



HAL
open science

Expression orale en français et anglais de spécialité : argumentation et débat

María del Pilar Blanco Calvo, María del Carmen Garrido Hornos

► **To cite this version:**

María del Pilar Blanco Calvo, María del Carmen Garrido Hornos. Expression orale en français et anglais de spécialité : argumentation et débat. *Etudes en didactique des langues*, 2022, La dispute / Arguing, 39, pp.31-54. hal-04397759

HAL Id: hal-04397759

<https://hal.science/hal-04397759>

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.

Expression orale en français et anglais de spécialité: argumentation et débat

María del Pilar BLANCO CALVO & María del Carmen GARRIDO HORNOS
Université de Valladolid (Espagne)



Introduction

Une communication efficace entre locuteurs de différentes langues constitue un élément clé du développement de notre société actuelle – et future. Cette demande est particulièrement importante dans des contextes professionnels précis où, pour assurer la compréhension, les savoirs doivent être présentés de manière structurée et spécialisée. Notre réussite professionnelle dépendra en grande partie de notre capacité de communiquer. Dans ce fait réside donc l'importance de maîtriser la variabilité de la langue dans laquelle chaque secteur professionnel est contextualisé.

En ce sens, la formation professionnelle universitaire joue un rôle capital. Ceux qui deviendront des experts dans un domaine donné doivent connaître les finalités communicatives de leur travail quotidien, mais aussi les conventions textuelles et socio-pragmatiques qui composent les discours inhérents à leur spécialité (Cheng, 2011).

Dans le cas des études supérieures en tourisme, les étudiants¹ doivent acquérir une compétence linguistique en langues étrangères (ci-après appelées “LE”) qui les habilite à assumer leur rôle technique et professionnel au niveau international. Par cette assertion, nous nous référons à un “perfectionnement et une intensification [...] [de ces langues] qui permettent à l'étudiant de travailler dans différents environnements socioculturels avec une orientation marquée vers le service clientèle” (Blanco y Garrido, 2013: 28)². L'enseignant LE – ou “médiateur”, selon Blanco Canales (2010) – est censé fournir les outils et les ressources d'expression pour une communication pratique, immédiate et directe dans cet environnement très spécifique. Ce bagage permettra aux diplômés en tourisme d'affronter des échanges linguistiques spécifiques de son secteur et de mener des activités pertinentes dans

¹ Pour faciliter la lecture du document, le genre masculin a été adopté comme générique; il se réfère aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

² “[P]erfeccionamiento y una intensificación [...] [en estos idiomas] que permitan al alumno trabajar en medios socioculturales diferentes con una marcada orientación de servicio al cliente” (Blanco y Garrido, 2013: 28).

leur domaine comme, par exemple, demander ou fournir des informations, argumenter, persuader, convaincre, etc.

Cadre théorique

Les langues de spécialité

L'engagement actuel en faveur du multilinguisme et du transfert des connaissances a accéléré de manière exponentielle l'apprentissage des langues étrangères dans le monde entier. Les enseignants de ces matières – surtout si nous limitons notre propos aux études universitaires – sont conscients de la nécessité d'utiliser des matériels et des processus d'enseignement qui répondent aux objectifs de la future profession de leurs étudiants.

Les langues de spécialité répondent à cette orientation clairement fonctionnelle et sociale, ce qui explique la croissance vertigineuse que leur étude et leur application ont connue au cours des dernières décennies (Bathia, 1993; Bazerman & Paradis, 1991; Cheng, 2011; Díaz, 2010; Gunnarsson, 2000; Trosborg, 2000). Leur importance justifie l'augmentation de la demande de formation – tant de la part des enseignants que des apprenants (Blanco Canales, *ibid.*).

Cependant, pour comprendre l'ampleur du concept de langue de spécialité, il faudrait partir des nombreux noms que le concept a reçus au fil du temps. Les termes “langues spéciales”, “langues professionnelles et académiques”, “langues à des fins spécifiques”, “langues sur objectifs spécifiques” ou “discours professionnels” ne sont que quelques-uns des termes qui ont été inventés et utilisés par les chercheurs dans ce domaine (Alcaraz Varó, 2002; 2007; Cabré, 1993; Cabré & Gómez de Enterría, 2006; Gómez de Enterría, 2009; Lerat, 1995; Rodríguez-Piñero Alcalá & García Antuña, 2011). Mais, tous semblent inclure dans leur signifiant les discours linguistiques générés dans l'exercice d'une profession donnée.

Contrairement à la langue générale – qui n'est qu'un ensemble de sous-codes que le locuteur sélectionne en fonction de sa modalité dialectale et des caractéristiques expressives du contexte (Cabré, 1993) – les langues spécialisées sont “des sous-ensembles de ressources linguistiques et non linguistiques, discursives et grammaticales spécifiques qui sont utilisées dans des situations considérées comme spécialisées en raison de leurs conditions de communication” (*ibid.*: 12)³. Il s'agirait, vraiment, d'un usage particulier des conventions de la langue générale qui permet la transmission technique de connaissances spécialisées (Lerat, 1995: 21).

Bien que les contributions d'auteurs tels que Lerat reconnaissent la relation complémentaire entre la langue générale et la langue de spécialité, leurs théories semblent omettre les composantes pragmatiques envisagées par les études ultérieures. En effet, les premières étapes de l'analyse de cette distinction ont porté sur la terminologie et, dans certains cas, sur les spécificités syntaxiques. Par la suite, on s'est intéressé à ce que l'on considérerait comme des particularités morphosyntaxiques de différenciation, pensant qu'il

³ “[S]ubconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas” (*ibid.*: 12).

s'agissait d'un élément clé, mais il n'en a pas été ainsi lorsqu'on a constaté qu'il s'agissait simplement d'une augmentation de la fréquence d'utilisation par rapport à celle de la langue générale. Des études plus récentes examinent la diversité discursive des langues de spécialité à travers leurs caractéristiques sociocognitives. L'hypothèse de Gunnarsson (2000), par exemple, analyse le rôle des professionnels dans le domaine auquel ils vont appartenir ou leurs relations au sein du groupe.

En somme, pour définir une langue de spécialité, il faut prêter attention aux éléments extralinguistiques et prendre en compte les facteurs impliqués dans le processus de communication. Ainsi, il sera fondamental de "définir sociologiquement l'émetteur/le récepteur, d'explicitier le contexte et la situation, de déterminer le canal, de délimiter l'univers référentiel, d'analyser les facteurs de conditionnement sociocognitifs [et] d'en décrire le code" (Blanco Canales, 2010: 74)⁴.

En tant qu'enseignants de langues de spécialité, nous devons prendre la responsabilité de concevoir des programmes et d'utiliser des supports qui répondent aux besoins actuels (Bathia, 2008). Notre environnement exigeant plus que jamais une connaissance spécialisée de l'industrie du tourisme, il est donc impératif de former convenablement nos étudiants dans la langue dans laquelle ils mèneront à bien leur vie professionnelle.

Compétence communicative, argumentation et enseignement des langues de spécialité

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, une bonne maîtrise de la compétence communicative de la part des étudiants universitaires leur permettra, au terme de leur formation, de communiquer efficacement au sein d'une équipe de travail internationale, de participer à des réunions internationales, de s'exprimer par vidéoconférence ou par téléphone, activités qui requièrent toutes un traitement convenable des situations de communication.

La compétence communicative est l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère, permettant, comme le définit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001), le développement de la langue dans des situations tant quotidiennes que professionnelles.

Nos discours (quelle que soit leur typologie) répondent à un but, une intention et une visée, révélant ainsi une dimension argumentative. Nous attendons toujours de notre interlocuteur qu'il soit d'accord avec ce que nous disons ou avec ce que nous pensons: "l'argumentation est un processus discursif par lequel le locuteur offre une série d'énoncés ou de bonnes raisons pour que son (ses) interlocuteur(s) croit(-ent) ou donne(-nt) une opinion d'une certaine manière et non d'une autre, ou agissent dans une direction spécifique"⁵ (Fuentes & Alcalde, 2007: 9). L'argumentation a donc un but perlocutoire: convaincre, persuader, etc.

⁴ "[D]efinir sociológicamente al emisor/receptor, explicitar el contexto y la situación, determinar el canal, acotar el universo referencial, analizar los condicionantes sociocognitivos [y] describir el código" (Blanco Canales, 2010: 74).

⁵ "[A]rgumentar es un proceso discursivo por el cual el hablante ofrece una serie de enunciados como buenas razones para que su(-s) interlocutor (-es) crea (-n) u opine (-n) de una manera y no de otra, u obren en una dirección concreta" (Fuentes & Alcalde, 2007: 9).

En résumé, la maîtrise du discours et de l'argumentation en langue étrangère est fondamentale dans la formation des étudiants universitaires, car elle facilitera leur intégration dans la société et les milieux professionnels. À tel point que Zarifian considère la compétence communicative comme une compétence professionnelle (2015: 157) et affirme que l'activité professionnelle accorde de plus en plus de valeur à la communication, résumant cette importance par la formule suivante: "travailler, c'est communiquer" (*ibid.*: 32).

L'apprentissage de la compétence communicative en langues étrangères se nourrit des connaissances et des compétences. Afin d'acquérir des compétences linguistiques et communicatives, l'argumentation, comme le souligne Adam, est caractérisée comme l'un des moyens essentiels. Pour l'auteur, savoir argumenter est:

[F]aire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment (1992: 105).

Nous comprenons donc l'argumentation comme une activité discursive à visée persuasive (Anscombe & Ducrot, 1994) et comme une composante de l'opinion.

L'enseignement, les langues et l'argumentation, bien qu'étant des domaines très vastes, partagent des valeurs et des objectifs, puisqu'ils contribuent à l'amélioration de la communication, à la formation de l'esprit critique et aussi au développement du raisonnement rationnel (Durand, 2022: 220).

Cependant, malgré l'importance que la maîtrise de l'argumentation confère à la formation de l'individu, on constate une tendance à l'augmentation du nombre de personnes dépourvues de la compétence à argumenter de manière appropriée. Cela intervient également dans le contexte universitaire, où, par ailleurs, aucune formation spécifique n'est prévue pour enseigner l'art oratoire et où sa pratique est très occasionnelle. Au regard de cette tendance, nous proposons une étude sur l'argumentation dans le domaine universitaire.

Ce qui est certain, c'est que nous partons de la réalité: les étudiants doivent, dans une langue étrangère, apprendre à raisonner, à synthétiser, à défendre, à rejeter une thèse avec des arguments appropriés et à être capables d'aborder un discours ou de mener une discussion en profondeur sur un sujet donné. On constate combien il est difficile d'enseigner l'argumentation lorsque l'on regarde, par exemple, le contenu des manuels utilisés dans les matières de français des études en tourisme.

Cette difficulté se reflète lorsque l'on regarde, par exemple, le contenu des manuels utilisés dans les matières de français des études en tourisme: *Le français du tourisme* (Calmy, 2004), *Tourisme.com* (Corbeau *et al.*, 2015), *Hôtellerie-restauration.com* (Corbeau *et al.*, 2004), *Les métiers du tourisme* (Chamberlain & Steele, 2002), *Guide pratique de la communication* (Chantelauve *et al.*, 1991), *Communication progressive du français* (Claire, 2004) et dans ceux des niveaux supérieurs d'anglais du tourisme (*Tourism 3, Going International, English for International Tourism, Tourism and Hospitality*). Ce sont toutes des publications dans lesquelles l'argumentation est peu abordée. En français et en anglais de spécialité, non seulement l'argumentation n'est pas traitée directement comme un objectif d'apprentissage central, mais il n'y a pas non plus

d'activités qui contribuent indirectement au développement de compétences argumentatives.

Quelle est la raison de ce manque apparent d'intérêt pour l'argumentation? Cela ne semble certainement pas être dû au fait que, dans le secteur du tourisme professionnel, celle-ci occupe une place purement secondaire et ne mérite donc pas une plus grande attention. Il serait plus raisonnable de penser que, de par sa nature même, de par ses usages multiples, de par la variété des éléments combinés, est difficilement réductible aux moules rigides d'une ou plusieurs unités didactiques. Les manuels mentionnés ci-dessus commettent-ils un grave oubli en ne lui consacrant pas une ou plusieurs unités? Nous ne le pensons pas, car l'argumentation est une composante transversale présente dans une grande partie des situations de communication.

Certains auteurs pensent que l'enseignement de l'argumentation n'est possible qu'aux niveaux supérieurs, lorsque les étudiants ont une maîtrise de la langue qui leur permet de proposer des arguments complexes (Farghali, 2017). D'autres auteurs, en revanche, soutiennent qu'il est également possible et conseillé de l'apprendre à des niveaux inférieurs (Olmo Cazevieille, 2013). Dans ce sens, nous proposons une pratique à développer à ces niveaux où la structure et les outils de base peuvent être introduits, y compris l'utilisation correcte des connecteurs. Les connecteurs annoncent aux interlocuteurs la relation entre ce qui va être dit et ce qui a été dit jusqu'à présent: si cela le contredit, si cela le nie, si cela le soutient, si cela le qualifie, si cela le renforce, etc. Avec ces deux contenus, la structure de base de l'argumentation et les connecteurs, nous introduisons deux éléments qui vont apporter une contribution importante à l'apprentissage de la langue étrangère à acquérir.

Néanmoins, l'argumentation est une compétence qu'on acquiert avec le temps et à laquelle on doit donc s'exercer. Son acquisition doit être graduelle, de sorte que l'enseignant doit prévoir son acquis progressif au cours de la période d'apprentissage. À la fin du processus, les apprenants doivent avoir développé les compétences (orales et écrites) suivantes en matière de langues étrangères:

- comprendre la structure de l'argumentation,
- rédiger un texte argumentatif en utilisant des connecteurs logiques,
- énoncer des opinions et les développer afin de convaincre,
- savoir défendre son point de vue et rejeter la thèse opposée,
- identifier les arguments pour et contre dans un débat.

Travailler l'argumentation en langue étrangère permet aux étudiants de renforcer leur compétence communicative, de s'exprimer clairement et, en outre, de développer leur pensée critique, autonome et réfléchie. Il n'est donc pas surprenant que l'enseignement des compétences d'argumentation soit essentiel pour nous à l'université. L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur préconise l'apprentissage autonome, une modalité clairement présente dans les études de tourisme et, bien sûr, dans les matières de langues de spécialité appliquées à ce domaine.

Langues de spécialité et études de tourisme

Le tourisme est un phénomène social, économique et culturel. C'est un secteur vivant, dynamique et en continuelle évolution qui s'adapte, jour après jour, aux exigences professionnelles des entreprises et aux besoins de l'environnement dans lequel il a lieu, subissant, à la fois, les effets de la mondialisation et de l'innovation des produits.

Les études universitaires de tourisme sont nées en réponse à cette demande sociale et économique: l'industrie devait et doit gérer tous ces changements qui lui permettent de croître en rentabilité et en valeur, pour lesquels il était essentiel de disposer de professionnels hautement qualifiés, possédant la combinaison de connaissances et de compétences requises par les entreprises: économie, marketing, histoire, art et, assurément, langues étrangères.

Nous avons précédemment indiqué que l'enseignement de toute langue étrangère devrait être orienté vers le développement de l'interaction communicative (Halliday, 1975; Widdowson, 1979; Edge, 1993; Williams & Burden, 1999), une fonction essentielle de la langue (Richards & Rodgers, 1998). Cette idée est particulièrement pertinente dans les études universitaires de tourisme, car la satisfaction des clients potentiels et, par conséquent, la rentabilité du secteur peuvent certainement dépendre de la qualité communicative des opérateurs et de leurs compétences conversationnelles (Yáñez García *et al.*, 2019). Il apparaît évident que, pour les étudiants d'un domaine d'une telle importance, les processus et le matériel pédagogique de la LE faciliteront l'orientation professionnelle seulement si l'on présente des situations réelles liées à la spécialisation.

Calvi (2001) décrit le contact avec le public comme la différence fondamentale entre la langue du tourisme et la communication professionnelle en général. En effet, le tourisme est public, il est société, culture, science, etc., c'est pourquoi nous devons comprendre les langues étrangères comme un véhicule de communication fonctionnelle dans un environnement international et multiculturel. Il est donc souhaitable que les contenus des matières en langues étrangères soient socio-culturellement mis à jour (Griffiths, 1995) et qu'ils insistent sur l'utilisation d'une langue authentique (Hedge, 2000; Meza & Turci, 2007), ce qui donnera aux étudiants de réelles opportunités d'argumentation et de négociation (Larsen-Freeman, 2000). Les tâches de simulation en classe – surtout si elles tournent autour de sujets actuels et de sensibilisation sociale comme celui qui nous intéresse dans cette étude – renforceront l'estime de soi des étudiants et leur donneront la confiance nécessaire pour transférer leur contenu à de futures situations de communication dans leur environnement professionnel. En effet, les étudiants de tourisme doivent disposer des outils nécessaires à l'interaction commerciale avec les clients et les professionnels du secteur, mais aussi à la présentation et à la défense des arguments liés au secteur.

En plus des innombrables ressources qui favorisent l'apprentissage de la dimension écrite, le cours de langue étrangère pour le tourisme peut – et, à notre avis, doit – recourir à une variété d'activités qui favorisent l'oralité: simulations, dialogues, conversations de groupe, débats, etc. Elles doivent toutes stimuler "la fluidité, la capacité d'entamer et de clore des discussions, de présenter et de développer des

sujets, de prendre la parole, d'utiliser des stratégies de communication, de comprendre et d'utiliser un nombre illimité d'expressions idiomatiques inhérentes à la langue cible" (Meza & Turci, 2007: 4)⁶. Sans aucun doute, le rôle de l'enseignant – médiateur et contrôleur – contribuera à la transformation de l'apprenant en agent actif de son apprentissage.

D'après Bosch Abarca & Giménez Moreno (2001), il existe trois niveaux de formation que tous les enseignants de langues étrangères appliquées au tourisme devraient prendre en compte: le niveau de réponse aux demandes opérationnelles de base, le niveau de réponse aux besoins complémentaires d'information et de promotion et le niveau de réponse aux besoins personnels et subjectifs. Selon Alonso Alonso (2006: 19), "il faut établir un équilibre entre les capacités liées aux processus et les compétences personnelles complémentaires qui répondent efficacement aux besoins des clients"⁷.

Dans une activité de consommation de masse telle que le tourisme, il est essentiel de disposer de compétences réceptives et productives en langues étrangères qui encouragent la confiance en soi de nos étudiants et leur permettent de se sentir en confiance lorsqu'ils progressent.

Cadre méthodologique

Objectifs et sujet

L'objectif principal de cette étude était de réussir à ce que, dans le cadre d'un débat formel et en utilisant l'argumentation, les étudiants de tourisme développent des compétences communicatives orales dans les cours d'anglais et de français. Ceci impliquait qu'ils devaient surmonter deux difficultés: l'une liée à l'utilisation de ces langues étrangères et l'autre, liée à l'utilisation des règles de l'argumentation.

Comment résoudre ces problèmes et trouver une solution qui permette le développement de la compétence communicative? Pour y parvenir, nous avons proposé ces objectifs secondaires:

- comprendre le fonctionnement de l'argumentation, sa structure, l'utilisation de connecteurs, la recherche et l'exposition d'arguments ainsi que leur justification, l'utilisation efficace du temps disponible, etc.;

- approfondir les aspects linguistiques de la langue étrangère, principalement les aspects lexicaux liés au sujet choisi.

À partir de ces objectifs, et afin que nos étudiants puissent construire un débat organisé, c'est-à-dire un discours argumentatif en langue étrangère, nous avons décidé de travailler sur un sujet qui susciterait un intérêt et une prise de conscience personnelle et collective. De même, si notre intention était de développer leur

⁶"[L]a fluidez, la habilidad para abrir-cerrar conversaciones, presentar y desarrollar tópicos, tomar turnos, usar estrategias comunicativas, comprender y usar una cantidad ilimitada de expresiones idiomáticas inherentes a la lengua objetivo de estudio" (Meza & Turci, 2007: 4).

⁷"[Se] ha de establecer un equilibrio entre las capacidades que se relacionan con los procedimientos y las destrezas personales complementarias que respondan de forma eficaz a las necesidades de los clientes" (2006: 19).

compétence communicative en LE et leur capacité à argumenter, le sujet choisi devait faciliter la discussion et le débat, être attrayant, actuel et, surtout, clairement lié au secteur d'activité auquel les participants à l'étude appartiendront dans un avenir proche.

López-Zurita *et al.* (2018) soulignent que l'un des changements les plus importants que le secteur ait connu est la sensibilisation à l'impact sur l'environnement dans lequel il opère et les conséquences négatives que le comportement des touristes peut entraîner. En d'autres termes, l'accent est plus que jamais mis sur la *durabilité* du tourisme.

Depuis que le concept a été inventé lors de la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (CNUED) – également connue sous le nom de *Sommet Planète Terre* (Rio de Janeiro, Brésil, 1992) – on observe une tendance mondiale vers des produits touristiques et des activités commerciales dans ce secteur centrés sur la responsabilité sociale, économique et environnementale des communautés d'accueil (Arellano Merino *et al.*, 2020) – aussi émettrices. Il est évident que la dégradation des ressources naturelles et les comportements insensibles à l'environnement ont des conséquences néfastes (Mora Méndez & Chiriboga Cisneros, 2017). L'analyse de ces questions et l'élaboration de stratégies d'amélioration possibles peuvent contribuer de manière très positive à la sensibilisation de nos étudiants de tourisme à ce problème croissant. D'autre part, et indépendamment de la dimension sociale de cette tâche, travailler sur un sujet aussi central pourrait favoriser la présentation formelle des idées et, en somme, l'argumentation.

À notre avis, le débat – l'activité finale à mettre en place – associait toutes ces stratégies communicatives de l'oral, puisque, comme le souligne Aláez-Galán (2020: 59), le débat peut être configuré comme un genre textuel oralisé “c'est-à-dire une forme conventionnelle d'organisation textuelle”. Dans le débat, l'accent est mis sur sa finalité, qui n'est autre que celle de persuader, par le discours, de faire adhérer les destinataires aux idées défendues et de convaincre pour vaincre (*ibid.*: 60)⁸.

Notre étude vise donc à faire en sorte que les étudiants apprennent non seulement à argumenter, mais aussi qu'ils soient capables de débattre sur un sujet proposé. Les séances de cours – décrites dans les pages suivantes – ont été conçues en fonction de nos objectifs primaires et secondaires.

Profil des étudiants

Le panel participant à cette étude était composé d'un total de 40 individus – 35 femmes (87,5%) et 5 hommes (12,5%) – âgés de 20 à 22 ans. Ils étaient tous inscrits à l'Université de Valladolid (Espagne) au moment de la collecte des données et étaient en troisième et quatrième année de Licence de Tourisme à la Faculté des Sciences

⁸ Pour Aláez-Galán, la première intention communicative du débat est de persuader, mais il existe également une seconde intention communicative, celle de convaincre: “ainsi l'intention communicative des participants sera celle de persuader, de chercher l'adhésion des récepteurs au regard des idées défendues. Une deuxième intention communicative est prégnante, celle de vaincre” (*ibid.*: 60).

Sociales, Juridiques et de Communication du Campus de Ségovie, campus dépendant de cette Université.

En général, les participants étudiaient l'anglais depuis douze à quinze ans et le français depuis cinq à sept ans, selon les cas. Cette disparité est logique si l'on tient compte que, dans le système éducatif espagnol actuel, l'anglais est une langue étrangère obligatoire, tandis que le français est une matière facultative dans la plupart des écoles. De manière proportionnelle, le niveau d'anglais de notre groupe se situait entre B2 et C1 selon le CECRL et leur niveau de français fluctuait entre B1 et B2 (*ibid.*).

Les séances prévues pour cette étude ont été réalisées dans le cadre des matières du diplôme *Première Langue Étrangère IV: Anglais* et *Deuxième Langue Étrangère IV: Français*. Les étudiants des groupes de première et deuxième année ont été exclus et ces groupes particuliers ont été choisis pour garantir un niveau d'anglais et de français permettant d'utiliser l'argumentation comme stratégie d'enseignement/apprentissage de la compétence orale.

Collecte de données

Les données ont été recueillies au cours de l'année universitaire 2022 dans le cadre du cursus des matières susmentionnées. Au total, quatre séances dans chaque matière (d'une durée de deux heures chacune) ont été consacrées à l'objectif: mener un débat argumenté en LE. Trois d'entre elles étaient des séances préparatoires – visant à contextualiser l'activité, à fournir des éléments d'introduction et d'échauffement et à fournir aux participants le contenu nécessaire. La dernière séance a été consacrée au déroulement du débat.

Contenu		
Séance 1	Concepts de base du concept d'argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - concept - finalité - structure
Séance 2	Documentation sur le tourisme durable	<i>(voir section "Séances préparatoires")</i>
Séance 3	Créer sa propre argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - sélection d'arguments - ordre des arguments - vocabulaire spécifique
Séance 4	Débat formel	<i>(voir section "Séance de déroulement")</i>

Tableau 1 – Schéma du travail des séances

Après plusieurs réunions de coordination pédagogique, les activités de classe ont été organisées et structurées de manière à pouvoir être menées en parallèle dans les deux langues.

Nous étions, et sommes, conscientes que l'argumentation est complexe à enseigner et à apprendre. De ce fait, une première séance préparatoire (voir Tableau 1) a été prévue pour les deux sujets en tant qu'introduction à l'argumentation, où des exercices et des activités visant à utiliser les outils de l'argumentation, notamment les

connecteurs, ont été présentés en plus d'expliquer la structure formelle de l'argumentation.

Lors de la deuxième séance, les enseignants des deux langues ont travaillé avec leurs groupes sur le sujet proposé: la durabilité dans le tourisme. Les étudiants ont reçu différents documents qui leur ont permis, d'une part, d'extraire des arguments liés au sujet et, d'autre part, d'élargir leurs connaissances de la langue, principalement dans les aspects lexicaux.

Enfin, la troisième séance préparatoire a été abordée autour de la création par les étudiants de leur propre argumentation, en français et en anglais, sur le thème proposé: focalisation sur le sujet, classement des arguments sélectionnés, détection des points polémiques, etc. En définitive, le tout menait à la préparation de la dernière séance: le débat formel.

Séances préparatoires

Toute activité de production linguistique – notamment dans le cadre d'une LE – requiert une connaissance préalable du sujet à travailler. En ce sens, l'intégration des quatre compétences (lire, écouter, écrire et parler), en relation avec le sujet spécifique, est d'une importance capitale pour fournir au groupe un matériel discursif et contextuel en vue d'obtenir un résultat satisfaisant. De plus, l'emploi de cette approche pédagogique aide les apprenants à développer leur compétence communicative en langue étrangère pour mieux disposer d'opportunités sociales, professionnelles et éducatives (Pardede, 2020). Notre étude a gardé à l'esprit l'avis d'auteurs tels que Pardede et a préconisé l'intégration des quatre compétences dans ses séances préparatoires.

Après la séance réservée à la présentation du concept d'argumentation, le groupe d'anglais a consacré sa deuxième séance aux activités de “*lead-in*” appelées *What's your green knowledge?* et *Can the Earth keep up with current human consumption?*. L'objectif de ces tâches était d'évaluer les connaissances du groupe concernant des questions telles que les gaz à effet de serre, l'épuisement des ressources naturelles, l'impact du réchauffement de la planète, le changement climatique, la consommation excessive d'énergie et les espèces menacées. Ces sujets étaient inclus dans des exercices de lecture qui faisaient réfléchir les élèves sur leur contribution personnelle à l'environnement et les invitaient à analyser leur environnement actuel (Yáñez García *et al.*, 2019) à travers des questions-réponses tirées de leur vie quotidienne, telles que: “*How many litres of water does it take to produce 1 litre of bottled water?*” – “*It takes 3 litres of water to produce 1 litre of bottled water?*”.

Un exercice d'écoute accompagné d'images a servi de pratique de suivi au cours de cette séance. Le vidéo-clip *Green spaces: the benefits for London* (<https://www.youtube.com/watch?v=Y332SeVd-F0>), d'un peu plus de quatre minutes, présentait des données d'un grand intérêt sur les avantages des espaces verts tels que le parc Hampstead Heath pour la ville de Londres. La tâche des élèves était de rassembler l'information mentionnée sur les avantages environnementaux, sociaux, sanitaires et économiques de ces lieux et de mettre en commun les idées exprimées.

Pour poursuivre la réflexion à la maison, des exercices de lecture liés à la nature ont été distribués: les textes “*Nature should be left alone*” et “*Nature is there to be exploited*”(environ 150 mots chacun) présentant des idées opposées – et à certains égards complémentaires – sur le comportement de l’homme vis-à-vis de l’environnement. Les élèves ont été invités à identifier les idées principales des deux extraits, à résumer leur contenu et à rédiger un troisième extrait incluant ces données et leur point de vue personnel. Pour cette tâche, des guides d’écriture, des listes d’expressions utiles, de prépositions et de connecteurs nécessaires, etc., ont été fournis et un document contenant des exemples de structures linguistiques évaluatives a été distribué. Les élèves disposaient de deux jours pour réaliser et rendre le travail, qui a été dûment corrigé par l’enseignant et renvoyé avec des annotations.

La dernière séance préparatoire a porté sur les ressources renouvelables, les combustibles fossiles et l’énergie nucléaire. Après une activité de vocabulaire sur le sujet décrit, une activité d’écoute avec des exercices composés de questionnaires à choix multiples (QCM) a été réalisée, soulignant la nécessité de réduire notre consommation de combustibles traditionnels, d’utiliser des énergies naturelles telles que l’énergie éolienne, solaire ou hydroélectrique et de considérer l’énergie nucléaire comme une option plus propre et plus fiable. L’écoute choisie portait sur toutes ces idées sous forme de débat, ce qui a guidé notre groupe à compléter sa propre argumentation et à affronter l’activité orale finale: le débat formel qui a eu lieu lors de la dernière séance.

Une fois que le concept d’argumentation a été introduit (lors de la première session), pour sa part, la deuxième séance de la matière en français a été consacrée à des activités préparatoires servant d’introduction au thème de travail. Afin d’attirer l’attention des élèves, le test “Êtes-vous écolo?” a été réalisé, ce qui leur a permis non seulement d’apprendre et de réintroduire du lexique mais aussi de prendre conscience de la question. Cette séance a abordé le sujet de l’écologie sous des aspects auxquels les élèves sont sensibilisés. À cette fin, la vidéo “Ecogestes” (<https://youtube/68yIUyCE3uw>) a été projetée et on a réalisé des activités, des exercices à partir de la lecture du document “Les bons gestes à la maison” et, enfin, une activité d’expression orale a été mise en place autour de la question “Ma routine écolo”, grâce à laquelle chacun a réfléchi à ses gestes quotidiens. Ceux-ci ont été mis en commun et un grand nuage de mots sur le champ lexical des gestes écologiques a été créé au tableau.

Afin d’approfondir leur compréhension de l’environnement et de l’écologie, il leur a été demandé de réaliser un travail à la maison consistant à visionner le document de compréhension orale “Les déchets qui finissent dans le lac”, un sujet qui leur a permis de commencer à travailler sur des concepts plus larges de l’environnement et de l’écologie. Dans ce sens, nous considérons que travailler la compréhension orale à la maison permet d’adapter le rythme d’écoute aux besoins de chacun et facilite l’apprentissage sans pression.

La troisième séance a débuté par un remue-méninge sur le “réchauffement climatique” – optimisme ou pessimisme, intérêt pour le sujet, etc. – suite de l’écoute du document “Les Maldives et le réchauffement climatique”, avec des exercices proposés par RFI Savoir pour approfondir le sujet. La vidéo “Les solutions pour

lutter contre le réchauffement climatique” (<https://youtu.be/PsCstdJmWNs>) n’a ensuite été visionnée que jusqu’à 1 minute 26, compte tenu de l’ampleur de l’étude de cas et de sa relation avec le tourisme. Ce travail a été suivi d’un travail de groupe au cours duquel les étudiants ont dû présenter des arguments pour et contre certaines questions à leurs pairs. Pour ce faire, nous avons donné un titre au débat et ils ont été encouragés à réfléchir et à mettre en commun les arguments pour et contre. Afin de les aider à étayer leurs arguments, mais aussi à se forger leur propre opinion, nous leur avons donné le lien des articles extraits du journal *Le Drenche*, un journal de débat dont le but est “de vous aider à vous forger VOTRE opinion, de faciliter l’engagement citoyen”. Le format est très pratique pour l’étudiant car chaque question d’actualité est présentée au lecteur avec “un contexte simple, factuel, court et précis, pour savoir de quoi on parle et avec deux opinions opposées, chacune écrite par une personne compétente, légitime et engagée” (*ibid.*). Les thèmes abordés étaient les suivants: “Faut-il interdire les jets privés?”, “L’agriculture européenne peut-elle se passer des pesticides?”, “Faut-il sortir du nucléaire?”, “Les éco-quartiers: un symbole de gentrification”.

Pour conclure cette séance, les élèves ont rédigé un texte dans lequel ils ont présenté leur opinion. À cet effet, il était intéressant de rappeler les connaissances acquises lors de la première séance sur la structure de l’argumentation et le matériel était fourni avec des expressions utiles, une liste de connecteurs nécessaires, etc.

Séance de déroulement du débat

La quatrième et dernière séance – d’une durée de deux heures – a été consacrée au déroulement du débat formel en tant que dernière activité. Pour le préparer, les étudiants des deux matières ont été divisés, au préalable, en huit équipes de cinq étudiants. Les deux enseignants ont convenu que cette répartition favorisait l’interaction de tous les élèves et évitait que les plus timides ou les moins communicatifs participent peu ou pas du tout.

Gutiérrez Mendoza *et al.* (2021) considèrent que l’enseignant, en tant que facilitateur, doit transformer les connaissances en questions afin d’éveiller l’intérêt des élèves. Sur cette base – que nous partageons également – nous avons décidé de proposer la question suivante: “Le tourisme durable est-il possible?” comme élément contextuel de soutien pour les aider à briser la glace. En outre, et pour assurer la fluidité et la continuité de l’activité, nous avons suggéré d’autres questions en lien avec le thème du débat pour en discuter en équipe: qualité de l’air, circulation, consommation d’énergie, pollution sonore, moyens de transport, espaces verts, etc.

Les groupes ont disposé de 30 minutes pour trouver des idées sur ces questions et décider de celles qui ont ou pouvaient avoir, à leur avis, le plus grand impact sur le secteur économique dans lequel ils travailleront. Le contexte discursif dans lequel ils avaient évolué lors des séances préparatoires a servi de base à l’élaboration de cette tâche. En outre, les enseignants ont suivi l’activité en permanence, vérifiant le degré d’intervention des membres de l’équipe dans la langue étrangère, résolvant les doutes lexicaux et suggérant des constructions syntaxiques en fonction du niveau de français ou d’anglais

des participants. En définitive, ils ont joué le rôle de médiateurs (Blanco Canales, 2010) dans le processus de construction de leur discours dans la langue de spécialité.

Après la première demi-heure, les équipes ont été réunies en deux groupes de 20 étudiants (groupe A et groupe B). Un porte-parole de chacune des équipes a partagé les idées que ses partenaires avaient apportées. Dix minutes seulement ont été nécessaires pour répondre à cette demande car, fait assez intéressant, ils avaient abouti à un consensus pour considérer les transports publics et les espaces verts comme les variables ayant le plus d'impact sur les sites touristiques.

Après avoir défini ces deux facteurs clés, le groupe A a été invité à réfléchir à l'importance du premier d'entre eux, à savoir les transports publics, à défendre leur utilité et à souligner leur contribution à l'environnement. Le groupe B, en revanche, a été chargé de discuter des avantages des poumons verts des villes, de leurs qualités écologiques et de l'impact positif de leur utilisation sur les touristes et la population locale.

Un délai maximum de vingt minutes a été fixé pour que chaque équipe puisse écrire ses idées sur le sujet assigné et préparer les arguments collectifs et individuels. En outre, les enseignants ont prévenu qu'une fois le débat lancé, l'intervention de tous les membres du groupe serait indispensable – même s'il était entendu que, pour des raisons psychosociales ou scolaires, la participation de certains élèves serait beaucoup plus fréquente que celle d'autres membres des équipes. Enfin, il faut souligner la mise en évidence de la nécessité d'interagir avec le groupe adverse: il ne s'agissait pas seulement de présenter les idées liées à leur propre sujet, mais aussi d'argumenter contre celles que l'autre équipe avait avancées.

Le débat a commencé selon l'organisation temporelle prévue et une heure entière a été consacrée à son déroulement. Les supports linguistiques qui avaient été distribués lors des séances préparatoires – listes de connecteurs, de prépositions et d'expressions utilisées dans l'argumentation – ont été autorisés à tout moment afin de soutenir l'élève et contribuer à sa confiance en lui, d'un point de vue communicatif. Dans ce sens, il a également été décidé de ne pas corriger les erreurs au cours des interventions et de reléguer – ou d'omettre complètement, selon le cas – leur considération.

La classe était disposée en demi-cercle, ce qui favorisait le contact visuel et permettait aux élèves de faire des gestes. Bien que notre étude n'ait pas été conçue pour aborder les questions kinesthésiques, nous avons considéré que le langage non verbal pouvait ajouter de la spontanéité et du naturel aux interventions et donner également de l'assurance aux débatteurs.

Les résultats de l'activité – exposés dans le détail, ci-dessous – ont conforté le débat en tant que pratique pleine de possibilités favorisant considérablement l'immersion linguistique en langue étrangère. En plus d'être un outil très avantageux pour travailler l'argumentation dans des langues de spécialité, le débat est motivant et riche d'éléments qui transcendent la dimension académique pour promouvoir des aspects de la citoyenneté tels que la convivialité et le respect de l'opinion d'autrui.

Interprétation des données et résultats

Notre étude est parvenue à des résultats susceptibles d'intéresser les enseignants de langues étrangères et de spécialité.

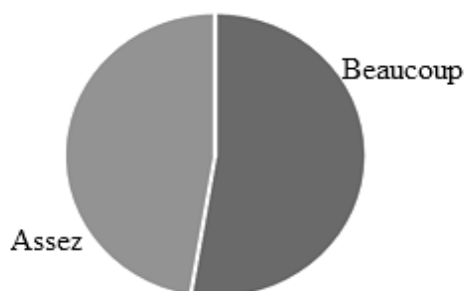
Outre les conclusions tirées de l'observation directe des activités, cette section comprend des données obtenues à partir d'un sondage de retour d'expérience distribué aux participants à la suite du débat formel. À l'aide d'une échelle de Likert (1 = *beaucoup*; 2 = *assez*; 3 = *un peu*; 4 = *à peine*; 5 = *pas du tout*), notre questionnaire visait à évaluer l'opinion des apprenants dans trois domaines principaux:

- la motivation et le dépassement d'une éventuelle angoisse dans la communication orale en LE;
- l'application de connaissances linguistiques acquises en matière d'argumentation et de discussion;
- l'adaptation du type d'activité et son utilité pédagogique et sociale dans la classe de langue de spécialité.

Par ailleurs, une dernière question ouverte permettait aux participants d'exprimer ouvertement leur opinion sur le sujet, la durée de l'activité ou tout autre aspect qu'ils souhaitaient mentionner. Dans les lignes qui suivent, nous fournissons quelques pourcentages et graphiques qui invitent à une réflexion finale sur les avantages et les limites de notre travail.

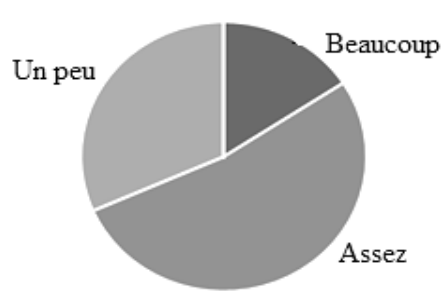
Dans l'ensemble, nous pouvons conclure que les activités proposées ont été très bien accueillies et ont été évaluées très positivement comme des éléments qui renforcent l'intérêt pour la langue étrangère et soulignent son authenticité. En effet, 68,42% des étudiants considèrent que leur participation à ces activités a *assez* favorisé leur intérêt pour la langue étrangère et 21,05% considèrent qu'elle l'a *beaucoup* favorisé – contrairement aux 10,53% restants, ayant choisi l'option *un peu*. Ces résultats sont conformes à ce qu'ils estiment comme leur désir et la finalité de leurs efforts pour communiquer en français ou en anglais et pour exprimer de manière libre et formelle leurs idées et convictions.

Considérez-vous que ces activités aient favorisé votre effort pour communiquer en langue étrangère?



Graphique 1 – Effort pour communiquer en LE

Considérez-vous que ces activités aient favorisé l'expression libre de vos idées en langue étrangère?



Graphique 2 – Expression libre des idées en LE

Les chiffres obtenus dans cette section sont très encourageants. Nous sommes conscientes que l'étude d'une langue étrangère entraîne souvent un certain degré d'appréhension et une perte de motivation (Arnáiz Castro & Guillén García, 2012; Garrido Hornos, sous presse; Teimouri et al., 2019), mais des études en psychologie sociale et en éducation ont montré que la motivation des élèves est aussi importante

que leur aptitude dans l'acquisition d'une seconde langue (Gardner, 1985). Ainsi, en tant qu'enseignants de langues de spécialité dans un diplôme où les langues étrangères jouent un rôle important, nous devons analyser le degré de motivation de nos étudiants afin de les guider dans leur processus d'apprentissage (Dörnyei & Ushioda, 2021). L'effort implique assurément l'encouragement, la motivation; si nous parvenons à ce qu'ils s'entraînent pour se faire comprendre dans le contexte académique, si nous provoquons cette volonté de communication spontanée et libre dans la classe de langue de spécialité, nous motiverons également leur désir de communiquer, à l'avenir, dans leur contexte professionnel réel. Des activités comme celles que nous avons décrites dans ce travail poursuivent cet objectif: transposer des contenus, susciter l'intérêt, provoquer l'interaction et, évidemment, argumenter.

Cependant, comme nous l'avons réaffirmé tout au long de cette étude, dans l'enseignement des langues de spécialité au niveau universitaire – spécialement dans les études de tourisme – l'argumentation est rarement présente en tant que ressource pédagogique dans le matériel didactique ou dans la pratique enseignante. Il est courant de développer les compétences de compréhension écrite avec la lecture de textes du secteur concerné, la structuration du contenu et l'utilisation des connecteurs; cependant, l'argumentation, comprise comme la présentation d'un point de vue avec l'intention de convaincre, de persuader ou simplement de se réaffirmer en tant que locuteur (Camps & Dolz, 1995), n'est généralement pas présentée.

Cette recherche a voulu démontrer qu'en dehors de l'intérêt que ce type de pratique suscite chez nos étudiants, l'incorporation de l'argumentation dans notre activité d'enseignement contribue au développement de leur compétence orale et augmente leur bagage linguistique. Grâce à cette activité développée dans nos cours, nous avons pu montrer que, parmi les avantages que l'utilisation de l'argumentation apporte aux élèves, nous distinguons les tâches de *sélection* et de *structuration* d'arguments – pour et contre –, ainsi que l'utilisation contextuelle correcte des connecteurs et des organisateurs du discours.

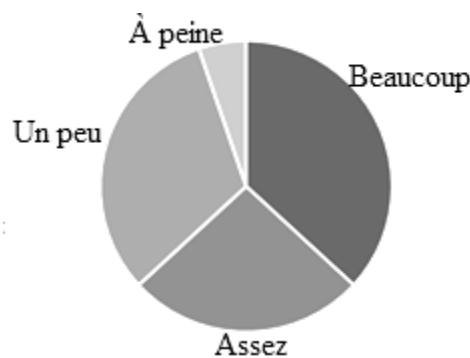
Dans le cas particulier du français, les étudiants de niveau inférieur (B1) étaient capables de sélectionner et de distinguer des arguments et d'utiliser des connecteurs, même s'ils préféraient les connecteurs courts qu'ils connaissaient déjà: *d'abord, ensuite*, pour l'énumération; *mais, au contraire* pour l'opposition, *par exemple* s'ils souhaitaient illustrer leur propos par un exemple ou *parce que* dans la causalité. Lors de la discussion finale, probablement à cause de la rapidité de la langue orale, ils ont évité d'utiliser de nouveaux connecteurs, même s'ils avaient été travaillés (c'est le cas pour les connecteurs suivants: *cependant, pourtant, au contraire* pour marquer l'opposition ou de *car, puisque* comme connecteurs de causalité).

Un phénomène similaire s'est produit lors du déroulement des tâches orales en anglais. Même si les apprenants disposaient à tout moment d'une liste de marqueurs de discours et d'éléments de cohésion, quelques-uns seulement ont essayé d'utiliser ceux qui étaient nouveaux ou rarement utilisés dans leur production: *by and large* pour faire des généralisations, *all the same* et *as opposed to* pour établir des contrastes, *hence* pour fournir des raisons et expliquer les conséquences, etc. À leur place, surtout dans les interactions de débat formel, les participants recouraient à des liens et des

connecteurs qui leur donnaient une plus grande sécurité communicative de par leur fréquence d'utilisation: *first of all* ou *to begin with* pour commencer leur intervention, *in addition (to)* ou *moreover* pour ajouter des données ou développer le sujet, *on the one hand... on the other hand* pour opposer des idées ou *in my opinion* lorsqu'ils incluaient des points de vue ou des visions personnelles dans leur discours.

Cet emploi d'éléments linguistiques familiers dans les deux langues nous semble raisonnable – surtout chez les apprenants de niveau inférieur –, car il est évident que la prise de risques dans l'utilisation de la langue cible a un impact direct sur la confiance en soi communicative des apprenants et sur leur degré d'angoisse envers la langue cible (Arnáiz Castro & Guillén García, 2012; Garrido Hornos, sous presse; Horwitz *et al.*, 1986). Ceci pourrait expliquer les pourcentages obtenus dans le sondage dans la question sur l'utilisation des connecteurs, du lexique spécifique, des prépositions, etc. Comme on peut le voir sur le graphique 3, ci-dessous, les opinions divergent considérablement à cet égard.

Considérez-vous que ces activités aient aidé à mieux utiliser les éléments linguistiques (connecteurs, marqueurs du discours, prépositions, vocabulaire spécifique, etc.) en langue étrangère?



Graphique 3 – Utilisation des éléments linguistiques

Les résultats concernant l'organisation des idées semblent être un peu plus homogènes. Ainsi, en répondant à la question "Pensez-vous que ces activités vous ont aidé à mieux structurer vos idées en langue étrangère?", 26,32% des participants ont opté pour l'option *beaucoup*, 52,63% ont choisi *assez* et 21,05% ont préféré la troisième possibilité, *un peu*.

Suite à la saisie et à l'analyse de ces données, et en tenant compte du fait qu'aucun des participants n'a choisi les options *à peine* ou *pas du tout*, nous pouvons conclure que, en général, les apprenants ont tous appris à argumenter dans les deux langues (les moins compétents linguistiquement et ceux qui ont un niveau plus élevé d'utilisation de LE). Mais, comme on pouvait s'y attendre, il a fallu plus de temps à ceux qui avaient les niveaux les plus faibles pour structurer leur discours de manière adéquate et pour continuer à approfondir l'utilisation des connecteurs et leur incorporation.

Quant à l'acquisition et au développement de la compétence orale par le biais de l'argumentation, on a observé dans l'activité finale du débat que, bien qu'il y ait eu

une préparation, des productions langagières inattendues, improvisées ont émergé spontanément, comme le souligne Aláez-Galán (2020: 61):

La communication orale se caractérise par son aspect d’immédiateté. Même si dans la phase préparation du débat, le débateur “prépare/planifie” son discours et ainsi, peut 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”.

Cette spontanéité a été perçue dans nos séances avec la présence de mots générés par les étudiants par transfert linguistique (Cagnolati, 2015; Toury, 2004) directement et indépendamment du contenu textuel qu’ils souhaitaient transmettre. Tel est le cas de l’utilisation du verbe “contaminer” en français au lieu de “polluer”, approprié dans ce contexte. Dans d’autres cas, la production linguistique instantanée a même conduit certains apprenants à créer des mots impropres en appliquant de façon incorrecte les systèmes de la langue cible, mais en contrevenant à la règle qui en régit l’application (Coseriu, 1952; Toury, 2004). Ainsi, par exemple, pour ne pas perdre le fil du discours, un apprenant a utilisé, à mauvais escient, le terme **“destructionment”* au lieu de “destruction”, en appliquant le système morphologique anglais, qui ajoute le suffixe “-ment” à certains verbes pour créer des noms, mais en ignorant la règle d’irrégularité qui s’appliquerait dans ce cas.

Par ailleurs, le choix d’un thème authentique de débat et attrayant pour les étudiants – le tourisme durable – a également entraîné des aspects positifs qu’il convient de souligner. Tout d’abord, nous avons observé un développement significatif de la compétence lexicale, c’est-à-dire, une acquisition indirecte du vocabulaire en contexte puisque – comme le souligne Agustín Llach (2017) – plus la manipulation de l’élément lexical est grande, plus l’apprentissage et la rétention du lexique sont importants. En effet, la lecture d’articles, le visionnage de vidéos, la préparation d’arguments et le débat sont toutes des activités d’*input* et *output* qui ont contribué au développement de l’acquisition lexicale et à une connaissance générale du sujet traité. Et même si ce dernier n’est peut-être pas aussi intéressant pour tous, approfondir l’analyse leur a permis de prendre conscience de son effet et de sa répercussion, à tel point que 68,42% des participants ont considéré que les activités réalisées ont *beaucoup* augmenté leurs connaissances et leur intérêt envers le thème du tourisme durable. Le reste, c’est-à-dire 31,58% des étudiants, a estimé que leurs notions et leur préoccupation pour ce sujet avaient augmenté *assez* grâce à l’activité réalisée.

De surcroît, un autre aspect positif d’aborder un sujet actuel et réel est que son utilisation a favorisé l’apprentissage autonome. L’utilisation de ressources numériques telles que les tablettes, les téléphones portables ou Internet a aidé les élèves à acquérir une autonomie dans leur apprentissage; *en apprenant à apprendre*, l’élève est devenu le centre du processus d’apprentissage. Cette autonomie a été observée principalement dans la recherche d’articles avec des arguments pour ou contre, mais aussi dans l’élargissement du champ lexical de la durabilité et du secteur du tourisme – aspect essentiel, ce dernier étant particulièrement pertinent dans l’apprentissage des langues spécialisées.

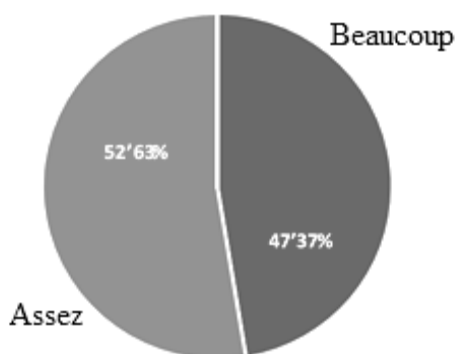
Enfin, il est important de souligner que le thème proposé présente une caractéristique digne d'intérêt en tant que méthodologie d'enseignement: la transversalité, qui est déjà signalée dans le CECRL:

[S]avoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas (Conseil de l'Europe, 2001: 130).

En effet, dans cette étude, les étudiants sont partis de connaissances dans leur langue maternelle, ils ont acquis de nouvelles notions en langues étrangères sur le tourisme durable et toutes ces connaissances ont été activées lors du débat final. À cet égard, il convient de préciser que la transversalité intervient non seulement dans la matière choisie, mais aussi dans les connaissances syntaxiques et lexicales acquises.

D'autre part, la mise en place de l'argumentation a permis aux participants d'apprendre à prendre la parole en LE avec politesse, à respecter les tours de parole et à répondre de manière ordonnée et cohérente à leurs pairs. Tout cela s'est traduit par d'importants bénéfices psychosociaux: la convivialité entre les élèves s'est nettement améliorée et un climat de respect et d'écoute a été maintenu – notamment lors du débat final. Les participants eux-mêmes ont déclaré, *a posteriori*, que les activités d'équipe et le débat formel avaient contribué de manière significative à l'interaction avec des condisciples avec lesquels ils avaient peu de contact ou auxquels ils n'avaient jamais exprimé leurs opinions ouvertement.

**Considérez-vous que ces activités aient favorisé
une bonne relation avec vos partenaires?**



Graphique 4 – Évaluation de la convivialité

En somme, le travail sur l'argumentation a favorisé la relation collective et le raisonnement critique des élèves. Cependant, nous restons conscients que la spontanéité de la participation est étroitement liée à la manière d'être de l'élève. Par exemple, un élève extraverti parlera plus facilement, participera plus activement aux activités et s'exprimera plus aisément. Comme nous l'avons vu précédemment, pour ce profil d'apprenant, il n'est pas grave de commettre des erreurs (stratégie de l'erreur) ou même d'inventer des mots pour communiquer. En revanche, un apprenant introverti est beaucoup plus réticent à participer, il tentera de passer

inaperçu et, inévitablement, lors de la prise de parole, il risque d'avoir plus de difficultés à s'exprimer oralement.

Nous ne devons toutefois pas oublier ces variables lors de l'interprétation des pourcentages obtenus dans la question "Considérez-vous que ces activités ont réduit votre hésitation et votre peur de parler dans une langue étrangère?". Le fait que 47,37% des participants aient choisi l'option *un peu* vient étayer le concept de diversité en classe. De plus, elle nous invite à considérer que même si, pour le reste des élèves, les activités ont contribué à réduire *beaucoup* ou *assez* leur appréhension à s'exprimer oralement en français ou en anglais, près de la moitié du groupe a encore besoin de notre appui pédagogique pour pouvoir le faire avec aisance. Dans ce type d'activité, nous devons leur définir et leur distribuer un rôle très clair pour qu'ils puissent le mener à terme.

Conclusion

Cette étude – dont nous avons jusqu'ici souligné certains aspects positifs – nous a également permis de prendre conscience des limites existantes. Malheureusement, ce type d'activités prend beaucoup de temps par rapport au temps disponible pour l'ensemble de la matière, et sa durée augmente proportionnellement au nombre d'élèves. Bien que 68,42% des participants l'aient jugé *très utile* et *particulièrement nécessaire*, la mise en œuvre de projets oraux tels que celui-ci nécessite un travail de préparation minutieux de la part de l'enseignant – recherche de matériel adapté au niveau de la classe, adaptation à l'objectif didactique, organisation temporelle appropriée, etc. – ce qui augmente considérablement sa charge de travail. Par ailleurs, il faut rappeler que les programmes universitaires laissent peu de place aux activités hors de la classe, car l'organisation des contenus doit répondre au calendrier universitaire de chaque institution.

Nous sommes également conscientes des améliorations à apporter suite à cette étude, car nous considérons qu'il serait vraiment pertinent de prendre en compte la kinesthésie et le langage non verbal dans l'acquisition des langues étrangères et qui sont différents selon la culture concernée. Les gestes sont intimement liés à la parole (Aláez-Galán, *ibid.*) et c'est un aspect souvent négligé dans l'enseignement des langues étrangères. Le débat est une excellente activité pour la mise en scène; par conséquent, nous préparons nos étudiants à agir dans des environnements professionnels non seulement avec des mots, mais aussi avec des gestes.

63,16% des étudiants ayant participé à notre activité d'argumentation ont déclaré être *tout à fait satisfait·e* de sa mise en œuvre et de son développement et les 36,84% restants ont répondu *assez satisfait·e*. Des chiffres rassurants et des réponses très positives à la question ouverte nous encouragent à poursuivre notre travail dans cette direction.

L'industrie touristique a besoin de professionnels qui sachent argumenter et convaincre dans n'importe quel contexte international. Grâce à des activités d'enseignement/apprentissage au plus près des activités professionnelles, nous – enseignantes de français et d'anglais de spécialité –, pouvons aider ces futurs experts à atteindre cet objectif aussi ambitieux que nécessaire.

Références bibliographiques

- ADAM, Jean-Michel. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- AGUSTÍN LLACH, María Pilar. 2017. Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera: influencia intralingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras. *Palabras, vocabulario léxico* 1, 17-33.
- ALAEZ-GALAN, Mónica. 2020. *L'activité de débat en espagnol dans le secteur Lansad: d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée*. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier -Toulouse III. URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03209343>.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique. 2002. La tercera didáctica de las lenguas extranjeras: las lenguas de especialidad. María Sagrario SALABERRI RAMIRO (coord.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 95-120.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique. 2007. La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. Enrique ALCARAZ VARÓ, José MATEO MARTÍNEZ & Francisco YUS RAMOS (coord.), *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona: Ariel, 3-11.
- ALONSO ALONSO, Ana. 2006. La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas* 16, 17-26.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude & Oswald DUCROT. 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- ARELLANO MERINO, Jaime, Javier LÓPEZ RUIZ & Fernando LEÓN RAMÍREZ 2020. Turismo agroecológico: potencial desarrollo en zona rural del Guayas. *Delos: Desarrollo local sostenible* 13: 36, 399-414.
- ARNÁIZ CASTRO, Patricia & Félix GUILLÉN GARCÍA. 2012. Foreign language anxiety in a Spanish university setting: interpersonal differences. *Revista de psicodidáctica* 17: 1, 5-26. URL: <https://hdl.handle.net/10553/43211>.
- BATHIA, Vijai K. 1993. *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman Group UK.
- BATHIA, Vijai K. 2008. Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos* 41: 67, 157-176.
- BAZERMAN, Charles & James PARADIS (eds.). 1991. *Textual dynamics in the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- BLANCO CALVO, M. Pilar & M. Carmen GARRIDO HORNOS. 2013. Lenguas de especialidad e interacción en el sector turístico: reflexiones sobre su implicación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 16: 1, 25-40.

- BLANCO CANALES, Ana. 2010. Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 9, 72-85.
- BOSCH ABARCA, Elena & GIMÉNEZ MORENO, Rosa. 2001. Tourist's needs versus student's needs: a pedagogical approach to teaching English for tourism. Santiago POSTEGUILLO GÓMEZ & Juan C. PALMER SILVEIRA (eds.), *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*, Castellón: Universitat Jaume I, 241-249.
- CALMY, Anne-Marie. 2004. *Le français du tourisme*. Paris: Hachette.
- CABRÉ, M. Teresa. 1993. *La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: Antártida/ Empúries.
- CABRÉ, M. Teresa & Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CAGNOLATI, Beatriz E. 2015. Interferencia en la traducción francés/español de textos de ciencias sociales. *Revista Hikma* 14, 55-74. URL: <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/19403>.
- CALMY, Anne-Marie. 2004. *Le français du tourisme*. Paris: Hachette.
- CALVI, M. Vittoria. 2001. El español del turismo: problemas didácticos. Frances LUTTIKHUIZEN (ed.). *IV congrés internacional sobre llengües per a finalitats específiques. The language of international communication. Español de los negocios*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 299-303.
- CAMPS, Anna & Joaquim DOLZ. 1995. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 25, 5-8.
- CHAMBERLAIN, Alan & Ross STEELE. 2002. *Guide pratique de la communication: 100 actes de communication, 56 dialogues*. Paris: Didier.
- CHANTELAUVE, Odile, Sophie CORBEAU & Chantal DUBOIS. 1991. *Les métiers du tourisme: cours de français*. Paris: Hachette.
- CHENG, An. 2011. ESP Classroom research: basic considerations and future research questions. Diane BELCHER, Ann M. JOHNS & Brian PALTRIDGE (eds.), *New directions in English for specific purposes research*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 44-72.
- CLAIRE, Miquel. 2004. *Communication progressive du français: avec 365 activités*. Paris: CLE International.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- CORBEAU, Sophie, Chantal DUBOIS, Jean-Luc PENFORNIS & Laurent SÉMICHON. 2004. *Hôtellerie-restauration.com*. Paris: CLE International.

- CORBEAU, Sophie, Chantal DUBOIS & Jean-Luc PENFORNIS. 2015. *Tourisme.com: français professionnel*. Paris: CLE International.
- COSERIU, Eugenio. 1952. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- DÍAZ, Lourdes (coord.). 2010. *La enseñanza de las lenguas de especialidad*. Ministerio de Educación. UIMP. Monográficos MarcoEle 11. URL: <https://marcoele.com/descargas/11/lenguas-de-especialidad.pdf>.
- DÖRNYEI, Zoltán & Ema USHIODA (eds.). 2021. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- DURAND, Géraldine. 2022. Le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première aujourd'hui en France et en Espagne. *Çedille* 21, 219-241.
- EDGE, Julian. 1993. *Essentials of English language teaching*. London: Longman.
- FARGHALI, Naglaa. 2017. Travailler l'argumentation en classe FLE: obstacles et perspectives (cas des apprenants à l'Université de la Princesse Noura à Riyad). *Egyptian Journal* 6: 3, 97-115. URL: https://journals.ekb.eg/article_75832.html.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina & Esperanza R. ALCAIDE LARA. 2007. *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco/Libros.
- GARDNER, Robert C. 1985. *Social psychology and second language learning*. London: E. Arnold.
- GARRIDO HORNOS, M. Carmen (sous presse). The assessment of motivation in the learning of EFL at university level: validation of the English language learning motivation scale (ELLMS) at four Spanish state universities. *Revista alicantina de estudios ingleses*.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa. 2009. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.
- GRIFFITHS, C. 1995. Evaluating materials for teaching English to adult speaking languages. *Forum* 3: 31, 50-51.
- GUNNARSSON, Britt L. 2000. Análisis aplicado del discurso. Teun A. VAN DIJK (coord.), *El discurso como interacción social*, Barcelona: Gedisa, 405-441.
- GUTIÉRREZ MENDOZA Iraima S., Yamirle M. PÉREZ GIRÓN & Antonio J. GUTIÉRREZ MENDOZA. 2021. Turismo agroecológico: la integración entre la presencialidad y la virtualidad. *Revista Científica* 6: 19, 349-365. URL: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.18.349-365>.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. 1975. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold.
- HEDGE, Tricia. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

- HORWITZ, Elaine K., Michael B. HORWITZ & Joanne A. COPE. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal* 70: 2, 125-132. URL: <https://doi.org/10.2307/327317>.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LERAT, Pierre. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LÓPEZ-ZURITA, Paloma, María VÁZQUEZ AMADOR & M. Carmen LARIO DE OÑATE. 2018. El concepto de sostenibilidad turística en los libros de inglés aplicado al turismo. *Cuadernos de turismo* 42, 261-284.
- MEZA, Marina & Susanna TURCI. 2007. Uso de materiales instruccionales para el desarrollo de la destreza oral en un curso de Inglés III para las carreras de comercio exterior, turismo y hostelería en la universidad Simón Bolívar. *Revista de Investigación* 31: 61, 1-8.
- MIQUEL, Claire. 2003. *Communication progressive du français: avec 365 activités*. Paris: CLE International.
- MORA MÉNDEZ, Franklin M. & Edison F. CHIRIBOGA CISNEROS. 2017. Turismo agroecológico: alternativa de desarrollo turístico sostenible en la zona rural de la provincia del Guayas. *Innova Research Journal* 2: 5, 152-162.
- OLMO CAZEVIEILLE, Françoise T. 2013. L'argumentation en français scientifique à un niveau A2 du Cadre Européen de Référence pour les Langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique* 47, 149-168. URL: <https://journals.openedition.org/lidil/3274>.
- PARDEDE, Parlindungan. 2020. Integrating the 4Cs into EFL integrating skills learning. *Journal of English Teaching* 6: 1, 71-85. URL: <http://ejournal.uki.ac.id/index.php/jet/article/view/190>
- RICHARDS, Jack C. & Theodore S. RODGERS. 1998. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ Ana I. & María GARCÍA ANTUÑA. 2011. Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Salamanca, España.
- TEIMOURI, Yasser, Julia GOETZE & Luke PLONSKY. 2019. Second language anxiety and achievement: a meta-analysis. *Studies in second language acquisition* 4: 2, 363-387. URL: <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>.
- TOURY, Gideon. 2004. *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Madrid: Cátedra.
- TROSBORG, Anna. 2000. *Analysing Professional Genres*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

- YÁNEZ GARCÍA, Bety M., Celia M. L. SALTOS DUEÑAS & Rider E. MENDOZA SALTOS. 2019. Inglés como lengua de contacto intercultural y su importancia en la formación del profesional del turismo. *Revista electrónica de formación y calidad educativa* 7: 1, 245-258.
- WIDDOWSON, Henry George. 1979. The communicative approach and its applications. Henry George WIDDOWSON, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 251-264.
- WILLIAMS, Marion & Robert L. BURDEN. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del Constructivismo Social*. Madrid: Cambridge University Press.
- ZARIFIAN, Philippe. 2015. *Le travail et les compétences: entre puissances et contrôle* (3^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.