, general teaching principles were proposed: to guide the student's attention strictly in such tasks, at least in the initial stage; to slow down the listening process; to stimulate reflection on many hypotheses and their justification.

Chapter 2 presents a critical analysis of the main theories of argumentation regarding their usefulness in terms of developing interpretative competences in a foreign language. The basics of classical concepts of argumentation (dialectics, logic and rhetoric) and contemporary theories referring to them (formal logic, informal logic, pragmadialectical theory, argumentative rhetoric) were considered. Consequently, it was recognized that the rhetorical approach of Aristotle and his contemporary followers (Perelman and Olbrechts-Tyteca, Amossy, Tindale, Leff) conceptualizes most accurately the nature of argumentation in public discourse, including media debates. Within this approach, argumentation is defined as a persuasive, communicative, functional and interactive communicative activity. The contextuality of the rhetorical approach facilitates leaving an attitude of reproduction and through its open, non-normative nature provides tools for multi-aspectual analysis of the speaker's reasoning, far beyond argumentative schemas. The attractiveness of rhetoric for developing interpretative competences lies in providing intellectual categories to observe the behaviours of real speakers, and in particular the discursive techniques they use, to persuade the audience in specific aural genres. A special place in this repertoire is given to three types of evidence distinguished by Aristotle – ethos, pathos and logos, whose value is their simple and economic form with deep conceptual content. These concepts may provide kinds of tags for a listener, facilitating efficient attention management while listening to debates. Hence, it is proposed to make them a key element in the development of the student's rhetoric awareness, the basis for grouping discursive means of persuasion as students gain experience in listening to argumentative discourse and the main interpretative categories.

Chapter 3 concerns the relationship between various types of evidence and discursive situation, and the possibility of deriving instructions from them for the development of interpretative competences. The notion of genre performs an integrative function in this concept. On the one hand, genre is the emanation of institutionalized communicative practices (a type of discourse) specific to a discourse community (Swales) and its objectives. On the other hand, the term defines a type of interaction and repertoire of linguistic means, becoming the matter that embodies them in particular events. From a theoretical perspective, genre brings together aspects from different levels of analysis that fall into the field of separate discourse domains of research (Mangueneau), thus contributing to the construction of a more complete

and hierarchical vision of communication. The notion of genre, in spite of its abstract cognitive nature, is clearly visible not only in its manifestations, but above all, it is operational for communication users. Referring to standards and scripts, genre's representation has the ability to stimulate interpretative expectations (although to varying degrees in different situations and for different individuals). On the basis of these, users plan their listening, formulate and verify hypotheses by combining data from different levels. The interfusion and mutual determination of elements from discourse, genre and individual realization, including text, are clearly illustrated by the theatrical metaphor (Maingueneau). Based on this concept, interpretative instructions for teaching were developed, where particular scenarios (specific genres) were analysed as partially dependent on the global scene (a type of discourse) and shaped according to the generic scene (genre). The instructions also include the analysis of strategies – pathos, logos and ethos – showing how they are shaped by genres and the type of discourse. Everything was designed to prepare the student for the constant and rigorous observation of how social actors use the genre to achieve their or their group's purposes in a broader discursive context.

The relationship between the genre framework and rhetorical strategies in relation to the genre of radio debate is discussed in Chapter 4. It is assumed that debates have a set of features common to the hypergenre that allow them to be recognized, regardless of the type of discourse to which they belong. According to the accepted theatrical concept, debate, like every genre, is always real within a type of discourse that defines its function, character and logic. In the proposed model, radio debate is considered to be one of the forms of media discourse subordinate to both democratic and commercial logic (Charaudeau). Its goals were defined in rhetorical terms as being able to combine persuasive aims (*movere*) present in all debates with the accompanying desire to construct knowledge (*docere*) or rather to provide entertainment (*delectare*). Considering the predominant purpose of media debates, three categories (Burger) were distinguished: debate-civil, debate-testimony, debate-spectacle. In the latter part of this chapter, the focus is placed exclusively on the civil debate, analysing its preconstructed nature both on the content level (e.g. selection and argumentative orientation of issues, planning journalists' questions, selection of experts, etc.) and on the interaction level (e.g. adaptation to hypothetical audience, setting the interlocution situation in the studio, etc.). The following modules were also distinguished with their discursive and rhetorical characteristics: the title, introduction by a journalist, presentation of guests, first exchange and proper debate.

The modular design of the debate was conceived as a framework to support the students' attention while listening and interpreting the radio recording. The proposed model uses the stability and repeatability of genre's modules of the debate, their chronological and progressive nature, and crosses them with rhetoric, transversal, dynamic, more flexible and unpredictable strategies.

From the theoretical reflections in the last chapter, sequences of teaching were designed to help students concentrate on the specific moments of the debate, their functions and types of interaction, and to evaluate their implementation in the light of the rhetoric strategies applied: logos, ethos and pathos. The forms of teaching that are developed differ diametrically from traditional exercises and their division into tasks before, during and after listening. The purpose of training is to overcome past listening habits, exercise attention and

memory in such a way that the students are able to follow arguments during the whole debate, adapt strategies to observed dynamics, formulate hypotheses in accordance with the module of debate, and verify them in the matter of discourse. That is why teaching sequences are repetitive and cumulative. In addition, they use alternating awareness-raising tasks (such as an introduction of rhetoric and metalanguage or metacognitive reflection), and interpretative tasks, involving ever-increasing fragments of debates. An important element is a discussion in pairs where students are supposed to present and justify their interpretative hypotheses by confronting them with their partners.

A closer look was given to one discussion about the preliminary modules (title, journalist's introduction, guest presentation, first exchange) of the selected radio debate recorded by two students. It makes visible the potential of the model and its operability at various levels: for the learner as substantial and effective help in formulating and justifying interpretative hypotheses; for the teacher as a set of teaching tools, also in evaluating students' activities; and finally, for the researcher as a set of criteria for analysing teaching practice and learning.

The book opens up new research perspectives primarily in terms of conceptualising and exploring the development of comprehension skills at an advanced stage. In a sense, it also sets out new directions for theoretical research on the use of rhetoric and discourse analysis in teaching and learning a foreign language.

