

Construire l'argumentation ensemble

Eija SUOMELA-SALMI

Université de Turku

I. Introduction

Dans cet article nous nous focalisons sur les stratégies discursives et ressources langagières mises en œuvre dans un effort conjoint de construction de l'argumentation par des apprenants du FLE au niveau universitaire. Cette étude s'inscrit dans un cadre plus vaste, celui du projet ECC-Lang (www.ecc-langue.fi) dont le but est de proposer de pistes pour l'évaluation des compétences et profils langagiers des étudiants universitaires du FLE, futurs experts en langue française, dans les différents départements universitaires du français en Finlande. Ce projet, coordonné par le département d'études françaises de l'université de Turku, est un projet conjoint de six départements universitaires finlandais de français et un Centre de Langue, financé par le ministère de l'éducation finlandaise (2006-2008)¹.

Deux prémisses théoriques ont été adoptées comme lignes directrices du projet : 1) Une perspective actionnelle, selon laquelle une langue est apprise pour que l'apprenant devienne un acteur social capable d'interagir de manière appropriée dans divers contextes sociaux, qu'ils soient quotidiens, professionnels ou académiques (cf. CERF)². Dans le cadre du projet, le contexte académique a eu une place privilégiée. 2) Une perspective socioconstructiviste selon laquelle la cognition humaine est toujours située dans nos activités sociales (cf. Vygotsky, 1985) et ces activités et leurs interprétations sont le résultat d'un accomplissement pratique par les acteurs sociaux. Comme corollaire, les compétences langagières ne sont pas vues comme statiques (résultat d'un code intériorisé par l'individu) mais comme dynamiques et contextualisées, c'est-à-dire qu'elles varient en fonction des situations de leur mise en œuvre, des activités pratiques en question et en fonction des co-locuteurs de l'activité communicative (cf. Pekarek-Doehler, 2006, 2007).

Deux corpus ont été recueillis au sein du projet.

Corpus écrit (285) textes dont

- * 148 lettres basées sur un texte d'accompagnement
- * 66 résumés d'un article de presse
- * 15 dissertations rédigées sur un thème donné dans un examen de littérature
- * 38 essais personnels rédigés selon des conseils
- * 18 journaux d'apprentissage

Corpus oral dont

- * 35 enregistrements des présentations orales basées sur une émission radiophonique
- * 14 enregistrements vidéo où des étudiants et un natif sont en train de préparer une présentation orale prévue à être délivrée dans un cours pour les étudiants-collègues

Pour cet article, trois enregistrements vidéo ont été choisis selon deux critères: les enregistrements ont été réalisés dans des universités différentes ; le statut du locuteur natif varie : il/elle est soit un stagiaire au département en question soit un étudiant Erasmus.

¹ Les universités impliquées sont : Université de Helsinki, de Jyväskylä, d'Oulu, de Tampere, de Turku et de Vaasa.

² Comme le constate fort bien Fillietaz (2006 : 74) « on ne dispose pas aujourd'hui d'une théorie unifiée de l'agir humain mais des « théories de l'action » multiples, émanant d'horizons disciplinaires variés [...] ».

II. Construire l'argumentation ensemble

La co-construction doit, dans le contexte qui est le nôtre, être considérée de deux points de vue différents : dans un premier temps à un niveau « macro » de la pratique sociale englobante en question et dans un deuxième temps à un niveau « micro », compris en tant que processus de construction conjointe du sens dans et par l'interaction qui fait « émerger d'abord un sens provisoire toujours négociable » (Brassac, 2004 : 258). Dans une telle perspective, il n'y a pas de sens fixe, ou littéral, mais la construction de la « réalité » s'accomplit et se négocie dans l'échange interpersonnel (cf. Burger, 1997 : 12). Il s'ensuit également que l'intention du locuteur n'est qu'un des paramètres dans le processus d'attribution du sens et cela est valable pour tout type de discours étant donné la nature dialogique et sociale sous-jacente de tout discours selon la tradition bakhtinienne.

Vue du niveau « macro », la co-construction de l'argumentation a ici une signification spéciale: les étudiants (2-3) préparent ensemble avec un locuteur français des arguments afin de construire un discours sur une thématique donnée à l'avance, destiné à être délivré aux collègues - étudiants. Les consignes ont été données à l'avance et les étudiants ont été dirigés vers une recherche documentaire préalable. Le choix et la nature de la tâche étaient motivés par l'importance accordée à l'argumentation considérée comme un composant essentiel des savoir-faire dans le contexte universitaire (cf. Garcia-Delbanc, 1996 : 6), pourtant relativement peu enseignée au niveau inférieur (collège, lycée) en Finlande.

Les consignes de la tâche ont été formulées de la manière suivante : 1) *Les objectifs* : Planifiez un exposé sur le thème: *Être français, être finlandais, qu'est-ce que cela signifie ?* 2) *Comment procéder ?* : Vous allez planifier un exposé oral pendant 15-20 minutes avec un autre étudiant finlandais et un francophone. Vous présenterez l'exposé devant la classe (durée : 10 minutes). *Notez que les deux parties seront filmées.*

Le but visé était donc d'aboutir à une *pratique sociale* (entraînement universitaire à un type de discours spécifique) avec un *cadre d'activité* structuré par une *orientation* (but = construction des arguments pour justifier sa réponse), *des moyens d'orientation* (consignes et recherche documentaire préalable), et des *ressources langagières particulières* (bien qu'asymétriques) (cf. Burger, 2004 : 182).

L'importance des consignes est cruciale dans l'exécution d'une tâche cognitive quelconque, comme démontré entre autres par Plan 2001. Selon elle (2001 : 106), en formulant des consignes, deux contraintes opposées doivent être prises en compte : 1) les consignes doivent donner explicitement ou implicitement des orientations du travail en indiquant à l'apprenant soit la nature du produit final, soit certaines phases des procédures que l'apprenant est censé mettre en œuvre et 2) les consignes doivent laisser « des vides à combler » donnant ainsi à l'apprenant une possibilité de résoudre le problème posé.

Pour les rédacteurs des consignes de notre dispositif, *le produit final* visé était un discours argumentatif plutôt classique avec thèses, antithèses et conclusion, mais cela n'est pas explicité dans la consigne³. Comme nous le verrons plus tard, la nature du produit n'a pas été interprétée de la même manière par tous. En conséquence, le genre de discours à produire ainsi que les stratégies discursives adoptées s'écartent dans un nombre de cas de ce qui a été prévu. *La procédure à mettre en œuvre* envisagée était la rédaction conversationnelle (cf. de Gaulmyn, Bouchard et Rabatel, 2001 ; Bouchard & Mondada, 2005), une négociation conjointe du script et du contenu du discours à produire.

Selon Plan (2001 : 107), les tâches dans les situations d'enseignement se répartissent en quatre, toutes applicables à notre contexte également: 1) la tâche prescriptive, c'est-à-dire ce que l'apprenant est censé faire et les contraintes y afférentes (préparer un discours argumentatif conjointement) 2) la tâche cognitive prévue non communiquée en tant que telle aux apprenants (dans notre cas, un activité métalinguistique sur l'objet du discours (discours argumentatif) favorisant l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, aussi bien au niveau linguistique que discursif. 3) la tâche effectivement effectuée par les apprenants 4) les diverses

³ Pourtant, il faut l'avouer, l'activité argumentative n'est pas seulement une habileté persuasive (cf. Nonnon, 1996) puisque l'argumentation, surtout à l'oral, peut revêtir différentes formes allant de l'argumentation rhétorique à l'argumentation heuristique (cf. Garcia-Delbanc, 1996). Pourtant, dans les contextes académiques, l'acquisition de la maîtrise de la structure et stratégies argumentatives « canoniques » est toujours nécessaire, ne serait-ce que pour pouvoir s'en écarter en fonction des situations de communication et des finalités visées.

sous-tâches que les acteurs dans la situation se donnent par exemple le maintien de la harmonie communicationnelle (cf. aussi Nussbaum *et al.*, 2002 : 161).

Notre approche a quelques points de convergence avec le projet interuniversitaire (Lyon, Bielefeld et Lausanne) sur la rédaction collaborative (cf. de Gaulmyn, Bouchard et Rabatel 2001, Bouchard & Mondada 2005), notamment l'analyse de la phase de rédaction conversationnelle. A la différence de ce projet, nous nous sommes concentrés sur la phase orale de la rédaction collaborative sans avoir eu recours aux notes faites pendant la séance et sans avoir comparé cette phase de collaboration avec le produit final, le discours délivré devant les étudiants-collègues. De plus, nos étudiants de FLE sont encore des novices étant des étudiants en deuxième année de leurs études universitaires.

Comme l'affirme Griggs (2006 : 97), la pédagogie par tâches constitue depuis des années déjà une pratique centrale dans l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères. En accomplissant des tâches, les apprenants seraient amenés à interagir dans la langue cible en focalisant leur attention principalement sur le sens au lieu de la forme (cf. Nunan, 1989 : 10).

En planifiant notre dispositif d'expérimentation, nos hypothèses départ ont été les suivantes :

1) En faisant travailler les étudiants FLE finnophones avec un étudiant francophone sur une tâche partagée on aboutit à une situation d'interaction moins normée (en ce qui concerne la répartition de tours de parole et le type d'échanges) par rapport à un cours habituel.

2) Les rapports non hiérarchiques (étudiants-étudiants; stagiaire-étudiants) favorisent une prise de parole active et une vive négociation du sens entre les participants.

3) Au niveau linguistique cela se manifesterait en explications, descriptions, auto-et hétéro-reformulations.

4) Comme résultat on aurait un discours qui serait relativement proche du "normal" comparé au discours de « classe » ce qui permettrait de mieux évaluer les compétences linguistiques et discursives situées de nos étudiants.

III. Résultats

A. L'asymétrie

L'engagement des interactants dans les activités en cours (planification d'un discours argumentatif) a été influencé par deux types d'asymétries : l'asymétrie langagière et l'asymétrie des rôles assumés par eux. Comme le constate De Pietro (1988), en situation de communication exolingue l'asymétrie linguistique et culturelle représente un paramètre constitutif du déroulement d'action. Il s'ensuit que la focalisation centrale de l'attention est portée sur l'objet thématique et les problèmes liés à des activités de communication incluant les problèmes de nature linguistique sont relégués au second plan (cf. bifocalisation de Bange, 1992) comme l'atteste l'exemple 1 ci-dessous.

Exemple 1.

09.55. FI6 Je voudrais te demander une chose comme je lis une discussion sur un forum d'internet sur les stéréotypes des français / c'est quelqu'un qui a écrit comme que les français sont très comme pas très religieux comme presque contre la religion mais pour moi c'était surprenant parce que je crois que c'était un américain qui a écrit ça mais pour moi c'était vraiment parce que j'ai jamais penser de ça / je ne sais pas si tu as une réponse

10.25 FR3 les Français sont contre la religion c'est ça ?

10.28 FI6 c'est pas comme vraiment contre mais / oui quelqu'un a écrit que c'est contre religion mais je ne sais pas parce que je pense que les finlandais ne pensent pas ça

10.43 FI7 non non pas vraiment

10.44 FI6 mais peut-être c'est un stéréotype américain plutôt/ je ne sais pas

10.50 FR3 ben je sais pas/ non j'ai pas / non je pense pas tout ça // les français sont catholiques en majorité mais après / je pense pas qu'il soient / non je sais pas du tout à ce niveau-là /j'ai pas de FI6 Oui, oui

11.06 FI6 mais c'est aussi vrai que les stéréotypes changent /l'image des finlandais sur les français c'est très différence que l'image d'espagnol

11.16 FR3 oui, oui bien sûr

FI5 a, à plusieurs endroits, beaucoup de mal à s'exprimer (de nombreuses erreurs de syntaxe et de lexique) mais elle y consacre peu d'attention (il n'y a qu'une reformulation : comme pas très religieux comme presque contre la religion). Ce qui lui pose le plus de difficulté, c'est l'enchaînement de ses énoncés pour qu'ils forment un tout cohérent (par exemple « *mais pour moi c'était surprenant parce que je crois que c'était un américain qui a écrit ça mais pour moi c'était vraiment parce que j'ai jamais pensé de ça* »). Mais la tâche dans laquelle FI6 s'est engagée est cognitivement exigeante à deux niveaux: FI6 est en train de mettre en mots les opinions d'un tiers dans une langue qui n'est pas la sienne. Comme son premier tour de parole est relativement long et décousu, le locuteur français a quelques problèmes à la suivre d'où sa question « *les Français sont contre la religion, c'est ça ?* » FR3 est adressée par FI6 en tant que spécialiste de sa culture mais il se sent incapable de prendre position. Ses nombreux énoncés inachevés témoignent d'un effort cognitif « en ligne » qui finalement n'aboutit pas à un résultat, à une réponse quelconque.

Comme il a déjà été démontré par plusieurs études antérieures (cf. Skehan, 1996 ; Pica *et al.*, 1996), les apprenants d'une langue étrangère, lorsqu'ils collaborent pour accomplir la consigne qui leur est donnée, évitent des problèmes de langue au profit de la communication. Ainsi ils modifient moins que les natifs leurs productions et évitent des procédures sophistiquées telles que la paraphrase ou l'explication. Les tours de paroles de FI7, qui ne fait que soutenir les propos de deux autres intervenants, le montrent bien.

Bien que les ressources langagières de FI6 ne soient pas toujours adéquates elle fait preuve d'autres capacités interactionnelles. Comme elle constate que FR3 se trouve quelque peu déstabilisé par sa question, elle vient en aide et lui sauve la face en proposant un autre développement possible – le changement des stéréotypes – une formulation linguistique peu transparente à première vue - qu'elle développe par la suite. Comme le soulignent Rosen et Reinhardt (2002 : 165), l'asymétrie langagière et culturelle peut aussi être compensée par une attention accrue sur les activités interactives et la co-construction du discours.

Le rôle du locuteur francophone peut être source d'un autre type d'asymétrie. Tout comme dans la conversation ordinaire, les catégories différentes de participants provoquent différents modes de participation qui sont dynamiques et changeants (Mondada, 2006 : 94). Ainsi le statut et le rôle du stagiaire FLE diffèrent de ceux d'un étudiant Erasmus. Les stagiaires assument un rôle soit de responsable de la bonne gestion du processus pour bien arriver au but (le discours à produire) comme dans l'exemple 2 ci-dessous, soit de celui qui apprend aux étudiants comment aboutir à un discours argumenté (cf. exemple 3), non encore maîtrisé des étudiants (pourtant, un contrat d'apprentissage n'est pas vraiment ratifié par les étudiants (cf. exemple 3 infra). Dans les deux cas, un déséquilibre s'installe entre des experts et des novices et cela aux deux niveaux : au niveau langagier ainsi qu'au niveau du savoir-faire.

Exemple 2.

0.6.40 FR2 :Qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre/ il y a pas mal de choses / on peut peut-être parler // euh euh / moi j'ai dit en premier qu'on est plutôt fermé et que vous mon impression c'est que vous êtes plutôt ouvert // je peux dire mon impression et après vous pouvez peut-être donner la votre du point de vue d'un finlandais de ce que vous pensez de la France / de la différence qu'il y a et peut-être je ne sais pas on n'a pas vraiment abouti à une conclusion mais faudrait peut-être en trouver une (rire)

07.14. FI1 et FI2 rires

07.15 FR1 Donc on peut faire comme ça ?

[...]

07.38. FR1 Donc ça serait plutôt moi qui parle en premier du / d'abord de l'impression française on va le dire comme ça un regard sur la différence qu'il y / en deux plutôt l'inverse

FI1 hmm

FI2 rires

FR1 l`qu'est-ce que vous voulez dire vraiment

FI1 rires
 FI2 qu'est ce-qu'on a dit
 FR1 donc là / qu'est ce qu'on peut dire pour que ça soit claire
 FI1 on a parlé on peu de patriotisme
 FR1 que c'est un peu la même chose en France
 FI2 ouh / il y avait la fierté de la culture
 FR2 c'est votre point de vue par rapport à la France
 FI1 et un peu la racisme
 FR 2 hmm et donc ça serait plutôt une différence campagne ville ça serait plutôt la conclusion que c'est pareil pour vous que ce n'est pas comme ça mais que c'est plus nuancé peut-être qu'on fait une sorte de conclusion que c'est plus nuancé on va dire comme ça / voilà

Comme on peut le constater, les étudiants participent ici à la co-construction du discours en rappelant les sujets introduits dans la discussion. Mais c'est la stagiaire qui prend en charge la structuration du discours à produire (processus de coordination) et c'est également elle qui s'occupe de la mise en mots des arguments. En conséquence, c'est aussi elle qui prend plus la parole.

Exemple 3.

0.4.02 FI3 [...] ces livres sont des classiques de la littérature française et tout le monde croit qu'il faut les lire plusieurs fois et puis trouver la mentalité finlandaise sur ces romans mais en fait moi je ne suis pas d'accord c'est l'antithèse
 04.23. FR2 mais c'est bien / il faudrait le dire / il y en a une qui peut expliquer ce que vous venez de dire que ça joue sur la mentalité mais faut dire quoi / parce que ça veut dire quoi ça ?
 04.33 FI3 parce qu'ils sont vieilles ces romans et s'il y a des trucs qu'on connaît et qu'on utilise toujours / mais il faut aussi, je trouve, il faut aussi penser que la culture finlandaise est changée
 FR2 d'accord
 0.4.50 FI3 depuis qu'on a écrit ces romans
 [...]
 0.5.51 FR3 Bon alors dans ce cas-là vous expliquez ces théories et vous aussi que ces livres et cette musique est importante parce que justement cela influence la mentalité et après vous pouvez donner une antithèse et dire que pour vous non parce que ce sont des choses vieilles / on peut faire comme ça / après vous allez montrer ce cd-là parce que ça ressemble à une française et moi je vais donner une antithèse là dessus que moi je pense que ça ne ressemble pas du tout à une française
 07.30 FI3 Moi, j'ai une idée, on peut diviser ces livres en deux. Ces livres (montre les livres en question) sont très vieilles, très conservatrices et nationalistes
 0.740 FI 4 Mais 7 *Veljestä* (les sept frères -le nom du roman en question) a aussi été radicale
 0.7.43 FI3 non, non non moi je trouve pas il est bon mais il n'est pas radicale
 FR2 Mais c'est bien comme ça tout le monde va donner son opinion
 0.757 FI4 Mutta siinä on se kun se tuli niin se oli (mais à son apparition il l'était)
 0.8.00 FI3 no eikä ollu (mais non)
 08.01 FI4 ouhh , rires
 08.01 FR2 Mais c'est bien chacun donne son opinion
 [...]
 08.06 FI4 Donc si on fait un exposé avec des bons côtés et de mauvais côtés
 08.10 FR2 En fait ce ne sont pas les bons côtés et les mauvais / je ne sais pas comment dire [...] c'est quelqu'un qui va montrer son idée et l'autre la sienne

Ce qui caractérise les tours de parole du stagiaire dans cet extrait, c'est sa préoccupation constante avec la structure classique d'un discours argumentatif (par exemple 04. 23, 05.51.) qu'elle cherche à faire passer aux étudiants. Pourtant, les étudiants ne semblent pas ratifier le contrat d'apprentissage mais font régulièrement des digressions par rapport au schéma proposé (07.30 FI3) ou bien insistant sur leur idée de départ de présenter des traits positifs et négatifs de la culture finlandaise (08.06 FI4). C'est le sens du concept de discours argumentatif qui devient l'objet de négociation tout le long de l'enregistrement en question. Cet extrait est l'un des rares où une situation de conflit d'opinions se développe entre les étudiants (à partir 07.40) et où la face d'un des interactants (FI4) est directement menacée. Pour résoudre le conflit, FI4 adoucit la situation avec son rire et décide ne plus continuer le débat.

Par contre, comme les étudiants Erasmus n'assument pas de rôle de spécialiste dans la situation quant à la tâche à accomplir et ne se sentent pas non plus tenus par un contrat didactique, la collaboration entre eux et les étudiants exolingues est plus équilibrée.

Exemple 4.

- 0.14 FI6 donc moi, je m'appelle Pirjo⁴
- 0.16. FR3 d'accord
- 0.17 FI7 et moi, c'est Sini
- 0.19 FR3 d'accord, ce n'est pas facile les prénoms finlandais mais je vais essayer
FI6 et FI7 rient
- 0.22 FI6 alors c'est ici vraiment xxx donc qu'est ce que vous savez exactement de ces choses-là ou rien ou / rire
- 0.32 FR3 Alors c'est juste c'est que c'est d'être français // donc c'est pas très facile forcément mais on va sûrement trouver quelque chose à dire // d'accord
- 0.55 FI6 donc c'est que nous devons exactement faire ici, c'est une exposé de dix minutes
- 1.03 FI7 oui, oui
- 1.05 FR3 oui deux minutes par personne
- 1.06 FI6 ou plus ou moins parce que nous sommes que trois ça peut être trois minutes
- 1.12 FR3 oui, oui très bien // et avec des documents
- 1.20 FI6 c'est vraiment assez libre donc ce qu'on doit faire / et nous avons fait un peu de préparation / je sais pas si tu veux raconter
- 1.24 FI7 oui, oui
- 1.25 FR3 d'accord

Dans l'extrait 4, tout à fait au début de l'enregistrement, l'engagement actif de FI6 dans le processus de co-rédaction est déjà très marqué. La dynamique du discours est toute autre que dans l'exemple 3 discuté supra. Comme l'affirment Arditty et Vasseur (2002 : 260), l'expertise linguistique n'est pas la seule expertise pertinente dans les interactions, d'autres compétences peuvent faciliter ou inhiber la performance verbale. Le facteur facilitateur dans cet extrait est le fait que les étudiantes finlandaises semblent avoir plus d'expertise dans la thématique traitée que le locuteur francophone en question. La question directe posée au locuteur francophone par FI 6 (*Qu'est-ce vous savez exactement de ces choses là ou rien ou ...?*), à cause de sa formulation linguistique et pragmatique peu heureuse (*savoir exactement ou rien*), pourrait être interprétée comme un acte menaçant la face de FR3. Elle n'est pourtant pas sentie comme tel puisque FR3 (0.32) avoue en partie son ignorance mais en même temps pense pouvoir s'en sortir (*on va sûrement trouver quelque chose à dire* – le *on* référant soit à tous les intervenants présents ou bien ne référant qu'au locuteur lui-même.)

B. Questions indirectes comme stratégie interactionnelle

Les étudiants FLE de notre corpus ont très fréquemment recours aux questions indirectes servant des requêtes dans des situations où il faut négocier la répartition des travaux au sein du groupe, surtout dans les enregistrements dans lequel le locuteur francophone est un étudiant

⁴ Les noms des étudiants ont été changés

Erasmus, c'est-à-dire dans les situations où les rôles des intervenants sont relativement équilibrés (cf. supra) et où personne ne veut s'imposer. Demander à quelqu'un de faire quelque chose est toujours un acte potentiellement périlleux du point de vue de la face de celui qui fait la demande aussi bien que de celui de l'interlocuteur. Une demande d'information par exemple ne semble pas nécessiter autant des efforts interactionnels et de procédés d'atténuation et modalisation que les requêtes (cf. supra exemple 1 : *Donc, qu'est-ce que vous savez de ces choses-là ou rien ?*)

Exemple 5.

0.345 FI6 Je ne sais pas si quelqu'un veut faire l'introduction et dire ce que l'on va faire / peut-être qu'une personne peut raconter sur comme quelque chose sur des français et une autre sur des finlandais et puis la conclusion / je ne sais pas ou qu'est-ce que vous pensez ?

04.00 FR3 Oui, oui, c'est très bien généralement en France celui qui fait l'introduction fait la conclusion / et au milieu comme on est trois chacun prend son argumentation

Dans l'exemple 5 la question indirecte posée est encore adoucie par la phrase introductive de la question indirecte – *je ne sais pas* - qui est répétée à la fin du tour, cette fois-ci pour adoucir la question directe, introduite par la conjonction disjonctive *ou*, posée aux interlocuteurs et ratifiée par FI3 par *oui, oui c'est très bien*

Si les questions directes sont utilisées dans telles situations, elles sont amplement adoucies par divers moyens linguistiques comme dans l'exemple suivant

Exemple 6.

0.4.48FI7 est-ce que nous écrivons quelque chose sur un transparent / peut-être c'est inutile ou pas / je ne sais pas

FR3 hmm

0.5.01FI6 bon nous avons des transparents alors pourquoi pas

05.04 FR3 on peut écrire juste le plan

FI6 et FI7 oui, oui

05.05 FR3 juste quelques mots

Dans l'extrait ci-dessus déjà le fait que la question directe est adressée à tous les interlocuteurs (est-ce que *nous* écrivons) affaiblit sa force illocutoire potentiellement menaçante. L'adverbe épistémique *peut-être*, l'énoncé disjonctif bipolaire (d'abord infirmation, puis la possibilité de négation de celle-ci) ainsi que l'énoncé *je ne sais pas* qui laisse ouvert toutes les possibilités témoignent d'un travail de faces considérable pour ne pas transgresser le territoire des autres intervenants. Dès que le locuteur francophone avance une proposition, elle est immédiatement ratifiée par les étudiantes par *oui, oui* (FI6 et FI7).

Les stratégies mises en œuvre par les locuteurs francophones peuvent également être indirectes mais dans notre corpus, les requêtes par exemple ne sont jamais aussi fortement adoucies et la modalisation épistémique n'est pas non plus aussi développée que dans les prises de paroles des apprenants finnophones. Le recours aux questions indirectes avec comme sujet le pronom indéfini *on*, suivies d'une demande de confirmation ou d'une question directe, est un des moyens le plus utilisés à cette fin, par exemple : *on peut faire ça, non ?* ou bien *on peut faire ça, qu'est-ce que vous en pensez ?*

La peur de perte de face est d'autant plus menaçante lorsque l'on ne se sent pas à l'aise avec les conventions de politesse linguistique requises dans une langue étrangère, d'où l'effort accru et parfois même disproportionné sur la modalisation des énoncés comme démontré par les exemples 5 et 6.

C. Solidarité

Nous avons déjà vu à la lumière des exemples examinés supra l'importance du rôle des différents particules discursifs tels que *d'accord, oui, oui, bien sûr, bon/ben* mais aussi de l'énoncé *je ne sais pas* dans le travail de consolidation de solidarité entre les interactants, nécessaire pour la continuation de l'accomplissement de la tâche. Le recours à ce dernier est une

spécificité des étudiants FLE dans notre corpus. La fonction discursive de cet énoncé est de laisser la suite complètement ouverte à la négociation. À cette panoplie il faut ajouter les signes visuels de réception (par exemple les hochements de tête) et les rires, un moyen efficace d'alléger les situations de communication ressenties comme quelque peu embarrassantes soit pour soi-même soit pour l'interlocuteur. Ce type de travail de solidarité peut parfois même nuire aux objectifs du produit final à produire, un discours argumentatif (cf. exemples 7 et 8). Dans ce cas, la coopération combinée avec la solidarité peut devenir un sous objectif non prévu par le dispositif (cf. section 2). Mais faire preuve de solidarité peut également être un moyen interactif local permettant la continuation de l'interaction, n'empêchant pourtant pas une négociation du sens plus tard.

Exemple 7.

- 02.58 FI6 Mais je crois que nous avons presque tous ont des stéréotypes
 03.05 FR3 Vous connaissez les stéréotypes ?
 FI7 Oui
 03.07 FR3 des Français vous savez c'est que c'est/ les stéréotypes des français
 03.10 FI6 Bon il y en a beaucoup
 FR3 Hmm
 03.16 FI6 L'arrogance / rires / c'est un
 03.20 FR3 D'accord
 [...]

 07.01 FR3 Qu'est-ce que c'est d'être Français ? Être arrogant ? Ou : i / je pense
 Oui c'est ça / il paraît Fi5 et FI6 rires
 07.09 FI6 Ce sont des stéréotypes / nous devons pas penser que c'est comme ça / nous
 pouvons aussi dire que / je ne sais pas
 07.20 FR3 être Français / c'est quelqu'un qui en général aime bien manger, c'est quelqu'un
 qui parle beaucoup / en général
 07.33 FI6 plus que les Finlandais / rire
 07.35 FR3 oui, plus que les Finlandais / qui n'est pas arrogant/ peut-être un peu fier de lui /
 je pense et qui n'a pas honte de dire qu'il est Français
 07.40 FI6 comme avec l'histoire longue et tous les choses qui sont passées et
 FR3 oui,oui

Selon FI6 (03.16), un stéréotype portant sur les Français serait celui de leur arrogance. En affirmant cela, l'étudiante ne se sent pourtant pas tout à fait à l'aise et s'excuse en riant. Le fait d'avancer une telle affirmation pourrait être pris comme une attaque par FR3, mais il n'en est rien. Il semble simplement ratifier l'idée par la particule discursive *d'accord*. Mais comme on le voit, FR3 n'abandonne pas cette question d'arrogance mais revient sur le sujet plus tard (à partir 07.01) Il fait une réflexion autour de cette affirmation à haute voix et sa conclusion est qu'*il paraît* (donc les autres pensent) *que c'est comme cela*. Mais finalement il refuse l'idée de l'arrogance des Français et la reformule en fierté (nationale ?). Cette redéfinition à son tour est acceptée par FI6 qui la place dans un cadre historique pour montrer qu'elle considère une telle reformulation justifiée. Une négociation du sens est définitivement en cours ici mais il ne s'agit pas de l'argumentation dans le sens classique du terme.

Dans l'exemple 3 (cf. section 3.1.) un des rares conflits d'opinion, propice à un développement argumentatif, a lieu entre FI3 et FI4. Pourtant comme la face de FI4 est ouvertement menacée par FI3, FI4 préfère se retirer. Par la suite, une collaboration plus solidaire caractérise le déroulement discursif malgré une dissonance exprimée par FI3 pour qui l'un des classiques de la littérature finlandaise, Les sept frères de Aleksis Kivi, reste une œuvre définitivement périmée.

Exemple 8.

- 10.21. FI3 Qu'est-ce que vous dites de ces livres parce que moi j'ai une idée mais
 10.27 FI5 Je crois que Seitsämän veljestä (les sept frères) est ou présente la vie au dix-neuvième siècle / seulement la vie

- 11.31 FI3 oui / c'est un classique / tout le monde va le lire
 11.40 FI4 mais Seitsämän veljestä aussi hmm comment on dit / influence la langue
 11.54 FI3 Oui biensûr et la conception de la littérature
 11.59 FI4 et est-ce que ça a été hmm le premier
 12.08 FI3 le premier roman en finnois oui / et c'est vrai que le men / la mentalité dans ce livre est très finlandaise ou on pense que c'est très finlandaise mais moi je trouve que pour la littérature c'est très vieille
 12.25 FI4 Oui c'est / euh euh la mentalité conservatrice mais pas vraiment la mentalité d'aujourd'hui
 FR2 actuelle
 12.30 FI5 hmm
 12.31 Ce livre n'est plus aujourd'hui / moderne

Les affirmations réductrices de FI5 et de FI3 sont en partie contestées par FI4 (11.40). Au niveau langagier cela se traduit par la construction argumentativo-additive *mais-aussi*. Pourtant, malgré les quelques efforts de FI4 de défendre son opinion selon laquelle l'œuvre en question est un œuvre importante aussi bien du point de vue du développement linguistique que du point de vue historique, ratifié même par FI4 (en 11.54 et 12.08), elle a peu de chances de réussir parce que ses capacités linguistiques en français lui posent beaucoup de problèmes. Ainsi elle abandonne et se met d'accord avec FI4. Dans ce cas particulier, ce n'est pas la dominance d'un locuteur francophone dont l'expertise langagière et culturelle constituerait le facteur inhibant l'interaction, mais la dominance langagière et relationnelle d'une des collègues étudiants alloglottes. En ce qui concerne la dimension argumentative du discours, elle reste en état embryonnaire : les arguments autres que ceux avancés par FI3 sont abandonnés prématurément, avant qu'une argumentation réelle à trois ait pu se développer. Pourtant, en suivant Bouchard (1996 : 91), nous pouvons affirmer que les échanges entre FI3 et FI4 remplissent les critères d'une définition minimale d'un discours argumentatif : un discours où s'opposent deux voix – celle du défendant (FI3) et celle de l'opposant (FI4) – et qui vise à adhérer au point de vue et aux conclusions de l'énonciateur-défendant. Mais comme le signale Bouchard (ibid. : 93), « les moments argumentatifs ne constituent que rarement la configuration dominante des grosses masses verbales d'interaction ». En conséquence, à l'oral, on ne devra pas s'attendre à une configuration argumentative complexe comme on argumente d'une autre manière, souvent moins consciente, comme nous l'avons vu par exemple dans l'exemple 7 ci-dessus.

D. Quelques réflexions sur les connecteurs

Les connecteurs français, souvent polyfonctionnels, posent maintes difficultés aux apprenants de la langue française. Cela a été démontré surtout pour l'écrit (cf. Suomela-Salmi, 1992, 1993, 2004 ; Nølke, 1989 et Lamiroy, 1994) mais beaucoup moins pour le discours oral des apprenants.

Ce qui ressort de notre analyse en premier lieu, c'est la fréquence peu élevée des connecteurs outre le connecteur additif *et* ainsi qu'un emploi sporadique des connecteurs argumentatifs *donc* et *mais* et du connecteur temporel et causal *alors*⁵. Par contre, les connecteurs argumentatifs autres, tel que *pourtant*, *néanmoins*, *puisque* font entièrement défaut dans le parler des nos étudiants FLE. Cela n'est sans doute pas sans rapport avec le genre discursif développé par les étudiants qui malgré les consignes tend vers le genre informatif au lieu du discours argumentatif bipolaire prévu. Certes, il est également vrai que la seule présence des connecteurs dans un discours ne garantit pas sa force argumentative. Par la suite, nous nous concentrerons sur le connecteur *donc* qui semble acquérir un statut de connecteur passe-partout.

Reprenons l'exemple 4 qui est particulièrement propice à une analyse de l'emploi du connecteur *donc*.

- 0.14 FI6 *donc* moi, je m'appelle Pirjo
 0.16. FR3 d'accord

⁵ Ces connecteurs sont aussi les plus utilisés à l'écrit par les étudiants universitaires finnophones (cf. Suomela-Salmi, 2004) sans doute à cause de multiples fonctions qu'ils peuvent remplir. Comme conséquence, ces connecteurs sont utilisés aussi dans des contextes et fonctions inappropriés (cf. surgénéralisation et fossilisation au moins temporelle).

- 0.17 FI7 et moi, c'est Sini
- 0.19 FR3 d'accord, ce n'est pas facile les prénoms finlandais mais je vais essayer
FI6 et FI7 rires
- 0.22 FI6 alors c'est ici vraiment [xxx] *donc* qu'est ce que vous savez exactement de ces choses-là ou rien ou / rire
- 0.32 FR3 Alors c'est juste c'est que c'est d'être français // donc c'est pas très facile forcément mais on va sûrement trouver quelque chose à dire // d'accord
- 0.55 FI6 *donc* c'est que nous devons exactement faire ici, c'est une exposé de dix minutes
- 1.03 FI7 oui, oui
- 1.05 FR3 oui deux minutes par personne
- 1.06 FI6 ou plus ou moins parce que nous sommes que trois ça peut être trois minutes
- 1.12 FR3 oui, oui très bien // et avec des documents
- 1.20 FI6 c'est vraiment assez libre / *donc* ce qu'on doit faire / et nous avons fait un peu de préparation / je sais pas si tu veux raconter
- 1.24 F17 oui, oui
- 1.25 FR3 d'accord

La première fonction du *donc* en 0.14 est simplement d'ouvrir la discussion. Comme le sémantisme du connecteur *donc* comporte toujours une nuance de consécution, un tel emploi est quelque peu surprenant. En 0.22 le tour de parole de FI6 commence avec le connecteur *alors* qui est utilisé ici comme marquer de structuration du discours, le plus souvent pour introduire un thème (Hybertine, 1996 : 38) ce qui est le cas également ici. Par la suite FI6 semble un peu perdre le fil de son discours et reprend avec *donc* qui d'après notre interprétation est maintenant utilisé pour donner de la saillance à cette reprise mais aussi pour recentrer son discours sur le thème que la digression (dans ce cas-ci, la perte du fil rouge par FI6) a fait perdre. En 0.55. *donc* récapitule ou résume la consigne donnée qui pourtant n'a pas été matériellement verbalisé dans cette situation. C'est ainsi qu'il impose une préconstruction du discours antérieur considéré comme équivalent à celui introduit par *donc*. La préconstruction repose donc sur des connaissances au moins implicitement partagées (cf. Hybertine, 1996 : 10). En 1.20 le connecteur *donc* ne semble avoir de valeur sémantique ou discursive autre que de servir comme ligature entre les deux énoncés qu'il relie. Une petite pause précède le *donc* ce qui laisserait entendre que FI6 considère son énoncé incomplet et signale par *donc* qu'un développement suivra encore. Notons en passant l'emploi du connecteur additif *et* (conjonction de coordination) pour marquer la transition d'un sujet à l'autre à la fin de ce tour de parole. FI6 apporte une nouvelle information qui n'a pas un lien explicite avec ce qui précède. Ainsi la simple coordination, qui présupposerait un statut égal entre les deux éléments ainsi coordonnés, ne crée qu'un lien logique faible et opaque.

À la base de l'analyse qui précède trois commentaires s'imposent : 1) La fréquence du connecteur *donc* est exceptionnellement élevée dans les tours de parole de FI6 ; 2) le connecteur *donc* est utilisé soit comme marquer de structuration du discours (recentrage sur un thème, récapitulation d'un dire implicitement reconstruit) soit comme une particule de discours phatique ou marquant une ligature ; 3) dans aucun cas il n'est employé avec sa valeur proprement consécutive ou conclusive.

Ce qui est intéressant, c'est le fait qu'au fur et à mesure que le discours évolue entre les interactants, la fréquence du connecteur *donc* baisse considérablement dans les tours de parole de FI6. L'explication pourrait être que le stress éprouvé au début de cette séance préparatoire avec un étudiant Erasmus, que les étudiants ne connaissent pas bien, provoque l'utilisation exagérée du connecteur *donc*. Comme nous l'avons signalé dans la section 3.1., les catégories différentes de participants provoquent différents modes de participation et ces modes sont dynamiques et changeants.

IV. Pour conclure

À la lumière des extraits de trois enregistrements différents tirés du corpus oral du projet interuniversitaire ECC-Lang, nous avons souhaité exposer un certain nombre de traits linguistiques caractérisant l'interaction des apprenants de français (finnophones) et des locuteurs francophones (stagiaires ou étudiants Erasmus) ainsi qu'un certain nombre de stratégies

interactionnelles mises en œuvre dans une situation de planification et rédaction collaborative d'un discours argumentatif. Ce qui caractérise la prise de parole des étudiants, apprenants d'une langue étrangère, en l'occurrence du français, c'est la présence peu importante des activités métalangagières même aux moments où ils se heurtent à des problèmes langagiers. Les autocorrections portent essentiellement sur des éléments lexicaux isolés lorsque les étudiants éprouvent des difficultés de mises en mots ou lorsqu'ils cherchent à vérifier qu'ils sont compris par leurs interlocuteurs (de type : poème, poème, oui poème, ou bien myth, mythodo, mythologie) et dans une mesure moindre sur les éléments syntaxiques (de type : personne nous comprend, personne ne comprends nous ; ou bien nous avons, nous avons peur). Comme le constatent Nussbaum *et al.* (2002 : 161), communiquer suffit pour les apprenants d'une langue étrangère et de ce fait ils abandonnent et évitent les difficultés linguistiques. D'un autre point de vue, faire travailler les étudiants sur une tâche à accomplir ensemble a pour but de mettre les étudiants à interagir dans la langue étrangère et à se concentrer surtout sur le sens au lieu de la forme (cf. Nunan, 1989). À la lumière de ces objectifs posés, nos résultats sont tout à fait satisfaisants.

Contrairement à nos attentes, la négociation du sens ne se reflète pas tant au niveau de reformulations élaboratrices ou descriptions explicites, mais se dévoile d'une manière beaucoup plus tacite tout le long du processus de rédaction collaborative. Ce sont surtout les locuteurs francophones qui ont recours aux reformulations élaboratrices soit pour vérifier la compréhension des étudiants (de type : *ça vous évoque quoi Paris ? ça vous fait penser à quoi l'ambiance de Paris, culture, romantique..*) soit pour réorienter argumentativement le discours ou pour infirmer un argument avancé. Les reformulations des étudiants FLE sont beaucoup plus réduites et ne se diffèrent guère des autocorrections (par exemple : *timide, comment dire, parle peu*) L'asymétrie linguistique y est certainement pour quelque chose, mais comme nous avons essayé de le démontrer, dans les situations où les rôles entre les interactants sont relativement équilibrés, d'autres stratégies interactives permettent de surmonter une grande partie des difficultés linguistiques. Nous avons également cherché à illustrer le fait que les compétences linguistiques ne sont pas statiques mais dynamiques et varient en fonction des participants et leurs rôles dans la situation d'interaction. Ainsi les rôles et les rapports de force au sein du groupe (que cela soit entre les locuteurs exolingues (finnophones) et le locuteur francophone ou bien entre les étudiants eux-mêmes se reflète dans les stratégies interactives adoptées et les moyens linguistiques mis en œuvre.

Quant au produit final, le discours argumentatif à produire, prévu par les consignes, nos réflexions restent mitigées. Comme résultat du processus de rédaction collaborative, le discours prévu par les interactants ressemble à première abord plutôt à un discours informatif ou descriptif ce qui témoignerait du fait que les stratégies argumentatives ne sont pas encore bien maîtrisées et les moyens linguistiques afférents pas encore à la disposition des nos apprenants. Mais si l'on considère le discours argumentatif dans une perspective heuristique et constructiviste, force est de constater que lors de notre rédaction collaborative un processus argumentatif prend place. Comme l'affirme à juste titre Nonnon (1996 : 68), il est alors question d'explorer un champ inconnu ou partiellement inconnu pour construire un jugement ou se faire une idée comment penser les choses. Cette construction passe par des tâtonnements en commun afin de trouver les situations diverses auxquelles les mêmes notions sont applicables et des points de vues différents pour les aborder. C'est exactement un tel développement argumentatif qui a lieu dans nos enregistrements.

Conventions de transcription

Nous avons opté pour une transcription orthographique. Nous avons pourtant marqué les pauses minimales avec / et les pauses plus importantes avec //. Les séquences incompréhensibles sont marquées par [xxx] et les omissions par [...] Les allongements ayant de l'importance pour l'interprétation ont été marqués par deux points :

Bibliographie

- Arditty, J. et M-T. Vasseur, « Contextes, variabilités et activités d'appropriation des langues in Cicourel », F & D. Véronique (eds.) *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.251-264.
- Bange, P., « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». *AILE* 1, 1992, p.53-85.
- Bouchard, R. et L. Mondada (eds.), *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris, L'Harmattan, 2005.

- Bouchard, R., « Cohérence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle ». *Langue Française* 112, 1996, p. 88-104.
- Brassac, C., « Action située et analyse de discours : quelques interrogations ». *Cahiers de linguistique française* 26, 2004, p.251-268.
- Burger, M., « La gestion des activités : pratiques sociales, rôles interactionnels et actes de discours ». *Cahiers de linguistique française* 26, 2004, p. 177-196.
- Burger, M., « Positions d'interaction : une approche modulaire ». *Cahiers de linguistique française* 19, 1997, p.11-46.
- Gaulmyn, M-M., R. Bouchard et A. Rabatel (eds), *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris, L'Harmattan, 2001.
- Garcia-Delbanc, C., « L'argumentation en dialogues : présentation ». *Langue Française* 112, 1996, p.3-8.
- De Pietro, J-F., « Conversations exolingues – une approche linguistique des interactions interculturelles », in Cosnier, J., C.Kerbrat-Orecchioni, C. Celas (eds.) *Échanges sur la conversation*. Paris, Éditions du CNRS, 1988, p. 251-267.
- Fillietaz, L., « Asymétrie des engagements aux circonstances locales. L'apport d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde ». in Guernier, M-C, V.Durand Guerrier et J.P. Sautot (eds.) *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*. Presses universitaires de Franche-Comté, 2006, p. 73-95.
- Griggs, P., « Analyse de la réalisation d'une tâche en cours de langue étrangère dans la perspective de la théorie de l'activité », in Guernier, M-C, V.Durand Guerrier et J.P. Sautot (eds.) *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*. Presses universitaires de Franche-Comté, 2006, p.95-114.
- Hybertie, C., *La conséquence en français*. Paris, Ophrys, 1996.
- Lamiroy, B., «Pragmatic Connectives and L2 Acquisition. The Case of French and Dutch». *Pragmatics* 4 : 2, 1994, p. 183-201.
- Mondada, L., « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants ». *Bulletin Vals-asla* no 84, 2006, p.83-119.
- Nonnon, E., « Activité argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : Le dialogue comme espace d'exploration ». *Langue Française* 112, 1996, p. 67-87.
- Nunan, D., *Defining Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, 1989.
- Nussbaum, L., A.Tusón et V. Unamuno, « Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants ». in Cicourel, F & D. Véronique (eds.) *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.147-162.
- Nølke, H., «Contrastive pragmatic linguistics», in Lauridsen K.M, O. Lauridsen (eds.) *Contrastive Linguistics*. Handelshøjskolen i Århus, 1989, p. 199-231.
- Pekarek-Doehler, S., « L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche ». *Cahiers de L'ILSL* no 23, 2007, p. 125-136.
- Pekarek-Doehler, S., « Compétence et langue en action ». *Bulletin Vals-asla* no 84, 2006, p. 9-45.
- Pica, T. et al., "Language Learners Interaction: How does it address the Input, Output and Feed-back needs of L2 Learners". *Tesol Quarterly* vol 30, no 1, 1996, p. 59-84.
- Plane, S., « Problèmes de définition et négociation sémantiques dans la rédaction à deux d'un texte argumentatif. Tâches langagières prescrites / tâches langagières effectuées lors de l'élaboration conversationnelle d'un écrit », in : Gaulmyn, M-M, R. Bouchard et A. Rabatel (eds) *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris, L'Harmattan, 2001, p. 103-128.
- Rosen, E. et C. Reinhardt, « Conditions contractuelles de l'appropriation en classe de L1 et L2 », in : Cicourel, F & D. Véronique (eds.) *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne Nouvelle, 2002.
- Skehan, P., "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistics* 18, 1996, p.268-286.
- Suomela-Salmi, E., « Les enjeux de la compréhension textuelle dans un contexte exolingue : Les connecteurs comme marqueurs des relations de cohérence », in : Porhiel Sylvie, Klingler Dominique (eds.) *L'unité texte*, Pleyben, Perspectives, 2004, p. 275-296.
- Suomela-Salmi, E., «Some Aspects of the Pragmatic Organisation of Discourse», in Lindeberg, A.-C., N. E. Enkvist & K. Wikberg (eds.) *Nordic Research on Text and Discourse*. Åbo Akademy Press, 1992, p. 251-262.
- Suomela-Salmi, E., « Remarques sur l'organisation pragmatique du discours – une étude de cas », in : Elo, A (ed.) *Mélanges d'études romanes offerts à Lauri Lindgren à l'occasion de son 60^{ème} anniversaire*. Annales Universitatis Turkuensis. Ser. B- Tome 202, 1993, p. 241-257.
- Vygotsky, L.S., *Pensée et Langage*, Paris, Éditions sociales, 1985 [1934].