



HAL
open science

D'accord ou pas d'accord? Le débat en cours de langue

Monica Alaez Galan

► **To cite this version:**

Monica Alaez Galan. D'accord ou pas d'accord? Le débat en cours de langue. Etudes en didactique des langues, 2022, La dispute / Arguing, 39, pp.7-29. hal-04397718

HAL Id: hal-04397718

<https://hal.science/hal-04397718>

Submitted on 16 Jan 2024

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

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

D'accord ou pas d'accord? Le débat en cours de langue

Monica ALAEZ GALAN

Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique des Langues (LAIRDIL)

IUT Paul Sabatier Université Toulouse III



Introduction

Dans les programmes scolaires français, la part de l'oral, au regard de l'écrit, a toujours manqué de valorisation. Le constat est que l'école, selon Périer (2017: 16), "survalorise l'écrit au détriment de l'oral" et que "l'oralité demeure aujourd'hui [...] le parent pauvre des programmes scolaires". Traditionnellement, l'école s'est donné pour mission principale celle de la culture de l'écrit et "l'oral est un produit tardif de la culture scolaire" (Dolz & Schneuwly, 2016: 11). Or, la pratique de l'oral joue un rôle important dans l'apprentissage de l'écrit. Il a été démontré qu'il existe, chez les enfants, des liens entre des habiletés langagières, notamment à l'oral, l'accès aux connaissances et la réussite scolaire et sociale (Nuñez-Delgado, 2002; Daviault, 2011). Selon Pujol Berché (1992: 121), "*se pueden establecer conexiones y puentes entre la lengua oral y la lengua escrita*"¹. L'enseignement de l'oral et celui de l'écrit sont complémentaires et doivent être considérés comme tels. L'oralité a besoin d'être valorisée et systématisée dans son enseignement, en particulier pour l'apprentissage des langues étrangères car, comme le montre chaque nouvelle étude PISA², les Français ne sont pas performants en langues, en particulier à l'oral. D'après Le Nevé (2018), "l'heure est au dépoussiérage", car l'enseignement de l'oral, dans nos programmes, est considéré comme secondaire par rapport à d'autres activités langagières. Pourtant, les épreuves "tournées vers l'oral", font partie des compétences dénommées "du XXI^e siècle par des chercheurs en sciences de l'éducation".

La dernière réforme du baccalauréat, avec l'épreuve dite du "Grand oral" en Terminale, traduit une nouvelle volonté politique de donner une marque de noblesse à l'oral. L'objectif de l'épreuve, d'après Delhay dans son rapport du 19 juin 2019 remis au

¹ [Il est possible d'établir des connexions, des ponts entre la langue orale et la langue écrite] (traduit par nous).

² PISA: *Program for International Student Assessment*. Il s'agit d'un programme international pour le suivi des acquis des élèves. Cet ensemble d'études réalisées par l'OCDE, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, est conçu pour mesurer les performances des systèmes éducatifs au sein des pays, de manière standardisée et à grande échelle.

ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, est qu'elle soit un levier d'égalité des chances en permettant à "tout élève issu du système scolaire français, [qu'il] sache non seulement parler en public mais [qu'il] s'y exerce avec plaisir" (2019: 5).

La compétence orale est l'un des enjeux clés de la formation de tout citoyen dans un monde interculturel et mondialisé. La manière de s'exprimer d'un individu influence le regard et le jugement que les autres portent sur sa personnalité, sur ses compétences et, au-delà, sur ses capacités à évoluer et à entretenir des relations personnelles, professionnelles et sociales. Rappelons, à ce sujet, les paroles du philosophe Cicéron qui, dans *De Oratore* (55 av. J.C.) disait: "Nous n'avons que quatre contacts avec les gens. Nous sommes évalués et classifiés par quatre choses: par ce que nous faisons, par ce dont nous avons l'air, par ce que nous dirons, et comment nous le dirons" (cité par Frankland, 1988: 66).

Ce constat, cette réalité nous invitent à revisiter pleinement les manières d'enseigner les langues étrangères, à modifier les pratiques pour mettre davantage l'accent sur celles de l'oral. Depuis une vingtaine d'années, se développe une approche de l'enseignement des langues-cultures dite actionnelle pour favoriser les mises en situation, les prises de parole, les échanges. Toutefois, des facteurs historiques persistent, comme un manque de formation des enseignantes³, des difficultés d'évaluation de l'oral, des procédures didactiques telles que la place excessive du manuel scolaire, l'étude par mémorisation, une "tradition silencieuse", où l'élève garde le silence avec une prépondérance du discours de l'enseignante (Marchand, 1971: 107), des cours de langues avec des effectifs importants, des activités orales sporadiques (Nuñez-Delgado, 2002) ou encore, l'organisation de l'espace de classe (contraint, réduit).

Prenons acte de ce constat et concevons "l'oral" comme objet autonome d'enseignement et d'apprentissage, en le considérant comme un terrain de recherche fertile puisque peu développé encore, notamment dans l'enseignement supérieur. Pour Halté & Rispaïl (2005: 12), l'oral a longtemps été

non objet, ni didactique ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'Objet Verbal Mal Identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment synchrétique, usé avant même d'avoir réellement servi.

En retour, acceptons que la maîtrise d'une expression orale demande du travail et se travaille (Dolz & Schneuwly, 2016). Ce domaine est un terrain complexe et délicat à appréhender et son enseignement n'est pas tâche facile. Il suppose un entraînement et une connaissance des techniques de mise à l'aise du locuteur, de structuration du discours afin de le délivrer avec aisance.

Comment l'enseignante en langues peut-elle répondre à cette nécessité, à ce besoin de travail? Quel oral, quelle parole doit travailler l'apprenante? Quel mode

³ L'écriture inclusive est difficile à lire quand il y a abondance de termes qui la nécessitent (enseignant, étudiant notamment). Étant donné que la vaste majorité concernée par cette étude est composée de filles et que l'enseignante n'est pas un enseignant, les mots pour nommer ces personnes seront au féminin. On gardera l'écriture inclusive pour les autres termes (auteur, professionnel, etc.)

d'oralité pratiquer pour développer la compétence attendue? La réponse en didactique des langues est celle de concevoir des dispositifs d'apprentissage. C'est ce que propose cet article qui se centre sur une activité orale socialement pertinente: le discours de persuasion, sous la forme d'un débat, en espagnol L2.

Cette activité est une expérience pédagogique mais également de recherche, à l'attention d'un public universitaire du secteur Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), en Information Communication (Infocom), de première et deuxième années d'IUT. Dans ce secteur, l'attention portée aux besoins des futurs professionnels se traduit par des propositions de réponses adaptées et innovantes, des dispositifs didactiques de formation. Cette demande instante d'une bonne maîtrise de la parole en public, compétence essentielle pour une intégration réussie dans le monde professionnel d'aujourd'hui, a inspiré le dispositif de formation que nous, l'auteure de cet article, avons expérimenté. Le but est de pratiquer, de développer et d'améliorer l'aisance dans la production à l'oral en espagnol.

Nous commencerons par positionner le cadre de l'étude par rapport au thème de l'oralité en milieu universitaire, en mettant en évidence le contexte de la recherche dans ce domaine encore récent et balbutiant. Puis nous inscrirons le débat comme héritier d'un mode traditionnel de l'oralité qu'est la dispute et présenterons l'activité de débat pratiquée, que nous nommerons "*disputatio* didactisée". Nous concluons en évoquant quelques résultats et perspectives encourageantes que cette activité offre dans le développement de la compétence orale à des fins de persuader et finalement de convaincre⁴.

Le cadre de l'étude: la formation et la recherche en secteur Lansad

En préambule nous préciserons le sens que nous voulons donner à notre étude, aux termes *pédagogie* et *didactique*. La pédagogue comme la didacticienne partagent un même objectif: adapter l'enseignement pour améliorer l'apprentissage. La pédagogie est à la fois "art de la relation vivante avec une classe et savoir-faire pour adapter l'enseignement aux élèves, pour le rendre à la fois efficace et actif" (Narcy-Combes, M.-F., 2005: 150). Ainsi, la réflexion que mène la pédagogue se concentre sur "l'agir": la réalisation, la production. La pédagogie répondra à la question: "comment faire pour?". Concernant la didacticienne, celle-ci cherche, en plus, à comprendre ce qui se passe au-delà de la face visible de l'activité: les comportements. Elle observe, trie et classe les comportements pour ensuite faire appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.) pour comprendre les situations mises en œuvre. Les pratiques d'enseignement deviennent un objet d'étude clairement identifié.

La didactique des langues se caractérise par ce va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue ou autre) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés (*ibid.*: 147). La didactique répondra, quant à elle, à la question: "qu'est-ce qui se passe si...?" *In fine*, la didactique répond aussi à la question "comment faire pour...?", mais avec une démarche

⁴ Par la suite, nous emploierons uniquement le verbe convaincre, même si, au cours d'un débat la persuasion a aussi sa place. Mais, *in fine*, il s'agit bel et bien, pour l'équipe gagnante, de convaincre et donc, de vaincre.

différente. Cette démarche sollicite l'expérience professionnelle de la didacticienne, celle de ses collègues, les recherches antérieures, les savoirs scientifiques et leurs outils. C'est la démarche que nous avons adoptée.

La SAES (Société des anglicistes de l'enseignement supérieur) précise que l'acronyme Lansad fait référence "au secteur d'enseignement universitaire" (2011: 3) caractérisé par une hétérogénéité des éléments qui le composent et une diversité des situations: les apprenantes, les enseignantes, les pratiques et les contenus/langues.

Les apprenantes du secteur Lansad se caractérisent par trois critères: les disciplines suivies dans les parcours de formation, le niveau en langues et une motivation personnelle variable. C'est un défi pour le corps enseignant que d'identifier ces critères pour adapter son enseignement. Cette population a, elle aussi, des origines différentes, des profils différents: enseignantes non titulaires, enseignantes du second degré et enseignantes-chercheuses. Selon l'étude de Brudermann *et al.* (2016), il y a une répartition très inégale entre enseignantes non-titulaires (61%) et enseignantes-chercheuses (8%). Ce déséquilibre affecte particulièrement le secteur Lansad qui souffre d'un manque de structuration, en particulier dans les universités de lettres et de sciences humaines (Rivens Mompean, 2013: 276). À cette hétérogénéité de statuts s'ajoute l'hétérogénéité des formations initiales. Les enseignantes titulaires sont principalement issues des filières Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER), regroupant les trois domaines traditionnels des études en langues, puis d'une formation dispensée dans les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) qui ne les a pas préparées particulièrement à l'enseignement des langues dans le secteur Lansad (Derivry-Plard *et al.*, 2013:14; Vega Umaña, 2021: 46). La recherche en didactique des langues a donc besoin, non seulement d'être présente, mais aussi et surtout d'être développée pour mieux rendre compte des réalités spécifiques de ce secteur. Les pratiques et les contenus de toute formation, dans notre cas les langues, doivent s'adapter au public concerné. Comme le précise Delagneau (2018: 136),

la majorité des enseignements de langues vivantes pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) au niveau de l'enseignement supérieur [...] devraient être de facto des enseignements de langues de spécialité, avec un degré de spécialisation variable selon la configuration du groupe d'apprenants, le niveau d'études, la filière concernée et avec l'octroi des moyens appropriés. Mais la réalité est très diverse dans les établissements [...] [et les cours sont souvent] extériorisés et mutualisés avec les étudiants d'autres filières disciplinaires [...].

Dans le monde universitaire, les formations préprofessionnelles et le diplôme universitaire visé doivent tenir compte de la demande socio-économique et adapter leurs enseignements en conséquence. La nécessité de répondre à des besoins sociétaux en matière d'enseignement de langues étrangères n'est pas nouvelle. Pour exemple, la situation de guerre aux États-Unis, dans les années 40, soulignait l'urgence d'apprendre à un assez grand nombre d'officiers américains à communiquer dans certaines langues parlées dans les îles du Pacifique et ailleurs. Le Pentagone, pour l'occasion, avait déployé et mobilisé les plus hautes compétences

linguistiques de l'époque et débloquent les crédits nécessaires pour l'application des premières méthodes audio-orales.

En France, la loi sur la formation professionnelle et continue de 1971 a permis, pour la première fois dans l'histoire de la didactique des langues (Galissou, 1980: 9), de constituer des équipes de travail pluridisciplinaires, composées de chercheurs, pédagogues, méthodologues ou sociologues de l'éducation. Cette loi a mis en évidence la nécessité d'analyses de besoins afin de mettre en correspondance les besoins des professionnels, les objectifs économiques et les nécessités d'adaptation des offres de formation. C'est dans ce cadre qu'émergent, dans les années 70, des ouvrages clés de la méthodologie nouvelle, commandités par des organismes publics à l'échelle européenne (Coste *et al.*, 1976; Richterich & Chancerel, 1977).

La recherche, dans ce secteur, tout en conservant des catégories spécifiques (la didactique, la linguistique, l'analyse du discours, etc.), s'appuie sur une activité scientifique de plus en plus transversale. C'est ainsi qu'elle s'intéresse à d'autres disciplines telles que la psychologie, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation, les sciences du langage, l'anthropologie, les technologies de l'information et de la communication, etc. Enfin, la recherche Lansad, comme précisé *supra*, évolue, se développe, interagit avec le monde socio-économique. Les domaines de référence de cette recherche partagent les domaines de référence de la didactique des langues. Ils se caractérisent par leur complexité et la variété des champs d'investigations. En didactique des langues en France, nous pouvons distinguer trois courants, selon M.-F. Narcy-Combes (2005: 17):

- le courant linguistique: l'analyse du terrain qui se rattache à un courant linguistique;
- le courant historique: l'étude de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues et la construction d'une théorie didactique à partir de cette étude;
- le courant praxéologique⁵: l'observation, par l'enseignant de langues ou le praticien-didacticien, des situations de travail sur le terrain pour comprendre et proposer des réponses à ce qui pose problème dans les théories en les confrontant à l'épreuve de la réalité de terrain.

En conclusion de cette partie, et au regard des champs d'investigation potentiels et souhaitables, on ne peut qu'abonder dans le sens du constat de Chaplier (2016: 351) pour qui l'activité scientifique du secteur Lansad se caractérise par un "manque de recherche", ce qui est illustré par les 8% d'enseignantes chercheuses présentes dans ce secteur (Brudermann *et al.*, 2016).

La langue générale et la langue de spécialité

Caractériser un portrait de la formation et de la recherche en Lansad revient également à tracer les liens qu'entretient ce secteur avec la langue générale et la langue de spécialité (LSP), tout en se souvenant que sa structuration est relativement récente.

⁵ Étymologiquement, la praxéologie est le savoir sur une pratique. "On peut dire que la didactique est une praxéologie dans la mesure où elle étudie la pratique, mais elle ne se réduit pas à cette étude. Elle a aussi une visée actionnelle. C'est-à-dire qu'elle part des pratiques de terrain qu'elle analyse pour proposer une action sur ces pratiques" (Narcy-Combes, M.-F., 2005).

Dans la plupart des universités européennes, les cours de langues vivantes étrangères concernent les langues de spécialité du vaste territoire de ce secteur. Dans ce contexte, en France, l'enseignement de la langue espagnole est, selon Pujol Berché (2016) *el "parent pauvre" del hispanismo francés*⁶.

S'agissant des langues de spécialité, la volonté est d'associer les cours de langue à une visée professionnelle. Ce choix est justifié par plusieurs constats. Le premier est lié à la nature de la formation. Il est probable que l'étudiante ait recours à la langue étrangère étudiée dans sa vie professionnelle future, voire pendant sa période de formation si, par exemple, elle doit consulter ou lire des articles de recherche en langue étrangère ou réaliser une mobilité internationale (études ou stage). Le second constat relève du questionnement partagé par la pédagogue et la didacticienne, les raisons qui poussent à agir: la motivation. Il y a nécessité de motiver l'étudiante primo-entrante, parfois en situation d'échec dans son parcours secondaire, en lui proposant une formation dont le contenu est lié à la discipline qu'elle a choisie. Ce dernier constat est pragmatique et relève, à la fois, d'une recherche d'optimisation au regard du peu de temps alloué à l'enseignement d'une LVE (Langue Vivante Étrangère)⁷, et d'une recherche de rentabilité, à savoir dispenser un enseignement efficace et adapté à chaque étudiante (Causa *et al*, 2012) dans la construction de son projet professionnel et personnel.

Parvenir à un consensus sur l'expression "langue de spécialité" est difficile. Suivant les auteur·e·s, on parle de langue de spécialité, de langue spécialisée, de langage technique, de vocabulaire spécialisé ou de vocabulaire scientifique-technique.

En 2011, le GERAS (Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité) a proposé, à la Commission formations de la SAES, la définition suivante: "Une langue de spécialité est l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue" (Van der Yeught, 2016). Dans le cadre de notre étude, nous adopterons la définition très générale proposée par Galisson & Coste (1976: 511): "Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier".

Cette définition générale nous permet de faire le lien avec celle de "langue générale", car la LSP mobilise, pour son usage, les connaissances de la langue générale. Par langue générale nous entendons la langue dans son ensemble, langue de spécialité et langue commune, la langue commune étant celle qui désigne la langue non marquée, celle des échanges quotidiens non spécialisés (Cabré, 2010). Et, dans ce sens, il existe un continuum entre la langue générale et la langue de spécialité allant, par exemple, de la langue de la conversation à la langue de l'ingénieur en aéronautique, les deux compétences, la linguistique et la spécialisée, étant indissociables.

La question de placer tout enseignement/apprentissage d'une langue sur un continuum de compétences linguistiques et de spécialité permet de rappeler que la LSP est, en s'inspirant de la définition de Michel Petit (2002) concernant l'anglais de spécialité, à la fois, "un objet d'étude qui vise à caractériser la langue, le discours et la

⁶ le "parent pauvre" de l'hispanisme français (traduit par nous).

⁷ Selon Bruderermann *et al*. (2016: 21), les heures allouées en langues dans le secteur Lansad vont de 12 à 50 heures TD par semestre, avec une moyenne de 25,4 heures TD.

culture de communautés dites spécialisées et un objet d’enseignement/apprentissage” (Braud *et al.*, 2015: 49). En nous positionnant dans le courant praxéologique des études en didactique des langues, le dispositif expérimenté ici est à la fois objet d’enseignement/apprentissage et objet d’étude.

Le secteur Lansad en espagnol: la recherche en espagnol de spécialité (ESP)

Si le secteur Lansad est un terrain d’intervention didactique assez récent en anglais, il l’est encore plus en espagnol: le GERAS a été créé en 1977 et ce n’est qu’en 2006 que son équivalent hispanique, le GÉRES, Groupe d’Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité, voit le jour. La consultation des données en ligne sur les thèses (Hal, theses.fr, abes.fr, etc.) nous donne un aperçu de l’activité scientifique de ce secteur, avec très peu de thèses sur l’espagnol et encore moins sur le traitement de l’enseignement de l’oral. Selon Gómez de Enterría (2010), l’ampleur que prennent les recherches sur l’espagnol dans le monde en tant qu’objet d’étude ne fait que croître. C’est une langue qui est de plus en plus parlée et enseignée.

La pratique de l’oralité pour convaincre dans le secteur Lansad

La maîtrise de l’oralité prend de plus en plus d’importance dans notre quotidien. Le public Lansad doit être préparé à interagir dans un environnement linguistique et interculturel professionnel que nécessite, voire impose, la mondialisation: celui d’être formé à convaincre des professionnel·le·s, à s’adresser à un auditoire, à être performant dans ses présentations, à savoir communiquer dans une équipe de travail, à participer à des réunions de plus en plus orientées vers l’international, en définitive à apprendre, dans une certaine mesure, l’art oratoire.

Le débat se présente aujourd’hui comme une des activités phares parmi les pratiques d’une parole pour convaincre et, au-delà, une activité qui puisse tenir compte des enjeux éducatifs et sociaux du bien-dire et du bien-parler, et d’un enseignement orienté vers une langue à visée préprofessionnelle. Il permet d’inscrire l’oralité dans une forme publique, contrôlée et formelle. Aujourd’hui, le débat se développe dans la pédagogie des langues sous des formes multiples. Cependant, très peu de recherches scientifiques accompagnent ces pratiques en milieu universitaire: leur mise en place manque de structuration sachant que les mécanismes cognitifs, sociaux et affectifs du débat ne sont pas mis au jour. Par ailleurs, les règles de l’argumentation, de la pratique du discours, du débat ne font l’objet d’aucun apprentissage disciplinaire. Breton (2019: 150) affirme que “dans nos systèmes éducatifs contemporains, on n’y trouve pas d’enseignement systématique qui sensibilise les élèves ou les étudiants aux ressources de la parole pour convaincre”. Même si la rhétorique, l’argumentation et ses méthodes figurent dans les programmes scolaires, ce qui est le cas des enseignements de spécialité proposés pour le nouveau Baccalauréat, elles sont abordées par le biais des concepts de linguistique et d’analyse littéraire, dans la classe de philosophie, de français ou d’instruction civique. Cette situation se retrouve également dans l’enseignement supérieur universitaire.

Si nous voulons établir un lien entre encourager une recherche sur la pratique du débat et l’enjeu éducatif de préparer l’étudiante Lansad à son futur professionnel,

il est nécessaire de valoriser la pratique de l'oralité à des fins d'apprendre à convaincre. Dans ce domaine, les enseignements disciplinaires restent peu pratiqués, à l'exception des concours d'éloquence dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les Grandes Écoles. À l'université, nous ne trouvons pas de formation ou de parcours spécifique. Même constat pour les IUT, dans un contexte Lansad, et notamment la filière InfoCom, ce qui était un paradoxe jusqu'à la réforme du Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) en Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) qui a fait entrer l'approche par compétences et donc la valorisation de l'oral aussi bien que de l'écrit.

Pour Breton (2019: 152), cette absence d'un volet essentiel de la formation du citoyen dans nos systèmes éducatifs contemporains est due "à l'absence de développement et de structuration théorique de ce champ". Il précise que la recherche rhétorique n'a pas de point d'ancrage dans l'institution universitaire à part dans quelques travaux de pointe, très isolés.

Il reste les propositions pédagogiques/didactiques des enseignantes de langues pour l'enseignement de la parole pour convaincre, avec des activités d'expression orale axées sur l'art du bien-dire. Mais la transformation de l'oral en objet enseignable et objet de recherche ne va pas de soi. Elle requiert la connaissance des conceptions et des savoirs des enseignantes à propos de la didactique de l'oral (Nuñez-Delgado, 2002). Elle requiert également un travail de programmation, de sensibilisation et de possibilité de pratiquer ces interventions. La recherche en didactique des langues a toute sa place dans l'approfondissement de recherches concernant les répercussions des activités orales sur les autres compétences communicatives (*ibid.*).

L'inscription du débat dans l'enseignement de l'oral

L'oralité dans l'enseignement

L'enseignement est un monde d'oralité (Waquet & Angotti, 2021) depuis l'Antiquité où la dialectique, l'art de la discussion et la technique de la rhétorique, l'art de bien parler, étaient institutionnalisés comme cycle d'enseignement fondamental dans les écoles au même titre que la grammaire et la philosophie. La transmission du savoir passait par l'oral car il s'agissait bien de "transmission", la connaissance n'étant pas un objet d'acquisition dans le sens d'une "accumulation" de savoirs. L'Académie de Platon (créée en 387 avant notre ère) formait le citoyen par un contact oratoire entre les plus âgés, les philosophes, et les plus jeunes, les élèves. La discussion, les échanges entre le maître et son élève, sous la forme de questions-réponses, était l'enseignement central dans la tradition gréco-romaine. L'objectif était de faire progresser l'élève. C'est au Moyen Âge, avec l'arrivée des écoles et surtout des universités, qu'il est accordé une place nouvelle à l'art oratoire avec le développement de la scolastique, une manière d'enseigner dans laquelle l'élève prenait parti dans la défense de ses arguments. La rhétorique s'enseignait comme matière formelle et les exercices oraux y tenaient une place importante. Parmi ces exercices, le plus utilisé était la dispute qui reposait sur le principe d'une discussion organisée selon un

schéma précis, dialectique, très codifié. Les élèves étaient bien préparés en suivant des enseignements de grammaire latine, de logique et, bien sûr, de rhétorique.

Selon Waquet & Angotti (2021), la dispute est un terme qui vient du latin *disputatio*, au sens de débat, de controverse mais également au sens de traitement d'une question. C'est avec l'apparition des premières universités, au tournant des XII^e et XIII^e siècles, que ce terme devient de plus en plus technique. Pour Bazan (cité par Jeanmart & Delbrassine, 2020: 1-2), la *disputatio*

est une forme régulière d'enseignement, d'apprentissage et de recherche, présidée par le maître, caractérisée par une méthode dialectique qui consiste à apporter et à examiner des arguments de raison et d'autorité qui s'opposent autour d'un problème théorique ou pratique et qui sont fournis par les participants, où le maître doit parvenir à une solution doctrinale par un acte de détermination qui le confirme dans sa fonction magistrale.

Cette définition témoigne de toute la complexité de l'exercice. Ce que nous retenons est que nous sommes face à un exercice, animé par le maître, où il s'agit de confronter des opinions différentes autour d'une question, avec des arguments pour et des arguments contre, pour finalement attendre la réponse finale donnée par le maître, sa "détermination". Deux rôles importants sont ainsi attribués, celui de l'opposant et du répondant avec une liberté pédagogique laissée aux élèves pour choisir les thèmes à traiter.

De la *disputatio*, telle que pratiquée dans les universités médiévales, au débat pratiqué dans les universités d'aujourd'hui, il n'y a qu'un pas; la logique du mode opératoire est la même. La dispute est un mode traditionnel d'oralité (et, au-delà, de culture), notamment par ses différentes manières de procéder, de l'organiser, de le conduire. S'agissant de notre dispositif, il est centré sur l'apprentissage de la langue espagnole en tant que langue étrangère mais pourrait faire l'objet d'une orientation vers un enseignement d'une langue-culture comme préconisé par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) en liant virtuellement l'éducation à la culture et l'apprentissage de la langue. Cet aspect culturel n'a pas été abordé dans notre étude.

Le débat dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues

Dans l'enseignement des langues, les nouveaux besoins et nouvelles attentes sociales accompagnés d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante étrangère ont abouti à la création de méthodologies variées. Entendons par "méthodologie", la définition apportée par Puren (1988: 17):

L'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites.

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante étrangère est inscrit dans le paradigme communicatif et constructiviste. L'enseignement demeure résolument communicatif, l'objectif étant de rendre la langue utilitaire, comme outil de communication pour des situations réelles de la vie quotidienne, sociale et professionnelle. Avec l'arrivée des théories de la linguistique énonciative et du

courant constructiviste en psychologie, le point de vue théorique sur l'apprentissage des langues change. L'apprentissage est "un processus essentiellement individuel, même s'il suppose des interactions" (Narcy-Combes, M.-F., 2005: 41). Il est construit par l'apprenant selon trois étapes: application, réinvestissement et transfert. Sur le plan de la communication,

l'apprenant devient acteur et créateur de la situation: il se situe, situe les interlocuteurs, les objets et les événements, crée un moi, un ici et un maintenant qui est le cadre dans lequel le discours se construit. L'important est le point de vue qu'il apporte sur la réalité (*ibid.*, 2005: 41)

L'adaptation entre le monde et l'apprenant se fait par l'action.

L'activité de débat

Nous pouvons identifier le débat comme un genre textuel, c'est-à-dire une forme conventionnelle d'organisation textuelle. Les genres textuels se définissent en fonction d'une série de paramètres qui interviennent dans tout acte de communication linguistique: canal d'information (écrit ou oral), caractéristiques et relations des participants, fonction du langage, intention communicative, modalité de discours, domaine (public ou privé), temps et lieu de l'interaction, thématique.

Six éléments caractérisent le débat comme genre textuel:

- *l'intention communicative*: le débat est une compétition, un défi et celui qui aura réussi à séduire et à convaincre l'auditoire aura remporté le débat;
- *les fonctions du langage*: elles relèvent, principalement, de la fonction conative, mais également, des fonctions définies par Jakobson (1963): expressive, référentielle, métalinguistique, phatique et poétique;
- *la modalité de discours*: celle d'une argumentation dialogique, classique dans tout débat, où toute probabilité est ouverte à la réfutation;
- *le canal de communication*: la langue orale, un genre oral planifié;
- *les participant·e·s*: elles·ils sont de deux natures: l'émetteur qui est pluriel (deux ou plusieurs débatteurs qui interagissent et vont alterner leurs rôles) et celui du récepteur qui est double (l'adversaire et l'auditoire);
- *la situation communicative*: une situation académique avec un temps préétabli où la durée des interventions est fixée par avance.

Tout thème peut faire l'objet d'un débat sous condition qu'il puisse être soumis à jugement. Le choix du thème est retenu en amont du débat, en phase préparatoire, ainsi que la position que devra adopter le débatteur.

Le débat est ainsi "*una forma discursiva estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que tienen asociadas otras internas, de tipo lingüístico*"⁸ (Castellá, 1996: 25). Parce qu'il sollicite le canal oral de communication, le débat est un genre textuel oralisé. Il s'inscrit dans la grande diversité des genres oraux, comme les contes, les récits de voyage, les reportages, la plaidoirie, l'exposé oral, le dialogue, la conférence ou encore les exercices oraux pratiqués au Moyen Âge, comme la dispute.

⁸ Une forme discursive stéréotypée, définie par ses caractéristiques externes, sociales et culturelles, qui en ont associé d'autres, internes, de type linguistique (traduit par nous).

La communication orale se caractérise par son aspect d’immédiateté. Même si, dans la phase préparatoire du débat, le débateur “prépare/planifie” son discours pour mieux l’oraliser, il peut se trouver dans des situations d’interactions qui n’ont pas été “préparées” en amont, sollicitant une immédiateté de la parole, une parole “spontanée”. Pujol Berché (2002: 9) précise: “*la preparación o planificación del mismo [el debate] es una tarea delicada y compleja, como lo es el propio debate*”⁹. De cette complexité, elle retient quatre aspects qui doivent être pris en considération.

a) La situación de comunicación caracterizada por la presencia y la participación de diferentes interlocutores con sus puntos de vista controvertidos; b) el funcionamiento y desarrollo del debate, en el cual destacaremos el rol de los participantes, del moderador y de los observadores (si los hubiera) y la toma de palabra por parte de los participantes y la distribución de los turnos de palabra por parte del moderador; c) la pregunta controvertida y formulada de manera polémica a raíz de la cual se articula la discusión; d) las fuentes de información para que los participantes puedan preparar su intervenciones, lo que conlleva tomar apuntes, llevar gráficos, estadísticas y usarlos convenientemente durante el mismo¹⁰ (*ibid.*).

Le registre linguistique et l’argumentation du débat

Le débat en tant que genre textuel oralisé détermine l’utilisation d’un registre linguistique spécifique, caractérisé par un ton formel et l’utilisation d’une variété linguistique standard: une prononciation soignée, une complexité et une correction syntaxique, une variété et une précision lexicale, une fluidité, une concision, une clarté tant dans l’expression que dans l’organisation des arguments développés et, enfin, une élégance, une vivacité et une expressivité qui puissent répondre à la finalité persuasive du discours. Nous faisons référence ici aux vertus de l’élocution, décrites par la rhétorique classique à partir de Cicéron (*op. cit.*): *aptum* ou adéquation, *puritas* ou correction, *perspicuitas* ou clarté (concision, fluidité et précision) et *ornatus* ou beauté (élégance, vivacité et expressivité).

En général, l’organisation des arguments d’un débat suit une structure tripartite. Elle part de l’exposition de la thèse défendue. Elle se poursuit par la présentation d’arguments et leur réfutation dont le but est de valider la thèse ou son contraire. Elle se conclut par un résumé synthétique de l’idée défendue au départ. La thèse est l’idée fondamentale autour de laquelle s’organise le débat. Deux types d’arguments sont sollicités pour répondre à l’intention communicative du débat: les arguments “positifs”, pour démontrer la validité de la thèse et les arguments “négatifs” destinés

⁹ La préparation ou planification d’un débat est une tâche délicate et complexe, tout comme le débat lui-même (traduit par nous).

¹⁰ a) La situation de communication caractérisée par la présence et l’implication des différents partenaires avec leurs points de vue controversés; b) le fonctionnement et le développement du débat, dans lequel nous mettrons en évidence le rôle des participants, du modérateur et des observateurs (le cas échéant), la prise de parole des participants et la répartition des tours de parole par le modérateur; c) la question controversée et litigieuse sur laquelle se fonde la discussion; d) les sources d’information permettant aux participants de préparer leurs interventions, ce qui implique la prise de notes, la tenue de tableaux, de statistiques et leur utilisation adaptée pendant le discours (traduit par nous).

à réfuter les arguments ou idées contraires à la thèse. Quant à la conclusion, elle est le résultat d'un ensemble d'arguments exposés qui doivent, *in fine*, être en adéquation avec l'idée fondamentale défendue par le débatteur.

Rappelons que Schopenhauer (1831|2019: 40) posait les bases de toute dialectique et affirmait à propos du débat: "avant tout, il nous faut considérer l'essence de tout débat: ce qu'il s'y déroule réellement". En précisant cela, il avançait la structure basique, l'armature: un adversaire pose une thèse et l'objectif est de la réfuter en employant deux modes et deux moyens. Les modes sont *ad rem*, une vérité objective, et *ad hominem*, une vérité subjective. Les moyens sont la réfutation directe – nous avançons que les raisons de la thèse sont fausses – et la réfutation indirecte – nous faisons usage soit de diversion, soit d'instance (*ibid.*, 2019: 40). Pour ce faire, Schopenhauer¹¹ suggérerait trente-huit stratagèmes lorsque l'on est à court d'arguments (*ibid.*, 41-100). L'activité de débat que nous avons proposée à nos participant·e·s n'a pas suivi les principes dictés par Schopenhauer mais s'en inspire.

L'activité de débat pratiquée: la disputatio didactisée

Le débat pratiqué en espagnol que nous présentons est un jeu rhétorique que nous qualifierons de "*disputatio* didactisée". Elle a été expérimentée dans deux cadres différents: un cadre semi-académique, sous la forme d'un club de débat, et un cadre académique, en cours d'espagnol, objet de cet article.

Dans les deux situations nous avons, d'une part, l'enseignante, qui a formaté la tâche en amont et les étudiantes qui sont préalablement préparées à ce type de tâche; d'autre part, une fois que la séance de débat a commencé, l'enseignante se retire totalement de la situation de travail et ce sont les étudiantes qui régulent la progression de la tâche, d'où les rôles de gardiennes du temps et de présidente de séance qui organisent les temps de parole ainsi que les durées des tours de parole.

Pour formater la tâche, nous nous sommes inspirées de la *French Debating Association*¹² qui s'est saisie de l'exercice pour l'appliquer dans le monde universitaire. Elle a établi des règles qui codifient le débat, tel qu'il est mené au Parlement britannique et à l'Assemblée Nationale, pour le rendre très formel. Ce sont ces règles que nous avons appliquées dans la mise en place de l'activité.

L'expérimentation que nous présentons dans cet article a été menée dans le cadre académique qu'est le cours d'espagnol. Dès l'origine du projet, nous avons eu le souci de ne pas traiter isolément cette activité en tant que dispositif pédagogique à des fins de travailler l'oral, mais également celui d'une expérience scientifique en nous appuyant sur les recherches antérieures menées sur l'oral en classe d'espagnol. En nous positionnant dans le courant praxéologique des études en didactique des langues, nous avons observé la situation de travail de débat sur le terrain pour comprendre les mécanismes qui la sous-tendent afin d'aider l'étudiante à améliorer

¹¹ Ces principes dictent la base de la préparation que réalise Pierre Mazard, professeur de l'université parisienne d'Assas, à Neïla, étudiante en droit, pour participer au concours de l'éloquence. Cf. film *Le Brio* de Yvan Attal (2017).

¹² <http://www.frenchdebatingassociation.fr/#fda>.

ses compétences langagières. Du point de vue de l'apprentissage de la langue étrangère, il s'agit d'observer et d'analyser l'émergence d'une langue étrangère professionnelle ou de spécialité dont le fondement théorique (MacWhinney, 2005) s'intéresse, entre autres, au discours en langue de spécialité. Cette théorie postule que ce discours combine des dimensions affectives, gestuelles et langagières qui ne cessent de se recomposer et d'interagir tout au long du discours.

Nous avons ainsi pris le débat comme objet d'étude, de recherche et objet d'enseignement/apprentissage en partant de la version structurale que nous avons modélisée (cf. Figure 1). Notre *disputatio* didactisée se présente sous une forme d'échanges hybrides.

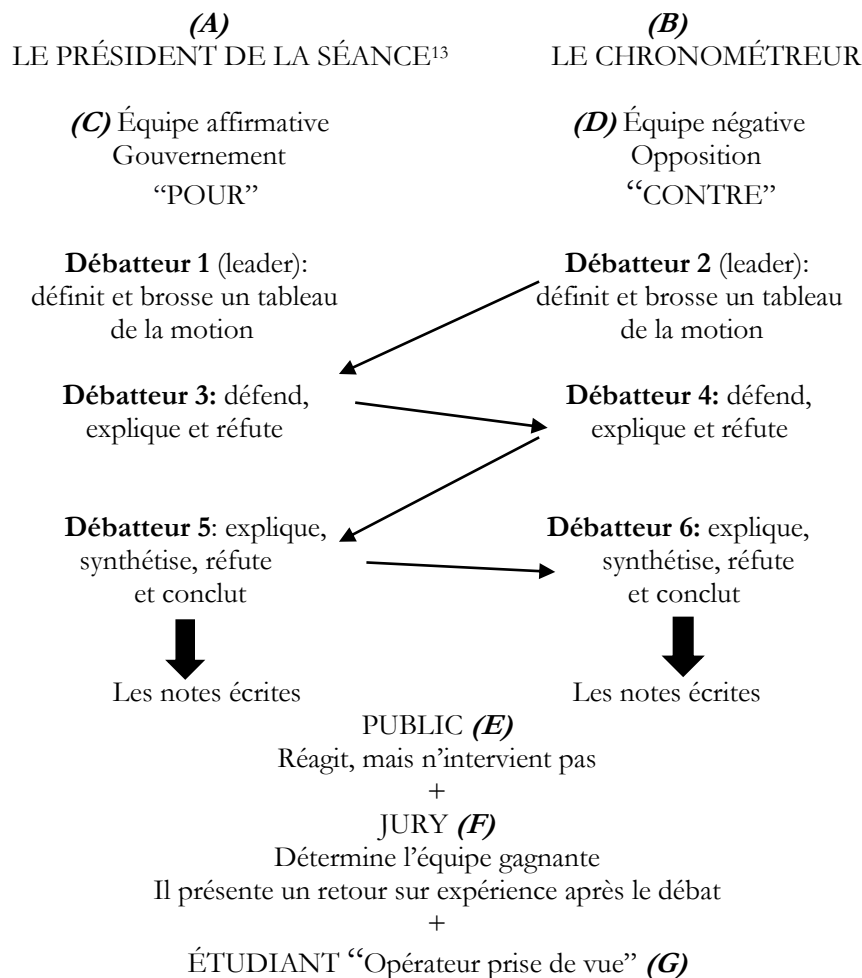


Figure 1 – Version structurale du débat

Le débat pratiqué est un dispositif tripartite: l'objet (la langue espagnole en situation de débat), l'étudiant (dans ses différents rôles) et l'enseignante. Les étudiants sont les acteurs, ce sont eux qui nous livrent leur ressenti à la fin de l'activité.

Pour rester fidèle à notre philosophie du "faire" et du "faire en collectif", nous plaçons les étudiants en tant qu'organiseurs/acteurs principaux de l'activité.

¹³ Les rôles sont présentés au masculin pour être en conformité avec le tableau mais, bien évidemment, ils peuvent être féminins.

L'enseignante est la coach, l'animatrice, la metteuse en scène et, pendant le débat, elle adopte une posture d'effacement volontaire. Les étudiants choisissent, adoptent et jouent des rôles différents: président de séance (A), chronométreur (B), orateurs/débatteurs (C et D), public (E), membres du jury (F) et, enfin, l'étudiant volontaire qui filme les scènes de débat (G).

Le principe est de faire s'opposer deux équipes de trois étudiants pour traiter un sujet de société, appelée la *motion*¹⁴, en un temps limité. La motion peut adopter la forme d'une proposition¹⁵ éthique (*Il convient de supprimer l'obsolescence programmée*) ou de réforme (*Il convient d'abaisser l'âge de la majorité à seize ans*).

Dans un débat, il y a deux camps: d'un côté, l'équipe affirmative ou le gouvernement (C) qui vante toujours les mérites de la motion; de l'autre, l'équipe négative ou l'opposition (D) qui contredit et s'oppose à l'équipe affirmative (C). Chaque membre du "gouvernement" prononce un discours puis cède ensuite la place à un membre de "l'opposition", et ainsi de suite. Il s'agit d'une prise de parole alternée (cf. Figure 1). L'équipe affirmative est la première à prendre la parole. L'équipe négative, la dernière. Chaque orateur doit faire preuve d'esprit et d'humour pour déjouer les réfutations¹⁶ des membres de l'équipe adverse. Il s'agit de conquérir un public, voire de l'enthousiasmer, mais surtout de convaincre les membres du jury.

Le président de séance (A) introduit le débat, rappelle les règles, rappelle la motion et présente l'ensemble des débatteurs (C et D). Il donne la parole aux deux camps et s'assure que les règles sont respectées, notamment les règles d'éthique: les débatteurs doivent observer le silence quand le droit de parole ne leur est pas accordé; ils doivent également être courtois envers l'adversaire et, enfin, il leur est interdit de manifester leur accord ou leur désaccord par des moyens autres que la parole, tels que des cris, jurons, grimaces, etc.

Le président contrôle également les possibles interruptions d'un débatteur. Chaque membre peut interrompre un débatteur pour lui poser une question. Il s'agit d'une demande de "point d'information", réalisée de manière très formelle: l'étudiant doit se lever, en tendant la main et en posant l'autre sur la tête. Le débatteur n'est pas obligé de l'accepter et le refus doit être clair, accompagné d'un geste verbal (exemple: la main en éventail qui fait un mouvement "d'essuie-glaces"). S'il accepte la question, après l'avoir entendue, le débatteur concerné doit démontrer que la question n'est pas pertinente s'il ne souhaite pas répondre. Ces "points d'information" sont utilisés par l'équipe adverse pour déstabiliser l'argumentation ou le rythme du débatteur.

Le chronométreur (B) est le garant de la durée des interventions, car il est le contrôleur du temps. Chaque membre dispose de deux minutes minimum pour

¹⁴ Motion: terme qui nous vient du droit constitutionnel. Il s'agit d'une proposition faite dans une assemblée délibérante par un ou plusieurs de ses membres (cf. Portail Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), sans pagination).

¹⁵ Proposition: thèse ou hypothèse formulée de manière concise (cf. Portail CNRTL, sans pagination).

¹⁶ Par réfutation, nous retenons la définition qui s'applique à la rhétorique: "Partie du discours qui se place ordinairement après la confirmation, et qui a pour objet de ruiner ou du moins d'affaiblir les raisons de l'adversaire" (cf. Portail CNRTL, sans pagination).

présenter sa position, son discours. Le chronométrateur doit chronométrer chaque intervention et indiquer la fin de la première et de la dernière minute par une sonnerie ou un son de cloche. Pendant la première minute, le temps est protégé et donc aucun “point d’information” ne peut être utilisé.

Les interventions des six débatteurs (C et D) sont identifiées. Les premier et deuxième débatteurs (1 et 2) se positionnent par rapport au sujet traité. Les troisième et quatrième (3 et 4) réfutent, défendent et expliquent. Les cinquième et sixième (5 et 6) synthétisent le débat et présentent une conclusion. Les débatteurs peuvent apporter avec eux des documents d’appoint à des fins de consultation. Nous appellerons ces documents d’appoint “les notes écrites” considérées comme un brouillon de l’activité mentale de l’étudiant. Ces notes agissent comme une sorte de “prothèse cognitive”¹⁷ (Derian, 2014), de mémoire externe. En revanche, ils n’ont pas le droit de lire le texte pendant le débat sauf s’il s’agit d’une citation ou d’un exemple précis avec des données statistiques.

Le public (E) réagit au débat et peut encourager les équipes par des onomatopées et/ou des interjections (exemples: *Muy bien, Venga, Pfff*). Il doit, cependant, rester calme.

Le jury (F) est composé de quelques étudiants volontaires. Leur mission est de déterminer l’équipe gagnante. Les points considérés dans l’appréciation de l’équipe gagnante sont consignés dans un document “*evaluación debate*” distribué par l’enseignante aux membres du jury. Il s’agit d’une grille où apparaissent les items suivants:

- respect des règles du débat;
- respect des participants;
- utilisation appropriée du langage non verbal: le ton, le regard, la posture, les gestes;
- utilisation appropriée du langage verbal: lexique et tournures de la langue;
- préparation des idées et arguments développés;
- capacité de synthèse;
- maintien d’une cohérence logique dans l’argumentation;
- réalisation d’une bonne “contre-argumentation”;
- cohérence et cohésion de l’équipe;
- force de persuasion: attitude de l’équipe, utilisation d’images, exemples, argumentation pertinente.

L’opérateur prise de vue (G) est l’étudiant volontaire qui filme les débats. Ce n’est pas l’enseignante qui en assure la réalisation pour éviter d’avoir un rôle actif et ainsi fausser le déroulement du débat. Le fait que ce soit l’étudiant qui soit responsable de ce dernier rôle relève de la volonté de continuer à le placer au centre du dispositif et lui permettre de s’approprier complètement l’activité. Ce rôle ne fait pas partie de la

¹⁷ Dans son sens général, l’expression “prothèse cognitive” fait référence aux outils que l’on porte en permanence sur soi et qui nous servent à augmenter notre cognition, notre accès à l’information, par exemple, les ordinateurs, les téléphones, les lunettes de réalité augmentée, certaines tablettes... tous ces appareils numériques qui accompagnent étroitement l’activité mentale et sociale de l’individu (Derian, 2014).

structuration du débat. Il s'agit, dans notre cas, d'un rôle supplémentaire donné par l'enseignante et qui a pour objectif de figer l'observable de l'expérimentation: pour l'étudiant, à des fins de retour sur expérience en fin d'activité; pour l'enseignante, à des fins d'analyse de la situation de débat pendant l'agir. Cette vidéo représente, *in fine*, la mémoire du débat.

Nous remarquons que, pendant très longtemps, les expérimentations réalisées en didactique des langues ont porté sur "l'avant de la tâche" et "l'après de la tâche". La technologie a rendu possible l'analyse du "pendant la tâche".

Retour d'expérience: les entretiens

Des entretiens semi-directifs post-débat, en français, ont été réalisés avec les étudiantes afin d'avoir un retour du vécu de leur expérience. Les données ont été, ensuite, analysées à l'aide du concordancier AntConc. Les questions qui ont été posées sont les suivantes:

- Q1 Avez-vous déjà réalisé des débats en classe de langue?
- Q2 Avez-vous apprécié l'exercice de débat?
- Q3 Participez-vous régulièrement à l'oral, toutes matières confondues?
- Q4 Participez-vous régulièrement à l'oral en espagnol?
- Q5 Est-ce que le travail de débat qui vous a été présenté vous a donné l'envie de participer?
- Q6 Qu'avez-vous pensé de la formule d'avoir des temps de parole limités?
- Q7 Que pensez-vous de la dimension jeu de rôle?
- Q8 Avez-vous eu envie de collaborer avec les autres?
- Q9 Est-ce que le fait de travailler face à la classe a été une source de motivation ou une source de stress et de démotivation pour vous?
- Q10 Pensez-vous que ce genre de débat permet de progresser?
- Q11 Avez-vous imaginé que vous seriez capable de faire ce genre d'exercice?
- Q12 Qu'avez-vous le plus/le moins apprécié?
- Q13 Quelles améliorations apporteriez-vous au dispositif?
- Q14 Avez-vous envie de recommencer?
- Q15 Qui devrait choisir le thème? L'enseignante? Vous? Les deux?
- Q16 Comment avez-vous préparé votre rôle?

La consultation des entretiens s'est effectuée en trois temps:

- la transcription des réponses obtenues lors des entretiens et leur intégration dans un fichier (21 100 mots) afin de les trier avec AntConc;
- l'étude de la fréquence des mots clés qui a permis la constitution d'une liste de mots évoquant les thèmes majeurs des déclarations;
- la catégorisation, à partir de cette liste des ressentis des participantes concernant l'exercice de débat, leur réaction affective et leur motivation (*cf.* Tableau suivant).

Catégories des déclarations		
<i>Le débat</i>	<i>L'affect</i>	<i>La motivation</i>
L'espagnol (n = 102)	Le stress (n = 59)	C'est bien (n = 139)
Les arguments (n = 89)	Aise/ à l'aise (n = 38)	L'oral (n = 82)
Le débat (n = 75)	La peur (n = 10)	L'équipe (n = 20)
L'anglais (n = 49)	L'appréhension (n = 3)	Le groupe (n = 18)
La parole (n = 48)		Le jeu de rôle (n = 5)
Parler (n = 41)		C'est cool (n = 1)
Les idées (n = 38)		C'était sympa (n = 1)
Le vocabulaire (n = 20)		

Tableau 1 – Catégories des déclarations

Dans la première colonne, le débat, on peut distinguer deux sous-thèmes, le domaine de la parole et celui des connaissances. Dans la parole figurent l'espagnol, l'anglais, le substantif “la parole”, le verbe “parler” et le vocabulaire. Dans les connaissances figurent les arguments, le débat et les idées.

La relation avec l'espagnol ou la langue espagnole se traduit par une comparaison entre la pratique du débat au lycée, moins construite (“c'était plus débattre sur un sujet sans réelle organisation”) et celle à l'université (“on a appris les règles d'un débat”). Il y a celles qui disent qu'elles ne sont pas très fortes en espagnol ou bien que “c'est une langue dans laquelle je me sens très à l'aise”. Il y a celles qui pensent que l'espagnol leur a permis de développer des compétences, leur a donné l'envie d'apprendre plus ou “apprendre à s'exprimer plus spontanément”. Il y a celles qui pensent que l'espagnol est “frustrant”, “plus compliqué” ou “beaucoup plus un challenge”. Enfin, l'exercice est comparé au débat pratiqué en classe d'anglais.

Les déclarations concernant les arguments sont variées: cela passe de l'intérêt qu'elles ont porté à préparer les arguments, à chercher ou trouver des informations, à l'envie de “contrecarrer”, “contrer”, “parer” ou encore “confronter” les arguments. Certaines d'entre elles trouvent difficile d'apporter les bons arguments. Le fait de devoir préparer les deux positions favorise la production de discours. Les idées peuvent être partagées même s'il y a une appréhension de ne pas pouvoir ou savoir bien les développer. Les participantes manquent de vocabulaire: “je me dis que je n'ai pas le vocabulaire”, “je n'ai pas le bon vocabulaire” ou bien “j'ai quand même pas mal de vocabulaire”, “cela m'a donné envie d'avoir plus de vocabulaire”. Il y a celles qui n'ont pas peur de prendre la parole ou celles qui disent qu'il “n'est pas toujours facile de prendre la parole devant tout le monde”, car le regard des autres inhibe.

Dans la deuxième colonne sont regroupées les expressions relevant de l'affect. Le débat est ressenti comme une source de stress qui peut faire perdre/oublier des mots mais aussi être une source de motivation. Il y a celles qui sont à l'aise “globalement” mais aussi celles qui le sont moins. Il y a la peur de se tromper, de mal exprimer ses idées, de prendre la parole. Cette peur est également verbalisée en tant qu'appréhension de ne pas réussir à l'oral ou une “petite appréhension de passer à l'oral”.

Enfin, dans la dernière colonne, la motivation, le débat est motivant car il est, globalement, bien apprécié. Il permet de traiter des sujets d'actualité et "il est bien d'avoir des débats avec les gens". Il est aussi "cool" et "sympa". Il est posé comme un défi "sans problème". Il est aussi son contraire, "pas très bien réussi". L'idée de compétition, d'avoir envie de gagner, motive l'équipe ou, tout simplement, l'idée de défendre son opinion. Le débat est un travail d'équipe, il faut bien le préparer pour trouver des arguments, pour mettre en commun les avis. Être en groupe est important, "c'est que du positif" !

Même si certaines réponses pointent des critiques ou des expressions d'affect négatives (peur, stress, appréhension), le débat est globalement bien perçu. Ce ressenti est tout à fait encourageant pour les étudiantes: "on s'exprime plus spontanément", "ça fait vraiment pratiquer la langue", le débat est "source de stress et de motivation", le débat est "très intéressant parce que cela permet de développer des phrases qu'on ne s'attend pas à faire". Les réponses attestent que les participantes se sont appropriées l'exercice de débat et qu'elles en ont tiré des bénéfices qui peuvent se traduire en termes de compétences, telles que l'acquisition d'arguments et la préparation collégiale.

Conclusion

L'exercice de débat, héritage de la dispute moyenâgeuse, permet un travail encadré de l'oral, le développement et l'échange d'arguments contradictoires. Il est un exercice d'apprentissage du bien-dire et du bien-parler. Sa pratique, en milieu universitaire, est en adéquation avec les compétences attendues pour le XXI^e siècle: la créativité (avoir de nouvelles idées), la pensée critique (penser par soi-même), la communication (partager ses idées) et la collaboration (réfléchir avec d'autres) (Noah Harari, 2018: 428). La pratique du débat offre également des perspectives d'ingénierie pédagogique en développant certains apprentissages:

- un apprentissage personnalisé, avec son rythme propre: dans la préparation au débat, l'étudiante a un temps de travail personnel qui lui appartient et qu'elle peut gérer selon son propre rythme;
- un apprentissage axé sur les besoins de l'étudiante: l'exercice de débat, permet à chacune de se créer un répertoire de procédures la conduisant à une autonomie d'apprentissage d'une langue seconde (L2).

En revanche, les niveaux hétérogènes des participantes ont freiné la réalisation de la tâche prescrite. De ce fait, compte tenu de leur niveau d'espagnol et de leur manque d'expérience dans cette pratique, ces étudiantes n'ont pu que réciter leur texte, insuffisant pour un débat et, au-delà, pour un travail profitable sur l'oral, notamment en premier cycle d'université. Côté enseignante, la réaction didactique au regard de ce constat a été de revenir sur le dispositif pour modifier et proposer de nouvelles applications pédagogiques et de nouvelles modalités. Par exemple, le temps alloué à ce dispositif n'a pas été suffisant et il conviendrait de le renforcer. Une étudiante a résumé la situation ainsi: "Peut-être faudrait-il plus de temps de préparation en classe". Nous l'avons dit *supra*, les heures de langue dans les

formations du secteur Lansad ne sont pas assez nombreuses pour permettre des progrès visibles.

Sur le plan pédagogique, cette étude s'achève par quelques propositions didactiques et une version structurée de la tenue d'un débat. Depuis la Déclaration de Bologne, en 1999, il n'existe que trois études où le débat se travaille comme une méthodologie structurée d'enseignement/apprentissage en milieu universitaire (Doody, Owen & Condon, 2012; Elliott, Farnum & Beauchesne, 2016; Hartin *et al.*, 2017; Arrue & Zarandona, 2019). L'expérience décrite n'est qu'une illustration de ce qui peut être proposé. Elle n'offre qu'une vision des possibilités de la pratique du débat en cours de langues, mais c'est ce qui était notre objectif.

Sur le plan scientifique, la didactique des langues, en tant que science de terrain, ne pose pas la prescription comme véritable finalité. Elle a été ici, pour la chercheuse, pour la didacticienne, une aide à questionner, à comprendre les situations de travail en classe de langue, plus précisément, les mécanismes que sollicite le développement de l'aisance orale. Dans ce sens, le va-et-vient permanent entre théorie et pratique est indispensable, l'objectif étant de mieux accompagner les apprenantes pour qu'elles puissent améliorer leur oral en langue étrangère et qu'elles soient aptes à développer une compétence communicationnelle.

Nous concluons en affirmant que la pratique du débat en milieu universitaire, en France, s'organise et commence à connaître le même engouement qu'en Espagne, un pays qui aime parler, débattre, discuter, donner son opinion sur des thématiques aussi diverses que la politique, la monarchie espagnole, le football, la légalisation de la marijuana, etc. Dans le contexte universitaire, la majorité des universités espagnoles a son propre club de débat. La Liga Española de Debate Universitario (Ledu)¹⁸, créée en 2000, est la première compétition de débat universitaire développée en Espagne. Elle a été pionnière dans son appropriation et sa mise en place à l'université. Aujourd'hui, elle fédère presque vingt universités espagnoles et propose sur son site une aide documentaire pour organiser un débat. Fin septembre-début octobre 2022, la Ledu a fêté sa dixième édition à Saragosse, autour de la thématique suivante: *¿Se verá afectada la democracia por la virtualización de la sociedad?* (La démocratie sera-t-elle affectée par la virtualisation de la société?), de quoi susciter de nombreux débats. Ou disputes.

¹⁸ <https://www.ledu.es/>.

Références bibliographiques

- ARRUE, Marta & Jagoba ZARANDONA. 2019. El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica* 22 (2021), S428-S432. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.10.016>.
- BRAUD, Valérie, Philippe MILLOT, Cédric SARRÉ & Séverine WOZNIAK. 2015. *You say you want a revolution...*: contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur Lansad. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 34: 1, 46-66.
- BRETON, Philippe. 2019. *La parole manipulée*. Paris: Éditions La Découverte.
- BRUDERMANN, Cédric, Marie-Annick MATTIOLI, Anne-Marie ROUSSEL & Cédric SARRE. 2016. Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises: résultats d'une enquête nationale menée par la SAES. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'Apliu* 35, n° spécial. URL: <https://doi.org/10.4000/apliut.5564>.
- CABRÉ, María Teresa. 2010. Sobre la difusa y confusa noción de lo especializado. Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA & Ignacio RODRÍGUEZ DEL BOSQUE (eds.), *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Cizur Menor: Editorial Aranzadi, 33-40.
- CASTELLÁ, Josep María. 1996. Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 10, Barcelona: GRAÓ.
- CAUSA, Mariella, Martine DERIVY-PLARD, Brigitte LUTRAND-PERZANT & Jean-Paul NARCY-COMBES (dir.). 2012. *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques?*. Paris: Riveneuve.
- CICERON. *De l'orateur*. (55 av. J.C. | 1985). Trad. Edmond Courbaud. Paris: Les Belles Lettres.
- CHAPLIER, Claire. 2016. Anglais des sciences, variété d'anglais de spécialité: Réflexions sur la formation des enseignants en France. *Journal of Languages for Specific Purposes* 3, 83-93.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre commun de référence pour les langues (CEFR)*. Paris: Didier.
- COSTE, Daniel, Janine COURTILLON, Victor FERENCZI, Michel MARTINS-BALTAR, Éliane PAPO & Eddy ROULET. 1976. *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- DAVIAULT, Diane. 2011. *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal: Chenelière Éducation.
- DELAGNEAU, Jean-Marc. 2018. Analyse de corpus assistée par ordinateur et enseignement des langues allemandes de spécialité. Günter SCHMALE (dir.),

Néologie, corpus, méthodes d'analyses – recherches en langue de spécialité / Neologismen, Corpora, Methoden – Beiträge zur Fachsprachchenforschung, Saarbrücken htw saar: 133-154.

- DERIAN, Maxime. 2014. L'essor des prothèses cognitives numériques “cognitives” et leur impact en termes socio-anthropologiques, *Conférence Canal-U*. URL: https://www.canal-u.tv/video/universite_paris_1_panthéon_sorbonne/1_essor_des_protheses_numeriques_cognitives_et_leur_impact_en_termes_socio_anthropologiques.16518.
- DERIVRY-PLARD, Martine, Pascaline FAURE & Cédric BRUDERMANN. 2013. Introduction. Martine DERIVRY-PLARD, Pascaline FAURE & Cédric BRUDERMANN (dir.), *Apprendre les langues à l'université au 21^e siècle*, Paris: Riveneuve éditions.
- DOODY, Owen & M. CONDON, 2012. Increasing student involvement and learning through using debate as an assessment. *Nurse Education in Practice* 12: 4, 232-237. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595312000479>.
- DOLZ, Joaquim & Bernard SCHNEUWLY. 2016. *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- ELLIOTT, Naomi, Karen FARNUM & Michelle BEAUCHESNE. 2016. Utilizing team debate to increase student abilities for mentoring and critical appraisal of global health care in doctor of nursing practice programs. *Journal of Professional Nursing* 32: 3, 224-234. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27216130/>.
- FRANKLAND, Michel. 1988. *La communication orale efficace*. Laval, Mondia Éditeurs.
- GALISSON, Robert. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert & Daniel COSTE. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa & Ignacio RODRÍGUEZ DEL BOSQUE (coord.). 2010. *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Cizur Menor: Editorial Aranzadi.
- HALTÉ, Jean-François & Marielle RISPAIL. 2005. *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- HARTIN Peter, Melanie BIRKS, Marie BODAK, Cindy WOODS & Marnie HITCHINS. 2017. A debate about the merits of debate in nurse education. *Nurse Education in Practice* 26, 118-120. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28804015/>.
- JAKOBSON, Roman. 1963. *Essais de linguistique générale, I., Les fondations du langage*. Paris: Éditions du Minuit.

- JEANMART Gaëlle & Noëlle DELBRASSINE. 2020. La disputatio médiévale. *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie* 84. URL: <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/084/017/>.
- LE NEVÉ, Soazig. 2018. Réforme après réforme, la revanche de l'oral. *Le Monde*, 15 février 2018.
- MACWHINNEY, Brian. 2005. A unified model of language acquisition. Judith F. KROLL & Annette M.B. DE GROOT (eds.), *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, 49-67.
- MARCHAND, Frank. 1971. *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris: Larousse.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise. 2005. *Précis de didactique: devenir professeur de langue*. Paris: Éditions Ellipses.
- NOAH HARARI, Yuval. 2018. *21 leçons pour le XXI^e siècle*. Paris: Albin Michel.
- NUÑEZ-DELGADO, María Pilar. 2002. Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos* 19, 161-199.
- PERIER, Bertrand. 2017. *La parole est un sport de combat*. Paris: Jean-Claude Lattès.
- PETIT, Michel. 2002. Éditorial. *ASp* 35-36, 1-3. URL: <https://journals.openedition.org/asp/1552>.
- PUJOL BERCHÉ, Mercè. 1992. Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 16, 119-126.
- PUJOL BERCHÉ, Mercè. 2002. La enseñanza de la expresión oral en el ámbito universitario: necesidades orales de los estudiantes y propuestas de actividades. *Frecuencia L* 21, 11- 19.
- PUJOL BERCHÉ, Mercè. 2016. El español en la comunicación profesional. César GARCIA DE LUCAS & Alexandra ODDO (eds.), *Magister dixit. Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciplines*, Nanterre: Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 391-406.
- PUREN, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- RICHTERICH, René & Jean-Louis CHANCEREL. 1977. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère: le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Paris: Didier-Hatier
- RIVENS MOMPEAN, Annick. 2013. *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur). 2011. Évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD. URL: https://saesfrance.org/arc/pdf/ASP-LANSAD-didactique_de_l_anglais_DEFdoc.pdf.

- SCHOPENHAUER, Arthur. 1831|2019. *L'art d'avoir toujours raison*. Varna: Pretorian Books.
- VAN DER YEUGHT, Michel. 2016. Protocole de description des langues de spécialité. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 35: 1. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/5549>.
- VEGA UMAÑA, Ana Laura. 2021. Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD: pratiques, rôles et représentations. Thèse de Doctorat en linguistique, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
- WAQUET, Françoise & Claire ANGOTTI. 2021. *De la dispute au discours, enseigner par l'éloquence*. France Culture, série "Grand oral, une histoire de l'éloquence", épisode 2/4, 51 min.