Le débat en français-langue étrangère : compte-rendu d'expérience

Danièle Nebig

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3290>

DOI : 10.4000/edc.3290

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1983

Pagination : C1-C19

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Danièle Nebig, « Le débat en français-langue étrangère : compte-rendu d'expérience », *Études de communication* [En ligne], 4 | 1983, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3290> ; DOI : 10.4000/edc.3290

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Le débat en français-langue étrangère : compte-rendu d'expérience

Danièle Nebig

- 1 Quand un enseignant, chargé de cours d'expression orale en français langue étrangère se double d'un linguiste dont le domaine de recherches est la sémantique pragmatique, ses étudiants sont susceptibles de se retrouver dans des situations d'apprentissage où les deux intérêts, didactique et scientifique, se mêlent étroitement.
- 2 Qu'on ajoute à cela l'intérêt suscité par l'utilisation didactique des techniques, on comprendra aisément le cheminement qui a mené à la réalisation d'un débat enregistré au magnétoscope. Le travail qui suit est le compte-rendu d'une expérience réalisée avec un groupe d'étudiants de troisième année de licence de l'Université libre d'Amsterdam.

I. Point de départ et objectifs de l'expérience.

- 3 1. Le semestre précédant l'expérience vidéo, les étudiants avaient suivi un cours de sémantique pragmatique axé sur la théorie des actes de langage (note ¹). Élaboré à partir de textes de J. Austin, E. Benveniste, A. Berrendonner et O. Ducrot (note ²), ce cours était abstrait et relativement complexe ; il demandait à être prolongé par un cours plus concret portant sur le fonctionnement des actes de langage en contexte.
- 4 Un cours d'expression orale, au semestre suivant, nous a fourni le cadre pour cette concrétisation. Nous avons procédé tout d'abord à l'analyse d'un débat radiophonique (note ³) : cette analyse a porté sur le repérage des actes de langage dans le discours des participants et sur l'étude approfondie de certains connecteurs à valeur de marqueurs interactifs (note ⁴), comme par exemple *mais* et *d'ailleurs*. Dans un second temps, nous avons répété cette analyse avec un débat télévisé (note ⁵) ; de plus, dans le but de sensibiliser les étudiants à la technique de la discussion et du débat (note 6), l'analyse a

également comporté les aspects suivants : description des tâches du meneur de débat, inventaire des techniques de prise de parole et des moyens linguistiques mis en jeu, recherche des variantes possibles dans un contexte spécifique, inventaire des techniques utilisées pour garder la parole (répétition, accélération du débit, modification de l'intonation etc...), description de la gestuelle des participants. Dans un troisième temps, un groupe d'étudiants a réalisé un débat que nous avons enregistré au magnétoscope (pour des raisons que nous exposerons plus loin) et qui a fait l'objet d'une analyse pendant le cours.

- 5 Le compte-rendu qui suit ne concernera que le débat et son analyse. Il nous a semblé nécessaire de préciser le cadre didactique de cette expérience afin d'en rendre les objectifs plus clairs.
- 6 2. En mettant les étudiants en situation de débat-discussion (par la suite DD, voir note ⁶), situation inédite pour la majorité d'entre eux nous espérons obtenir un début de réponse aux questions suivantes :
 - les étudiants avaient-ils atteint un degré de maîtrise suffisante du français pour présenter et défendre des arguments réfléchis ou improvisés et mener un DD présentant une certaine cohérence et continuité discursive à son terme ? Une des consignes données était d'éviter au maximum les pauses et silences, la tâche de relancer le débat incombant en premier lieu au meneur mais relevant également de la responsabilité de tous les participants.
 - les techniques utilisées pour prendre la parole, la garder, la reprendre, que nous avons dégagées lors de l'analyse des débats radiophonique et télévisé, se retrouvaient-elles dans le DD de nos étudiants ? Quels étaient les moyens linguistiques mis en jeu et étaient-ils appropriés ?
 - Enfin le DD mené en français par des étudiants néerlandophones ferait-il apparaître des différences autres que les différences prévisibles entre professionnels et novices du DD ? Si oui, serait-il possible d'en déterminer la nature ?
- 7 C'est à ces différentes questions que la troisième partie de ce travail tentera d'apporter une réponse. Nous nous proposons maintenant de décrire l'expérience réalisée : en premier lieu, nous essaierons de motiver l'utilisation du magnétoscope ; nous présenterons ensuite la procédure suivie (préparation et réalisation du DD) et l'exploitation qui a été faite de ce DD avec les étudiants.
- 8 Une quatrième partie portera sur le potentiel didactique d'une telle expérience dans l'enseignement du français langue étrangère.

II. Description de l'expérience

1. Pourquoi le magnétoscope ?

- 9 Les étudiants néerlandais sont si familiers de l'enregistrement au magnétophone ou lecteur de cassettes dans l'enseignement supérieur que son emploi n'est plus générateur d'intérêt, encore moins d'enthousiasme. Il n'en va pas de même encore de l'enregistrement au magnétoscope. Celui-ci étant encore assez rare, nous étions assurés d'une participation plus grande de la part des étudiants, ce qui nous semblait particulièrement important pour le type d'expérience que nous voulions réaliser.
- 10 Par ailleurs, si la réécoute de l'enregistrement sur bande ou cassette d'une ou de deux personnes ne pose guère de problème de compréhension, la situation est bien différente

lorsque les participants sont plus nombreux. L'image joue alors un rôle important dans la détermination de celui qui parle et de ce qu'il dit.

- 11 Enfin, il nous semblait que le visionnement de la bande vidéo permettrait aux étudiants de mieux prendre conscience de leur fonctionnement dans le groupe, de leur rôle au sein du DD, et sans aucun doute, de leur gestuelle.

2. Le DD

2.1 Préparation

- 12 Proposés par les étudiants mêmes, différents sujets ont fait l'objet d'une brève discussion suivie d'un vote. Le sujet retenu a été : Aspects éthiques de la manipulation des gènes. Afin de débayer ce sujet, que personnellement nous trouvions difficile et relativement spécialisé (note ⁷), nous avons eu recours, une semaine avant la réalisation du DD à un "brain-storming " d'une quinzaine de minutes auquel l'ensemble du groupe d'étudiants a participé. Ceci leur a permis de constituer un fond d'informations et d'arguments pour le DD.
- 13 Sept étudiants (le groupe en comportait vingt-cinq) se sont ensuite proposés pour participer au DD. A l'étudiant qui s'était attribué le rôle de meneur, nous avons rappelé l'essentiel de sa tâche : introduire le DD, accorder la parole de manière impartiale à tous les participants, intervenir pour relancer le débat ou pour faire revenir les participants au débat, conclure. De plus, nous avons mis à sa disposition quelques articles et coupures de presse concernant la manipulation génétique afin de lui faciliter sa tâche d'introduction du DD. Les autres étudiants avaient été invités à s'informer sur le sujet, s'ils en ressentaient le besoin (note ⁸).
- 14 Ayant assisté quelques temps auparavant à l'enregistrement d'un premier débat, réalisé avec d'autres étudiants du même groupe, et ayant critiqué le peu de vivacité et l'absence d'opinions opposées (note ⁹), les participants ont convenu de s'efforcer de créer une atmosphère polémique ; ce qui les amenés, par la suite, à défendre des positions quasi-indéfendables, mais a posé, lors de l'analyse, le problème intéressant de la cohérence de l'ensemble des interventions de chaque participant.

2.2 Réalisation

- 15 Le DD a été réalisé en studio, en présence du reste du groupe qui se trouvait derrière un miroir sans tain.
- 16 Pour éviter la présence d'une personne étrangère au groupe, ce qui risquait de freiner la spontanéité du DD, nous avons préféré manier nous-même la caméra vidéo. L'enregistrement du son a été fait simultanément sur cassette, afin de faciliter l'analyse ultérieure. Le meneur a été averti par un signe que la fin du temps alloué (25 minutes) approchait ce qui, en principe, devait l'inciter à amorcer sa conclusion. Précisons enfin que ces étudiants avaient déjà participé à des expériences vidéo (simulation et jeu de rôles). Ils s'étaient, par conséquent, plus ou moins familiarisés avec l'enregistrement en studio. Bien que limitée, leur expérience a également atténué le choc de "l'autoscopie" (note ¹⁰) lors du visionnement de la bande.

2.3 Exploitation

17 L'exploitation s'est faite en deux temps :

- le *visionnement* de la bande vidéo : nous avons préféré visionner la bande de manière continue, sans interruptions pour des commentaires ou remarques critiques, afin de permettre aux étudiants de saisir le DD dans sa totalité et aux participants d'évaluer leur propre performance dans son ensemble. Lors de l'analyse du DD, certains fragments ont été repassés, à des fins illustratives. Le visionnement global du DD a débouché sur une première évaluation portant sur les aspects suivants : vivacité, ton, argumentation (richesse, vraisemblance). Malgré le peu de crédibilité de certains arguments, on peut dire que la ligne argumentative de chaque étudiant est restée la même tout au long du DD : nous n'avons pas relevé de contradictions flagrantes.

18 En comparaison avec la gestuelle observée dans le débat télévisé, la gestuelle des étudiants néerlandais était relativement pauvre : le plus souvent les mains reposent sur les genoux ou sont jointes sur la table. Quelques gestes ont donné lieu à une brève discussion autour de questions du type : es-tu conscient(e) de ce geste ? Le fais-tu également quand tu discutes en néerlandais ?

- l'analyse du DD (à laquelle nous n'avons pu que consacrer deux cours) a été faite essentiellement à partir des cassettes de l'enregistrement sonore, chaque participant étant pris en charge par un étudiant du groupe. Les directives données pour l'analyse étaient les suivantes :
 - description du débit et des particularités de l'intonation
 - fréquence et durée moyenne des interventions
 - description des techniques d'intervention ; évaluation du choix des mots et expressions servant à prendre la parole, la garder, la reprendre (un autre choix était-il possible ou meilleur ?).

19 L'analyse des étudiants a été complétée par la nôtre, basée sur une transcription partielle des interventions.

- *Remarques concernant l'analyse* L'analyse faite en cours avec les étudiants n'a donc pas été une analyse de contenu, à savoir de l'argumentation et des opinions exprimées mais essentiellement une analyse de la forme donnée à cette argumentation (actes de parole) et des moyens linguistiques mis en jeu. Il n'aurait d'ailleurs pas été juste d'insister, lors de l'analyse, sur le contenu : nous n'avions imposé que deux contraintes explicites avant l'enregistrement, discuter et éviter les silences. La qualité des arguments avancés, l'intelligence des opinions émises n'étaient que secondaires. Cette "limitation" du DD nous semblait souhaitable pour une première expérience. Exiger des étudiants un débat "intéressant" risquait de les freiner dans leur élocution et leur spontanéité. D'autre part, et pour les mêmes raisons, il ne nous a pas semblé pertinent d'insister explicitement sur la correction de l'expression. Notre objectif était en premier lieu d'évaluer leur aisance linguistique et discursive et non pas leur intelligence ou leur érudition (note ¹¹). Enfin précisons que le DD a été présenté et réalisé comme une *expérience* et non pas comme un *test*, ce qui lui donnait un caractère "ludique", propre à favoriser l'élocution libre des étudiants.

III. Analyse du DD

- 20 Dans tout débat ou discussion, se produit un affrontement entre les participants jouant sur un double terrain :
- sur le plan du contenu argumentatif, dans la confrontation de diverses thèses.
 - sur le plan du rapport de place entre les intervenants "chacun s'efforçant d'assurer sa légitimité à parler et sa supériorité sur ses interlocuteurs" (Garcia, 1980).
- 21 Dans l'analyse du DD, compte tenu de son caractère et des limitations précisées plus haut, le premier terrain d'affrontement ne retiendra pas notre attention. En ce qui concerne le second, nous allons examiner de quelle manière les participants revendiquent leur droit à la parole : la fréquence, la durée et la forme des interventions doivent, dans une certaine mesure (note ¹²) caractériser le degré de maîtrise linguistique et discursive des étudiants. La forme des interventions est d'ailleurs de ce point de vue plus significative que la fréquence ou la durée, celui qui parle peu n'étant pas forcément celui qui parle le moins bien.
- 22 L'analyse comportera trois parties :
1. Description globale du déroulement du DD et des interactions entre le meneur et les participants.
 2. Analyse de quelques techniques d'intervention.
 3. Description de quelques phénomènes "contrastifs".

1. La disposition était la suivante :

- 23 Créée par la table, la distance spatiale favorise une opposition entre les deux groupes d'intervenants. L'affrontement des opinions s'est fait essentiellement entre les étudiantes A, B et C d'une part et les étudiantes D, E et F d'autre part.
- 24 Respectant les consignes données, M, après une introduction sur laquelle nous reviendrons dans la quatrième partie, accorde la parole à A, puis à B et à D, et plus tard dans le DD à F. Il n'accordera pas la parole de façon explicite à C ni à E. Ceci tient probablement au fait que C et E interviennent de façon spontanée et répétitive, très tôt dans le DD. La fréquence et la nature de leurs interventions rendent superflu l'octroi de la parole par le meneur.
- 25 Les interventions pendant les premières minutes du DD peuvent être schématisées de la façon suivante :

- 26 Ce schéma ne rend compte que des prises de parole et ne mentionne pas les réponses aux questions ou aux commentaires.
- 27
- 1 : question de M à A
 - 2 : question de C à A
 - 3 : commentaire de M à partir de réponse de A
 - 4 : question de M à B
 - 5 : question de C à B
 - 6 : commentaire de F à partir de réponse de B
 - 7 : commentaire de M à partir de réponse de B
 - 8 : question de E à M
- 28 Dès le début, le DD trouve son ton et acquiert un rythme qu'il gardera jusqu'à la fin. Les interruptions sont nombreuses et se prolongent même pendant la conclusion du meneur. Les chevauchements d'énoncés, de deux intervenants ou plus sont au nombre de 36. Le meneur intervient à 30 reprises, introduction et conclusions incluses. L'étudiante C plus de 60 fois ; l'étudiante D, par contre, à qui le meneur a accordé la parole, donne son opinion, qui déclenche une série de questions et d'oppositions de la part du reste du groupe, s'efforce de garder la parole pendant quelques minutes mais n'interviendra plus une seule fois par la suite. La fréquence des interventions des différents participants varie donc de façon importante et peut être schématisée ainsi :

D < B < A < E < F < C

- 29 Un débit ralenti peut caractériser un locuteur sûr de lui, qui n'a pas peur de se voir couper la parole et dont le discours donne une impression de maîtrise. C'est le cas par exemple pour l'étudiante B qui impose un certain silence, lorsqu'elle parle. A un moment donné ou un autre du DD, on observe chez presque tous les participants un débit accéléré avec réduction maximale des pauses afin d'empêcher l'intervention d'un autre interlocuteur. Dans les chevauchements de discours, le timbre de la voix ou des particularités de l'intonation sont décisifs pour assurer à un intervenant "le mot de la fin". Ceci joue par exemple pour l'étudiante E dont la voix haute et claire lui permet de s'imposer ; pour l'étudiante F, il semblerait que c'est son ton posé et l'accentuation (note ¹³) donnée à son discours qui lui donnent à plusieurs reprises le contrôle du DD.

2. Techniques d'intervention

30 - Remarques préliminaires :

Quelques semaines avant le DD, les étudiants avaient reçu une liste d'actes de parole parmi les plus courants et les plus propres à apparaître dans un DD ; chaque acte de parole, désigné par un verbe à l'infinitif, était accompagné de mots et d'expressions qui en constituaient la réalisation linguistique (note ¹⁴). Cette liste, composée à partir du petit livre de G. Vigner, "*Parler et convaincre*" avait été complétée lors de l'analyse des débats radiophonique et télévisé. Elle devait permettre aux étudiants d'évaluer après coup leur propre richesse d'expression : ayant pris conscience des moyens linguistiques à leur disposition, ils pourraient vérifier ceux qu'ils utilisaient effectivement dans des productions langagières spontanées.

Tous les actes de parole constituant la liste (23 au total) sont apparus dans le DD, les plus fréquents étant l'approbation, l'avis personnel, l'objection, la protestation. Par contre, les formes linguistiques utilisées ne représentent qu'une partie très réduite du corpus précédemment rassemblé. Dans l'ensemble, les formes sont restées pratiquement identiques pour un même étudiant, tout au long du DD. La grande majorité des mots et expressions proposés étant connue des étudiants, ce résultat souligne l'écart important qui existe encore chez ces étudiants d'un niveau avancé entre compétence passive et compétence active à l'oral.

31 - C'est au niveau des techniques d'intervention que se manifeste aussi la compétence orale d'un locuteur. Par techniques d'intervention, nous entendons essentiellement celles qui permettent de prendre la parole ou de la reprendre, là où elle n'a pas été accordée de façon légitime (par le meneur ou par le biais d'une question d'un participant) ainsi que celles qui permettent de garder la parole, chaque fois que le droit à la parole est mis en question. Et ce n'est pas, par exemple, l'interruption en soi qui est intéressante mais la nature de l'acte de parole qui est sa finalité (approbation, objection...) et la forme linguistique par laquelle se manifeste l'acte.

Dans ce qui suit, nous allons analyser quelques unes des techniques utilisées par les étudiants. Notons tout de suite que ces techniques avaient été relevées dans les débats radiophonique et télévisé : on peut donc dire qu'elles sont "correctes" du point de vue du discours. Entre professionnels du DD et étudiants (de surcroît de français langue étrangère), les différences résident essentiellement dans les moyens linguistiques mis en jeu (correction et variété).

32 - Il est courant qu'un énoncé se présentant formellement comme une approbation ou une objection ait pour fonction principale de reprendre la parole. Nous illustrerons ceci avec deux exemples pris dans le DD (note ¹⁵) :

(1)

C : et même si on a : : l'intelligence ça ne veut pas dire qu'on a envie /d'étudier

M : oui d'accord là c'est il s'agit plutôt d'un problème euh/euh// marginal/ du moins on s'éloigne un petit peu / je voudrais revenir quand même aux risques euh/ on risque de créer (...)

33 *Oui d'accord* semble ici fonctionner d'une part comme moyen de reprise de la parole (ceci est confirmé par deux interventions de M, précédant celle que l'on vient de citer, interrompues chaque fois par C

M : c'est vrai euh//oui

M : oui mais

- 34 et d'autre part comme moyen de ramener la discussion vers le sujet. Le deuxième exemple concerne l'emploi de *oui mais* et *non mais* ; ces deux expressions combinent, dans le premier cas un acte de concession/approbation et un acte d'objection (*oui mais*, note ¹⁶) et dans le second cas ce qui semble à première vue deux actes d'objection, (*non mais*). En réalité, l'intonation est identique et on est tenté de considérer ces deux expressions comme équivalentes, du point de vue de leur sens et de leur valeur pragmatique. Dans le fragment qui suit, B essaye sans grand succès de garder la parole :

(2)

E il n'y a plus d'aveugles plus d'infirmités du tout alors c'est bon

B *non mais* chaque mère voudra le meilleur avenir pour son enfant

C **mais** qu'est ce qu'il y a contre ?

B alors ça va donner des disputes **mais** il peut pas avoir tous les enfants intellectuels

C oh : : **mais** il y a d'autres races tu sais :

B *non mais* c'est c'est un peu

E c'est que tout le monde croit que le meilleur avenir c'est c'est un intellectuel/
mais on peut changer cette pensée

B *non mais* maintenant

E pour TOI pour toi je crois un meilleur avenir le meilleur avenir c'est / être intellectuel ou quelque chose comme ça ? **mais** il y a beaucoup d'ouvriers qui disent moi je veux pas apprendre moi je suis bien / comme/comme ça **mais**

B **mais** si on peut décider ça à l'avance / un enfant qui a beaucoup de / cerveau on : qui peut bien étudier euh/ un / celui qui a étudié gagne plus qu'un ouvrier / euh// la classe ouvrière

C **mais** il faut faire des choses pour en arriver là / et il y a beaucoup de gens qui : disent moi ben je m'y intéresse pas

M c'est vrai euh oui

C il faut quand même faire des études

B *oui mais* (...)

- 35 Dans cet échange, les "mais" soulignés d'un double trait (mis en gras dans cette version électronique) ont leur fonction canonique de connecteur argumentatif à valeur contrastive. Par contre les "mais" en attaque de phrase marquent essentiellement une tentative de prise de parole ; précédés de "oui", ou de "non", ils sont fréquents dans le discours des différents intervenants mais particulièrement dans celui de l'étudiante B.
- 36 Une autre technique d'intervention consiste à poser une *question rhétorique* ; cette méthode est utilisée à outrance par D, comme si la formule choisie "*pourquoi (pas)*" lui semblait convenir particulièrement pour avancer des opinions extrêmes.

D (...) *mais* : ce qui ce qui me gêne beaucoup ?/c'est : le fait qu'il y a partout : des gens qui utilisent euh des animaux/ qui qui utilisent des : trucs avec des animaux. *pourquoi pas* utiliser des assassins ou des autres gens//

C qu'est-ce que tu veux dire avec ça ?

M oui

D /bon il y a il y a des gens qui qui sont dans la prison/pendant/ pendant toute leur vie parce qu'ils ont / euh// assassiné quelqu'un plusieurs

E tu veux les élimi

D *pourquoi pas*

C utiliser ces gens là ?

D oui bien sur

C / *mais* ce sont des hommes quand même / ben dis donc (chevauchage de plusieurs voix, incompréhensible)

D oui *mais pourquoi* les *pourquoi* les nourrir dans les prisons : jusqu'à éternité / *pourquoi pas* les

M mais

D les utiliser pour des expériences ?

()

D *pourquoi pourquoi* toujours les rats ou des / des // autres animaux

()

D il est toujours question de de / d'une peine de mort/ *pourquoi / pourquoi les/ pourquoi pas* dire si vous voulez euh// faire / des des expériences (.....)

- 37 Confrontée aux vives réactions du groupe, en peine de moyens linguistiques (ou de convictions) D semble être prisonnière d'une formule qu'elle ne peut que répéter.

Remarquée chez plusieurs étudiants, cette fixation sur une expression, sur un mot semble être liée à un manque d'aisance à l'oral en général ou à une difficulté dans l'expression des idées, soit par insuffisance de moyens linguistiques, soit par quelque déficience de l'esprit de raisonnement. Dans l'argumentation orale, la pensée se construit au fur et à mesure qu'elle s'énonce. Ce cheminement peut créer un sentiment de nervosité, voire d'angoisse chez des apprenants et se traduire entre autres par ce raccrochement à une expression qui est "bien passée" ou qui "sonne bien" à leurs propres oreilles. C'est le cas par exemple de M qui emploie plus de dix fois " Ne risque-t-on pas de ".

- 38 Une autre manière de s'imposer ou tenter de s'imposer dans le débat est de *répéter la même attaque de phrase*, souvent avec élévation de la voix, jusqu'à ce que la parole soit accordée :

M (...) on ne euh on ne réalise qu'après coup euh / de // enfin de ce qui se passe les conséquences on ne les voit qu'après n'est-ce pas // mais *que penser*

()

E () tu es d'accord avec

M *que penser* par exemple *que penser* non pas du tout *que penser* par exemple de euh/ s'il y a une petite faute qui s'effectue *que penser* de euh/ par exemple D qu'est-ce que tu penses (.....)

- 39 Le *non pas du tout*, prononcé avec véhémence, est une objection à ce que vient de dire E. M ne développe pas son objection ; profitant du silence relatif créé par son ton véhément, il enchaîne immédiatement avec la même attaque. On s'attend alors à la présentation d'un fait, d'une conséquence possible. Mais M, une fois qu'il sent reconnu son droit à la parole, le transmet à un participant. Il est possible qu'ayant pris conscience de l'impétuosité de son intervention, il se sente rappelé à ses tâches de meneur, c'est à dire à la nécessité de garder une certaine distance, une certaine objectivité à l'égard du DD.

L'intervention peut se faire aussi au moyen de la continuation syntaxique d'un énoncé, soit en interrompant celui qui parle, soit en profitant d'une hésitation de celui-ci :

D pourquoi pas

C utiliser ces gens là ?

et

M la science n'est pas : / euh/ n'est pas / euh

C maîtrisée

M suit une sorte de course aveugle (...)

- 40 Ce type d'intervention nous semble impliquer une certaine maîtrise du locuteur à la fois linguistique et discursive.

- 41 Les quelques techniques que nous venons de décrire sont standard dans toute situation de communication et d'interaction entre locuteurs "égaux". Si nous avons opté pour une forme de débat plus formelle, si par exemple, nous avons participé nous-même au DD, soit comme meneur, soit comme intervenant, la variété des types d'intervention aurait probablement été moins grande.

Il est possible de comparer les performances des différents intervenants ; certains ne semblent disposer que d'un nombre limité de types d'intervention : (opinion personnelle, approbation, objection) ; d'autres, comme C, interviennent sous des formes plus variées (question, illustration, commentaire, ironie...). Il serait souhaitable de réaliser un tel DD à plusieurs reprises avec le même groupe d'étudiants, au cours de leurs études ; ceci permettrait une évaluation de leurs progrès, tant au niveau des techniques utilisées qu'au niveau des moyens linguistiques mis en jeu.

- 42 3. Pour pouvoir parler d'*aspects contrastifs*, il faudrait avoir réalisé un DD avec ces mêmes étudiants, dans leur langue maternelle. Ce que nous n'avons pas fait. Les deux observations qui suivent, et surtout l'analyse que nous en proposons, sont par conséquent sujettes à caution.

- 43 3.1 Bien que le DD ne manque pas de vivacité, que les échanges y soient rapides et les interruptions nombreuses, les expressions interjectives ou exclamatives à valeur affective y sont rares. Ces expressions ne posent pas de problèmes d'interprétation mais sont, par leur forme et leur intonation typiquement néerlandaises :

ex.1

C moi je voudrais mourir euh quand même que d'être utilisée comme ça

D TOI bon TOI

(accent de mot ; correspond à un emploi possible du "JE" néerlandais)

ex.2

C il y a déjà bien trop d'hommes sur la terre

E ah quel non sens hein

(traduction littérale de "Wat een onzin", avec intonation spécifique à cette expression néerlandaise, transmise au français.)

ex.3

C ben je trouve ça que c'est un crime quand même

E ben tu trouves hein

(traduction littérale de "dat vindt je" avec intonation spécifique)

- 44 Les énoncés des étudiantes D et E n'ont en soi rien d'incorrect mais sont totalement inappropriés dans le contexte, c'est à dire au niveau du discours. Compte tenu de la rapidité des échanges, on ne peut pas véritablement parler de "traduction" consciente dans les trois exemples cités ; il s'agit donc d'une lacune dans la compétence de communication de ces étudiants et c'est dans les échanges langagiers où l'improvisation joue un grand rôle que ces lacunes ont le plus de chance d'apparaître.

- 45 3.2 La seconde observation concerne l'emploi du pronom personnel de la troisième personne pour référer à des locuteurs présents dans la situation de communication.

M (...) on parle est-ce qu'on peut/euh/ peut-on décider de la vie ou de la mort d'une personne n'est ce pas/et

C mais ce qu'elles disent là ça va dans la direction de ce ce que disait Hitler parce que (...)

M oui oui d'accord

C et c'est ce qu'elles font là

D non non pas du tout

C / elles disent il y a des coupables il y a des innocents

- 46 Dans l'intervention de M, il n'a pas été question des étudiantes dont les opinions sont la cause de l'intervention indignée de C (il s'agit de D et de E). On s'attendrait donc plutôt à une utilisation des prénoms dans un discours adressé à M ou à une adresse directe à D et E par un "vous". C'est encore plus le cas pour le troisième "elles" : D, incriminée par C, réagit par une dénégation. Elle devient alors un interlocuteur à part entière, mais ce

statut semble lui être nié par C qui continue à s'adresser à M et au reste du groupe et à utiliser le pronom de la "non-personne" (note ¹⁷).

- 47 Ce même emploi de "elles" se remarque encore une fois dans le DD. Lors du visionnement de la bande vidéo et de l'analyse, cet emploi n'a provoqué aucune réaction spécifique de la part des étudiants. Courant dans le discours des enfants et des jeunes adolescents, cet emploi a, dans le discours de "l'adulte", une forte valeur normative (impolitesse) ou affective (marque de mépris). Ceci nous semble sûr pour le français. Peut-on alors penser que, dans un certain type de discours informel, cette utilisation est plus fréquente et moins marquée en néerlandais qu'elle ne l'est en français ?
- 48 L'absence d'analyse contrastive ne nous permet pas de conclure à une différence significative. De plus, il nous est impossible de généraliser à partir d'un corpus aussi restreint que le nôtre : il n'est pas exclu en effet que le phénomène observé soit d'ordre idiosyncratique. Si nous avons néanmoins présenté cette observation, c'est parce qu'il nous semblait intéressant de montrer sur quel type de réflexion un exercice comme le DD pouvait déboucher.

IV. Potentiel didactique du DD

- 49 Dans la description des objectifs et de l'expérience, ainsi que dans l'analyse, nous avons déjà signalé un certain nombre de points d'intérêt didactique.
- 50 Pour l'étudiant, le DD permet une découverte directe et concrète de sa performance langagière en contexte. Il se sensibilise à certaines lacunes lexicales et syntaxiques ; il peut prendre conscience du degré de redondance de son discours, tant au niveau des formes (répétitions) qu'au niveau du contenu. Il est en mesure d'évaluer la cohérence interne de son discours. La vidéo lui permet plus facilement d'analyser sa position dans le groupe et de prendre conscience de sa mimogestuelle. Ces deux derniers points nous apparaissent d'un intérêt certain pour sa vie professionnelle future, que celle-ci trouve place dans l'enseignement ou non. Pour l'enseignant, le DD peut être le point de départ d'un travail sur l'argumentation (reprise de certains arguments, reformulation, approfondissement...) ; il se prête également à un travail lexical et syntaxique de correction, de recherche de variantes, et à un travail sur l'intonation.
- 51 Nous aimerions insister un instant sur un élément du DD qui nous semble particulièrement intéressant d'un point de vue didactique, à savoir la performance du meneur.
- 52 Sa tâche (introduire le DD, le diriger, le conclure) augmente en difficulté à mesure du déroulement du DD, car s'il lui est possible de préparer partiellement l'introduction, la direction et la conclusion relèvent entièrement de l'improvisation.
- 53 L'introduction doit présenter le thème du DD, le situer (éventuellement dans une problématique plus large), soulever une ou deux questions ayant pour but d'amorcer le DD. L'étudiant M a su respecter dans une certaine mesure ces directives mais n'a pu se contraindre à rester dans les limites indiquées. Sa présentation du thème est suivie d'une illustration :
- pour vous donner une idée un petit peu de ce que c'est la manipulation des gènes
// euh c'est un exemple cité dans le Times/ du 27 décembre/1982// euh (...)
- 54 Après avoir étendu le problème à d'autres domaines que le domaine animal, M pose une question qui doit servir d'amorce au DD :

euh on parle à l'heure actuelle de révolution / biologique / mais // euh je pense que chaque révolution implique ses conséquences // euh en effet/ ne risque-t-on pas de voir // euh // lors de ces manipulations de gènes donc / euh des monstres apparaître ou des des épidémies fâcheuses pour l'HOMme en tout cas /voire l'humanité.

- 55 L'une des conséquences possibles des manipulations génétiques est présentée de façon adroite sous la forme d'une question. Il se produit ensuite une sorte de confusion entre deux plans, celui de l'état des recherches actuelles (ce qui n'était pas le thème) et celui des conséquences de ces recherches :

euh bref : : qu'en est-il ? / des recherches actuelles / et de ces découvertes et cela d'un point de vue éthique // et pensez-vous que la science /vient d'évoluer ou par contre / vient de régler ses // pour ce qui concerne donc euh // euh // oui c'est cela l'avenir de l'humanité donc (...)

- 56 On sent chez M une certaine difficulté à contrôler son discours. Il en est conscient et tente d'arriver à une formulation claire du problème au moyen d'une série de questions qui présentent une forte redondance et donnent ainsi un aspect confus à son introduction :

y a-t-il lieu d'y avoir euh// d'y voir là / du moins / une menace contre l'avenir de l'homme donc euh ce sont les conséquences. // s'il y en a./ voyez-vous dans la manipulation des gènes un instrument utile à l'homme ou par contre / une sorte de nouvelle arme qui vient de se développer.

- 57 (note ¹⁸)

Cette introduction illustre bien les problèmes qui se posent à l'étudiant Qui doit parler à partir de notes ou d'un plan sommaire.

- 58 La seconde tâche du meneur consiste à diriger le débat, c'est à dire à accorder la parole à tour de rôle à chaque participant, à veiller à ce que la parole ne soit pas gardée trop longtemps, à intervenir pour ramener les participants vers le thème, etc... Dans une certaine mesure, M s'acquitte honorablement de cette tâche et l'analyse de ses interventions permet de relever un nombre important d'actes de parole différents.

- 59 En voici quelques exemples :

- reprise de l'argument d'un intervenant :
donc pour toi d'après toi c'est / ça // ce que fait la science à l'heure actuelle c'est // c'est bien n'est-ce pas il n'y a pas de euh // il n'y a aucun risque à craindre / l'enfant plus tard va / trouver sa place dans la société vivre évoluer (...)
- précision d'un argument proposé par un intervenant :
il y a : : / effectivement des dangers pour ce qui concerne la société future euh / donc c'est ce que B veut dire en fait l'enfant programmé euh// ne pourra qu'être rentable et servir au niveau de/ de la société elle même
- illustration ayant pour fonction secondaire de faire revenir au DD
on peut aussi faire par exemple dans la perspective de la manipulation de gènes / on peut développer par exemple/ comme tu disais le côté // certaines facultés intellectuelles chez l'enfant

- 60 Les interventions de M sont nombreuses (30) et leur durée est en moyenne plus longue que la durée moyenne des interventions des participants (environ 20 secondes). Il lui arrive fréquemment d'oublier le rôle d'arbitre impartial qu'il est censé jouer et d'interrompre, soit pour donner une opinion personnelle soit pour poser une question au groupe, question à laquelle il donne immédiatement une réponse, à plusieurs reprises sur un ton catégorique.

(...) mais au niveau de sa propre vie / euh // disons au niveau de sa vie privée // la question se pose / est-ce qu'il aura encore une vie privée ? euh // cela sera / complètement aboli.

- 61 Sa dernière tâche consiste à clore le débat en en faisant la synthèse : il lui faut donc dégager l'essentiel des opinions avancées, souligner les oppositions de façon claire et cohérente, ce qui n'est pas une tâche aisée pour un apprenant et le sera d'autant moins qu'il n'aura pas su garder une certaine distance vis à vis des échanges. La conclusion de M n'approchera que de très loin l'objectif fixé, provoquant les objections et les rires des participants, lorsque M dira par exemple

mais chacun est plutôt objectif de ce côté là du moins plutôt optimiste que pessimiste

- 62 En général, les apprenants maîtrisent très mal le résumé-synthèse à l'oral. L'apprentissage doit se faire de manière progressive ; il nous semble souhaitable de travailler en premier lieu le résumé de "textes" narratifs et descriptifs avant d'approcher les textes argumentatifs. Au niveau des textes, il nous semble également nécessaire de passer progressivement du texte lu au texte écouté. La synthèse d'un DD se situe de toute évidence au sommet de l'échelle de difficulté.

V. Conclusion

- 63 Il est d'usage de procéder à la fin d'un module pédagogique à son évaluation. L'expérience ici décrite a fait l'objet d'une double évaluation celle des étudiants et la nôtre, présentée dans ce compte-rendu. Positive dans l'ensemble, l'évaluation des étudiants montrait une préférence marquée pour l'analyse du débat télévisé et pour la réalisation de leur propre débat, parce que celles-ci leur avaient le mieux permis de cerner le "comment" du débat et de prendre conscience de leur façon de s'exprimer.
- 64 Ceci nous semble pouvoir plaider en faveur d'une utilisation plus extensive de la technique vidéo. Il faut ajouter d'ailleurs que, dans des conditions techniques optimales, l'enregistrement par magnétoscope est tout aussi rapide que l'enregistrement par magnétophone et que les étudiants s'en trouvent nettement plus motivés.
- 65 Quant à l'analyse du DD, présentée dans ce travail, elle a un caractère expérimental. Certains des faits rapportés ont pu sembler d'une évidence telle qu'ils en devenaient inintéressants. Au stade de notre réflexion nous ne sommes pas toujours en mesure de distinguer ce qui est significatif de ce qui l'est moins ou pas. La sélection de faits, à laquelle nous avons dû nous contraindre pour ce compte-rendu, n'a certainement pas été facilitée par notre conviction profonde qu'il n'y a pas de fait de parole anodin.

BIBLIOGRAPHIE

Austin, J., (1962), *How to do things with words*.

Benvéniste, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*.

Benvéniste, E., (1966), *L'homme dans la langue*, Problèmes de linguistique générale, Page 256 par exemple.

Berrendonner, A., (1981), *Éléments de pragmatique linguistique*.

Ducrot, O., (1977), *Illocutoire et performatif*, in Linguistique et Sémiologie.

Spengler, Nina de, (1980), *Première approche des marqueurs d'interactivité*, Cahiers de linguistique française, Genève.

NOTES

1. La terminologie linguistique française est assez floue : en sémantique, pragmatique, on rencontre aussi bien "actes de langage" (Ducrot, préface au livre de J. Searle *Les actes de langage*, 1972) qu'"actes de discours" (Récanati, *Le développement de la pragmatique*, Langue française, mai 1979). En pédagogie des langues, on utilise plus fréquemment "actes de parole". Cette référence aux actes de parole, comme le remarque H. Portine, mélange en général "compétence de communication (née des travaux du sociolinguiste Hymes) et actes de langage (nés des travaux du philosophe-logicien Austin)" (H. Portine, *L'argumentation écrite*, Hachette 1983) Dans la suite de ce travail, nous nous en tiendrons généralement à l'usage retenu en pédagogie des langues.
2. J. Austin, *How to do things with words*, 1962 ; E. Benvéniste, *Problèmes de linguistique générale*, 1966 ; A. Berrendonner, *Éléments de pragmatique linguistique*, 1981 ; O. Ducrot, *Illocutoire et performatif*, in Linguistique et Sémiologie, 1977.
3. Débat du vendredi soir (le 17 décembre 1982) sur France Inter.
4. Nous empruntons la notion d'interactivité à e.a Nina de Spengler *Première approche des marqueurs d'interactivité*, Cahiers de linguistique française, Genève 1980) qui la définit comme suit : "La notion d'interactivité tire sa pertinence du fait qu'en plus de leur valeur illocutoire, les actes entrant dans la composition d'un discours peuvent être caractérisés par les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres. (...) Il est difficile de caractériser de façon pertinente sans référence à un cotexte, un acte comme 'pourtant votre batterie est à plat' sans spécifier le type de lien qui le rattache à un acte antérieur. 'Pourtant' fonctionne comme marqueur de fonction interactive." (page 128).
5. Emission "Apostrophes", présentée par B. Pivot : "Culture et politique" (octobre 1982).
6. Une discussion est un échange d'arguments sur un sujet donné ; l'interaction a pour visée de modifier les convictions des interlocuteurs. La succession et la durée des prises de parole sont régies par les règles conversationnelles. Dans le débat, les procédures de prises de parole sont ritualisées (présence d'un meneur). La présence d'un public fait que les orateurs calculent leurs effets en fonction de ce public. (cf Cl. Garcia, *Argumenter à l'oral*, Revue Pratiques, octobre 1980). L'expérience que nous allons décrire tenant à la fois de la discussion et du débat sera désignée dans la suite ce travail par le terme de débat-discussion, soit DD.
7. Nous nous sommes refusé à imposer un sujet de DD aux étudiants. Vu nos objectifs (cf pages 2 et 5), il nous suffisait que le sujet les intéresse. De plus, aucun d'entre eux n'en possédait une connaissance plus spécialisée, plus profonde que les autres, ce qui les mettait sur un pied d'égalité.
8. Sans aucune insistance, connaissant les difficultés qu'ont les apprenants à prendre distance des informations ou opinions lues.
9. Sujet bateau "La mode". En dépit de sa familiarité (90% de nos étudiants sont des filles), ce sujet n'a pas mené à une véritable discussion.

10. Ce terme désigne la fascination de l'étudiant pour sa propre image. Cette fascination peut bloquer une analyse sérieuse de la part de l'étudiant. Cet effet diminue généralement après quelques séances vidéo.

11. Le discours de certains hommes politiques illustre magistralement la distinction faite entre capacité linguistique et capacité intellectuelle.

12. On ne peut éliminer l'influence possible, et même probable, de facteurs psychologiques et personnels ; encore moins celle de la situation particulière (cadre du studio, présence de la caméra) et du caractère inédit de l'expérience. Tout ceci peut influencer sur la performance de l'apprenant.

13. Il s'agit d'une accentuation de groupes de mots et non pas de mots. Ceci donne à son discours en français un aspect naturel. Nous devrions également parler d'intonation et de mélodie, si nous avions la capacité. Mais la description de ces éléments prosodiques reste à faire.

14. Un exemple : *donner avis personnel*

- c'est du moins mon opinion, c'est là mon opinion

- moi, personnellement

- pour ma part, à mon avis, à mon point de vue

- selon moi

- il me semble que

- mon idée, mon sentiment, mon opinion, c'est que....

- je suis convaincu, je suis certain, persuadé, sûr....

15. Les modalités de transcription sont les suivantes :

/ courte pause

// pause

() énoncé qui n'a pu être déchiffré

BAraque : syllabe, mot, groupe de mots fortement accentué

une : : allongement, dont la longueur est proportionnelle au nombre de double points.

?intonation nettement ascendante

. intonation nettement descendante

(.....) continuation du discours, non transcrit.

16. En ce qui concerne la valeur de *mais* nous renvoyons au schéma descriptif de O. Ducrot (1976, 1980), schéma que nous pouvons résumer brièvement comme suit : dans *P mais Q*, P va vers une conclusion attendue r. Q est un argument plus fort allant dans le sens non-r.

17. E. Benvéniste, *L'homme dans la langue*, Problèmes de linguistique générale, 1966. Page 256 par exemple.

18. Remarquons l'emploi de "du moins" pour rectifier un mauvais choix de terme "d'y avoir" au lieu de "d'y voir". M fait la faute à plusieurs reprises dans le DD. Cette utilisation erronée a donné lieu à une description du marqueur "du moins", déjà abordée, lors de l'analyse du débat radiophonique.

RÉSUMÉS

Compte-rendu d'une expérience menée par un enseignant en expression orale en français langue étrangère et chercheur en linguistique auprès d'étudiants néerlandais. Il s'agit de l'organisation d'un débat filmé en français langue étrangère qui fait suite à un cours de sémantique pragmatique et à un cours d'expression orale. Il s'agissait pour les étudiants d'analyser leur

propre débat à l'aide de la vidéo après avoir analysé différentes situations de langage. L'auteur décrit l'expérience elle-même (méthodologie, déroulement, analyse avec les étudiants), délivre une analyse linguistique puis détaille les possibilités didactiques de ce projet.

INDEX

Mots-clés : expression orale, débat, français-langue étrangère (FLE), linguistique, utilisation didactique des techniques

Keywords : oral expression, debate, linguistics, french-foreign language (FLE), didactic use of techniques

AUTEUR

DANIÈLE NEBIG

Danièle Nebig, Université Libre d'Amsterdam