

## Enjeux et pertinence de la formation aux techniques d'argumentation des étudiants en journalisme

Philippe BRETON

Professeur des universités  
Docteur d'État en sciences  
de l'information  
et de la communication  
Centre universitaire  
d'enseignement du journalisme  
- Université de Strasbourg  
*breton@unistra.fr*

L'objet de l'article est de proposer une analyse des enjeux – et une appréciation de la pertinence – de l'enseignement de l'argumentation à des étudiants en journalisme. Cette analyse croise d'une part une observation faite à partir d'un enseignement de l'argumentation donné à des étudiants de première année (Master 1) dans une école de journalisme et, d'autre part, la synthèse des travaux de recherche sur les compétences en argumentation, les normes du débat, la capacité à décrypter la désinformation et la manipulation de l'opinion.

L'hypothèse défendue est que les étudiants en journalisme, dès lors qu'ils ne reçoivent pas une formation adéquate en argumentation, éprouvent, dans leurs pratiques de description de l'argumentation, notamment dans le débat public et le débat politique, d'importantes difficultés, qui entament leurs compétences professionnelles potentielles. L'article décrit ces difficultés : abord trop subjectif dans la description des séquences argumentatives, mauvaise évaluation des normes oratoires mises en jeu par les acteurs, trop forte malléabilité aux tentatives de manipulation et de désinformation.

Ces difficultés sont mises en perspective, d'une part avec l'insuffisance de la formation en argumentation au sein de l'institution scolaire et universitaire, et, d'autre part, avec l'antagonisme qui pourrait exister entre la posture de

neutralité qui est au cœur de l'éthos journalistique et la nécessité de l'engagement qui est à la base de la mise en œuvre des compétences en argumentation.

Pourquoi faudrait-il sensibiliser les étudiants en journalisme aux pratiques de l'argumentation ? Deux réponses viennent immédiatement à l'esprit. La première, la plus évidente, est qu'une part importante du réel décrit par les journalistes est constitué par des débats, des échanges d'opinions, des processus d'influence que mettent en œuvre les différents acteurs sociaux. Dès lors, on peut concevoir qu'un apprentissage au décodage des séquences argumentatives, qui sont au cœur des débats en démocratie, soit un élément essentiel de la formation des professionnels des médias. La deuxième réponse est que, malgré le niveau d'étude élevé auquel ils sont recrutés, les étudiants en journalisme ne semblent avoir qu'une compétence limitée dans la maîtrise des techniques d'argumentation et donc dans la compréhension de leur mise en œuvre par les acteurs sociaux.

Pour une part, cette compétence limitée ne leur est pas spécifique car elle renvoie à un déficit global de formation à l'argumentation dans l'ensemble du système éducatif. Pour une autre part, cette limitation renvoie peut-être à des éléments biographiques qui seraient communs aux étudiants qui se sont orientés vers le journalisme, au nom de l'anticipation d'une posture d'externalité qui est sans doute, sur le plan des compétences cognitives, en relative antinomie avec celles que requière la posture argumentative.

L'article qui suit développe les deux points qui viennent d'être évoqués, en s'appuyant sur l'analyse d'une expérience d'enseignement de l'argumentation dans une école de journalisme. Il constitue implicitement un plaidoyer pédagogique pour que cette dimension soit mieux prise en compte dans la formation professionnelle.

## **L'argumentation au cœur de la description journalistique**

L'activité journalistique se présente fondamentalement comme un acte de description du réel et, plus particulièrement, de la partie du réel qui forme événement. L'événement peut être défini, selon Thomas Ferenczi, comme « *un fait qui dérange l'ordre des choses, en bien ou en mal, (qui) crée une rupture dans le cours du temps et se donne comme un révélateur, (qui) est perçu comme l'extraordinaire face à l'ordinaire de la vie*<sup>1</sup> ».

Travailler sur l'événement est une des spécificités fortes du journalisme. Cela le différencie d'autres activités sociales qui ont

également pour finalité la description du réel. De nombreuses sciences travaillent en effet dans la perspective de décrire le réel, que ce soit celui qu'investissent les sciences exactes ou expérimentales, ou celui qu'explorent, à leur manière, les sciences sociales. Mais leur finalité est de produire de la connaissance, soit connaissance pure dans le cas de la recherche fondamentale, soit connaissance appliquée, quand elle sert à former les bases de l'innovation technologique. L'événement, en soi, n'est pas central dans cette perspective. Qu'il se consacre à la dimension événementielle du réel n'est pas le seul critère qui sépare le journalisme d'autres champs du savoir, mais ce point constitue néanmoins une ligne de séparation essentielle.

D'autres secteurs mettent également en œuvre des méthodologies descriptives, mais celles-ci sont consacrées à bien d'autres finalités. Il peut s'agir de la description dans le domaine médical, dans celui de l'urgence, ou de la description dans le domaine judiciaire, telle que la pratiquent les officiers de police judiciaire ou les juges d'instruction par exemple. Il n'en reste pas moins que la description comporte des propriétés générales, indépendantes des finalités qu'elle sert. Jean-Michel Adam en donne une définition très claire, lorsqu'il dit que « *décrire, c'est toujours, pour un sujet donné, sélectionner les propriétés d'un individu du monde pour un autre sujet<sup>2</sup>* ». Cette définition a le mérite de poser comme constitutive la dimension communicationnelle de la description. On décrit toujours pour quelqu'un. Le journaliste décrit, lui, pour produire de l'information à destination d'un public.

Il décrit l'événement, en se gardant des troublantes proximités que sa pratique entretient avec, d'une part, celle du sociologue de terrain, ou de l'ethnologue, et d'autre part, celle du policier ou du magistrat. Les événements qu'il est censé décrire se rangent habituellement au sein de trois catégories, qui sont autant de diffractions du réel. La première catégorie regroupe tout ce qui est en rapport avec l'affectif, le vécu, le ressenti, les sentiments, les passions et les haines, mais aussi ce qui est en rapport avec la singularité subjective, qui inclut donc le sentiment esthétique. La deuxième concerne l'univers, si l'on peut dire, du fait brut, dans sa dimension matérielle immédiate. La troisième catégorie, qui nous intéresse directement ici, regroupe les cadrages, les opinions, et leur cortège d'arguments, les interprétations, tout ce qui vient mettre à la fois du sens et du collectif dans un événement donné.

Un événement tragique, comme un accident d'avion par exemple, peut se décrire à travers ces trois catégories descriptives, qui sont autant de facettes d'un même réel. Les faits matériels, nature et conditions de l'accident, heure et lieu de survenue, dégâts effectifs et nombre de

victimes, appelleront une description des faits. L'émotion soulevée, la douleur des proches, l'horreur vécue par les secouristes, la réactivation de l'anxiété de prendre l'avion dans une partie du public, nourriront la description du ressenti. Enfin les débats et échanges d'opinions, qui accompagnent souvent ce type d'événement et qui portent notamment sur les questions de responsabilités feront l'objet d'une troisième démarche descriptive.

On notera que cette représentation tripartite du réel, comme les mécanismes descriptifs qui s'articulent sur elle, est un phénomène profondément culturel, bien identifié dans son émergence historique par Michel Foucault<sup>3</sup>, et sans doute spécifique à l'orientation démocratique d'une société, comme l'a remarqué par exemple Jürgen Habermas. Elle renvoie à la tripartition des modes de connaissance qu'Aristote a dégagée en son temps, à l'époque même où s'autonomisent les trois modes de connaissance que sont la poétique, la rhétorique et les analytiques<sup>4</sup>.

Les normes de la description journalistique s'inscrivent comme sous-ensemble des normes plus générales qui organisent le mode descriptif en démocratie, qui a fait rupture, de ce point de vue comme de bien d'autres, avec les normes descriptives en vigueur dans les sociétés traditionnelles, ou dans les sociétés totalitaires.

## **Les étudiants en journalisme et la pratique du débat argumenté**

L'étudiant en journalisme est donc confronté à la question de l'apprentissage de la description, au sein d'un système normatif qui le conduira, comme c'est le cas sur le terrain, à mettre en œuvre des compétences cognitives variées. On s'intéressera ici au cas des compétences mises en œuvre pour décrire des situations d'argumentation, par exemple dans des débats où s'échangent des opinions.

Nous partirons d'une hypothèse simple : il existe un lien direct entre la compétence d'une personne à comprendre, dans la pratique, les mécanismes de l'argumentation, et sa compétence à décoder, comme observateur ou comme descripteur, des séquences argumentatives. Cette affirmation n'est pas généralisable à toutes les pratiques qu'un observateur peut être amené à décrire : il n'est pas nécessaire d'être soi-même forgeron pour décrire le travail du forgeron. Il y a une différence de nature entre la description des faits et la description des opinions. Cette dernière n'est pas au même niveau et s'appuie sur une *compétence sociale* du descripteur.

La compétence à comprendre les mécanismes de l'argumentation est-elle synonyme de capacité à pratiquer soi-même ces techniques qui permettent d'obtenir « l'adhésion de l'auditoire » ? Dans une certaine mesure, oui. On imagine mal une personne pour qui ces mécanismes seraient complètement opaques dans sa propre pratique et qui pourrait en être un bon observateur. Pour décrire, il faut voir. Cela dit, comprendre ces mécanismes dans la pratique ne signifie pas forcément que l'on soit soi-même un bon orateur, apte à convaincre, mais qu'au minimum on puisse comprendre les enjeux et les méthodes qui sont mis en œuvre à cette occasion.

Ceci est d'autant plus important que les pratiques liées à la conviction et à la recherche de l'adhésion peuvent aussi bien relever de techniques d'argumentation que de procédés de manipulation des auditoires. La compréhension *in vivo* des mécanismes de départ entre argumentation et manipulation n'est-elle pas nécessaire pour pouvoir mettre en œuvre une observation descriptive de telles situations ? Là aussi, on imagine mal qu'une personne peu consciente de ces phénomènes puissent développer une réelle compétence à les décrire.

Une expérimentation conduite dans le cadre d'un cours de formation en Master 1 d'une grande école de journalisme a permis de jeter les bases d'une évaluation de ces compétences. On cherche, à travers cette expérimentation, à mieux évaluer les compétences sociales dans le domaine de l'argumentation dont les étudiants disposent *a priori* (en même temps, puisque nous sommes dans un cadre pédagogique, l'enseignant a pour objectif de développer ces compétences de « premier niveau » afin de les aider à accéder à une compétence de « deuxième niveau » dans la capacité à décrire l'argumentation).

Cette expérimentation fait suite à de nombreuses expérimentations similaires faites auprès d'étudiants en sciences humaines, ainsi qu'auprès de nombreux professionnels. L'exercice consiste à organiser un débat argumenté réglé<sup>5</sup>, sur le modèle classique de la *disputatio* rhétorique, en y impliquant un groupe d'étudiants et à confier à un autre groupe d'étudiants qui observent le débat, le soin de rédiger un court papier décrivant l'échange des arguments. Dans une séance ultérieure, les groupes sont intervertis pour que chacun puisse occuper toutes les fonctions (pratiquer l'argumentation et décrire ces pratiques).

Pour en comprendre le fonctionnement, le mieux ici est de raconter la façon dont se déroule une séance. L'enseignant propose au groupe une liste de thèmes de débats. Ils sont choisis en général dans les grands sujets de société. Le choix des thèmes proposés est également fait en fonction du caractère relativement tranché des deux opinions « pour » et

« contre » que chacun d'entre eux autorise. Il n'y a pas de discussion sur les thèmes et chacun des membres du groupe est appelé à émettre un vote, à bulletin secret, dans lequel il indique celui qu'il préférerait voir traiter. Le thème qui a obtenu la majorité est donc proposé au débat<sup>6</sup>.

L'enseignant attribue, par tirage au sort, chaque opinion à une équipe donnée. Les équipes, composées chacune de trois étudiants, se forment puis se réunissent séparément, dans un coin de la salle (ou dans une autre salle quand cela est possible). Elles sont chargées, pendant une vingtaine de minutes, de mettre en commun leurs arguments en faveur de l'opinion qu'elles vont devoir défendre, puis d'élaborer une stratégie argumentative.

Commence ensuite le débat proprement dit. Tout le monde se retrouve dans la salle. Les observateurs, chargés de rédiger un papier, se placent là où ils veulent. Chaque équipe est disposée face à face avec l'autre. Un espace vide les sépare. Tout le monde est assis. L'enseignant se tient sur le troisième côté du carré. Tour à tour, chacun des 6 orateurs (trois par équipe) défend, avec des arguments appropriés, l'opinion qui a été attribuée à son équipe.

Les règles de distribution de la parole sont très strictes et l'enseignant y veille soigneusement. Il a tous les pouvoirs sur la forme du débat et sur le respect des règles de son déroulement temporel, dont il est le garant. Il n'intervient jamais sur le contenu, sauf dans le cas où il aurait affaire à des débordements verbaux, une poussée de violence ou encore l'usage de procédés manipulateurs, ce qui ici n'est pas rare.

Il dispose d'un chronomètre qui va lui permettre de faire respecter les temps de parole impartis et d'un instrument qui permet d'informer les participants du franchissement des étapes temporelles. Les orateurs disposent d'un temps soigneusement calibré, qui est de quatre minutes pour chacun.

Un orateur parle d'abord une minute, pendant laquelle il ne peut pas être interrompu. L'enseignant lui signifie que la minute est écoulée. Il continue à parler pendant les deux minutes suivantes, mais des membres de l'équipe adverse peuvent alors demander, toujours par l'intermédiaire de l'enseignant, à lui poser une question (ce procédé évite que s'instaure un dialogue interactif et que l'on se coupe la parole). S'il accepte (il peut très bien refuser), la question lui est posée et il y répond. Une fois ces deux minutes écoulées, il dispose encore d'une minute pendant laquelle il ne peut pas être interrompu et où il doit donc conclure son propos. On alterne les orateurs de chaque équipe, qui disposent donc chacun de 4 minutes. Le tout dure donc 24 minutes.

## Les motifs d'un déficit de compétence

Sans que l'on puisse généraliser pour l'instant les résultats obtenus (l'échantillon étant trop mince), on constatera provisoirement, d'une part que les compétences mises en œuvre par les membres des groupes chargés de défendre une opinion, sont limitées, d'autre part que ce niveau est assez comparable à celui d'autres étudiants ou professionnels de niveau universitaire similaire avec lesquels une expérience de même nature a été conduite. Les compétences en questions sont évaluées à partir d'une grille qui prend en compte les éléments suivants : 1. capacité à prendre la parole en public ; 2. mise en œuvre de techniques d'argumentation visant à entraîner la conviction ; 3. renoncement à tout procédé manipulateur ; 4. attitude d'écoute active sur la base d'une empathie cognitive ; 5. respect des règles du débat.

Les éléments 1 et 2 se distribuent inégalement selon les individus. Par contre les éléments 3 et 4 sont quasi systématiquement problématiques. Le recours à des procédés oratoires violents (provocation, agression verbale, séduction) est fréquent et l'empathie cognitive rare. Cela conduit à des effets de conviction très limités. La tournure des débats peut devenir rapidement violente. À ce stade, les séances de *debriefing* font apparaître d'une part que cette violence est vécue paradoxalement sur un mode ludique et légitime, et d'autre part, que les procédés manipulateurs ne sont pas distingués, aux yeux de ceux qui les emploient, des techniques argumentatives. L'élément 5 pose problème et les étudiants contestent fréquemment le modèle oratoire qui est sous-jacent aux règles du débat.

D'une manière générale, on constate que des étudiants fortement diplômés et en outre sélectionnés sur concours, semblent régresser et revenir aux attendus d'une « culture adolescente » en matière de pratique de l'argumentation. Une expérimentation similaire conduite avec de jeunes adolescents d'une classe de seconde montre des résultats qui ne sont pas très éloignés de ceux obtenus par nos bac + 3 ou + 4. Là où le niveau culturel et l'accès aux connaissances de ces derniers correspondent bien à celui d'étudiants de Master, leur niveau dans la pratique de l'argumentation semble calé beaucoup plus bas.

Confrontés à la nécessité de produire une description, sous la forme d'un court papier de 1 500 signes, rédigé immédiatement après l'observation du groupe pratiquant le débat argumenté, les étudiants produisent des descriptions du débat qui sont largement obérées par l'effet de relative incompétence qu'ils mettent en œuvre quand ils sont débatteurs eux-mêmes. Ils ont le plus grand mal à distinguer les types

de techniques et de procédés utilisés. Ils se focalisent sur les dimensions subjectives et non verbales et ont du mal à hiérarchiser le principal du secondaire.

Comment expliquer ce phénomène, dans la mesure où les résultats obtenus ici seraient généralisables ? Nous avancerons ici deux ordres d'explication, l'un qui n'est pas spécifique aux étudiants en journalisme, et qui pourrait être commun à toute la classe d'âge de ces diplômés et même au-delà ; l'autre qui pourrait, sous réserve de vérification ultérieure, s'appliquer spécifiquement aux étudiants en journalisme et peut-être même à beaucoup de professionnels de ce domaine.

## **Le système scolaire et la pratique de l'argumentation**

Il n'est pas exagéré de dire que le système scolaire forme peu à la pratique de l'argumentation, à la prise de parole et à la formation de l'opinion. Un élève peut aujourd'hui, au collège, puis au lycée et même à l'université, faire une carrière entière d'apprenant, avec succès, sans jamais, ou presque, être amené à prendre réellement la parole pour convaincre. De très nombreux étudiants ne l'ont jamais fait et n'ont jamais connu l'expérience qui consiste à s'adresser aux autres dans un cadre pédagogiquement contrôlé. Leur capacité à se former des opinions, lorsqu'elle est développée, est rarement en lien avec les matières apprises à l'école.

L'argumentation, qui s'est longtemps appelée « rhétorique » en référence à l'enseignement classique initié d'ailleurs par Aristote comme base de la formation du citoyen, n'est pas enseignée comme telle. Elle est morcelée et toujours prise en charge comme auxiliaire d'une discipline, soit la littérature, soit la philosophie, soit l'instruction civique. Le phénomène ne date pas d'aujourd'hui. Dans le cas de la France, les deux siècles qui s'écoulaient après la Révolution sont marqués par la mise à l'écart de l'enseignement de la rhétorique. Après la Révolution française comme un peu plus d'un siècle plus tard, en 1902, cet enseignement est tout simplement rayé des programmes. Et lorsqu'il fait un retour, c'est plutôt sous la forme d'une « rhétorique restreinte », réduite aux figures de styles et à la performance oratoire. Ce n'est que dans le cadre des « écoles libres », notamment celles dirigées par les pères jésuites, nous dit Antoine Compagnon, que « *la rhétorique poursuivra une belle carrière*<sup>7</sup> ».

L'école apprend-elle aux élèves, d'une part, à débattre, à argumenter, et, d'autre part, à se former eux-mêmes une opinion ?

La réponse est hélas trop souvent négative. De nombreux élèves et étudiants ne connaissent, comme moyen de convaincre autrui, que le recours à la séduction, à la démagogie ou à la violence verbale, quand ce n'est pas la violence physique. Ceux qui s'en sortent bien sont ceux qui ont appris tout cela ailleurs qu'à l'école et qui ont su résister aux tentatives de déconstruction que l'école manifeste parfois à l'égard de telles compétences, au nom d'une disqualification de l'opinion et des techniques d'argumentation, qui s'opposeraient à la « Raison », comme concept issu des Lumières<sup>8</sup>.

Les grandes écoles qui forment les élites politiques aujourd'hui posent la « raison instrumentale », dans son opposition à la rhétorique et à l'argumentation, comme base de l'enseignement. L'idéal implicite des écoles de sciences politiques et de l'École nationale d'administration par exemple, y est bien celui de la raison instrumentale et le moins que l'on puisse dire est que les règles du débat argumenté n'y sont guère enseignées.

On pourra trouver les propos qui précèdent injustes au regard des efforts faits par l'institution scolaire en France pour réintroduire une fois de plus des apprentissages de l'argumentation dans les programmes<sup>9</sup>. On voit même resurgir un exercice, le « débat argumenté » qui, pour un peu, rappellerait l'ancienne *disputatio* rhétorique. Mais ce n'est qu'une apparence. Le texte, paru au *Journal officiel* du 22 août 2000, qui en fixe les règles, stipule que ce débat « doit donc reposer sur des fondements scientifiquement construits ». Il ne s'agit donc pas d'argumenter mais de démontrer, de prouver rationnellement, c'est-à-dire scientifiquement. Le débat argumenté est, par conséquent, ici vidé de sa substance, qui consiste à échanger des opinions, qui ne sont dictées ni par la science, ni par les croyances, ni par la religion, dans un espace démocratique épistémologiquement laïque.

L'étudiant en journalisme n'échappe donc pas à ce véritable déficit dans les compétences à argumenter qui caractérise l'ensemble des élites cultivées aujourd'hui. Et ce, d'autant plus qu'il a fait ses études dans des écoles formant aux Sciences politiques ou, d'une autre manière, quand il est issu des disciplines littéraires ou des sciences historiques.

C'est dans ce contexte qu'il faut apprécier les déficits que nous avons pointés plus haut. La difficulté à prendre la parole, à savoir argumenter, à se départir de toute violence, est répartie de la même façon dans le public des futurs journalistes que dans celui de n'importe quel étudiant de même niveau. Cette difficulté se retrouve aussi bien dans la population générale et on peut faire l'hypothèse que la difficulté à prendre la parole pour convaincre dans un débat est indépendante

de la variable que constitue le niveau d'éducation. Ceci montre bien le faible impact du système éducatif sur le développement de ces compétences spécifiques.

On constate par contre que le recours à des techniques manipulatoires, les mêmes que celles qui sont dénoncées dès les débuts de la rhétorique par Aristote<sup>10</sup>, est relativement fréquent. La séduction démagogique, l'agression verbale, la disqualification agressive de l'opinion opposée, le recours à l'évidence assénée, viennent ainsi en lieu et place de l'argumentation. Ce recours se combine parfois avec un effet de genre, déjà constaté dans des publics d'adolescents, les garçons se réservant la menace, les filles la séduction.

Le respect des règles de débat, sous réserve de ce qui vient d'être dit sur le recours à la violence, ne pose guère de problème mais c'est sans doute parce que nous nous trouvons dans un cadre pédagogique bien tenu. Les étudiants ne manquent toutefois pas d'affirmer, lors du *briefing* de l'exercice, leur préférence pour un autre modèle oratoire, au sein duquel les séquences où l'orateur ne peut pas être interrompu, devraient être remplacée par une pratique de l'interruption et du chevauchement de la parole, au sein de ce que nous nommerons ici un *modèle oratoire interactif*.

L'interactivité se présente comme une nouvelle manière de concevoir la parole et son rôle. L'idée est que la parole circule mieux, plus vite et de façon plus conviviale, si les normes oratoires qui en organisent la distribution incitent chacun, d'une part à parler librement, quand il veut, et, d'autre part, à choisir de préférence un propos en rapport, en réaction, avec ce qui vient d'être dit, afin de nouer le lien social le plus étroit possible.

Cela donne aux échanges une couleur particulière : chacun parle sans finalement écouter les autres, on se coupe la parole inconsidérément, on s'emporte, on se provoque, on se répond. Ces nouvelles compétences oratoires sont porteuses d'une promesse. L'échange sera plus « convivial », nous y prendrons « plus de plaisir », chacun pourra s'y « épanouir sans contrainte ». Le débat sera « plus vivant ». Il « redonnera du pouvoir », et, surtout, il respectera la « liberté de parole ». Ce modèle oratoire semble aujourd'hui dominant dans le monde adolescent et profite du « jeunisme » de nos sociétés pour se diffuser largement au-delà. Il est porteur d'une violence sourde et redistribue la parole en fonction de la compétence à s'imposer par la force.

Les étudiants en journalisme n'échappent donc pas, du point de vue du déficit de compétences dans le domaine de l'argumentation, à la loi générale. Ceci ne poserait pas pour eux plus de problème qu'aux

autres, si une partie de leur mission future ne consistait pas, justement, à être les descripteurs de ces pratiques. En partie aveugles lorsqu'il s'agit d'être acteurs, seront-ils plus clairvoyants quand il s'agira d'être observateurs ?

## **Un manque de compétence spécifique ?**

À ce déficit, si l'on peut dire commun, s'ajoute peut-être un déficit propre à la biographie de ceux qui se destinent au journalisme au point d'avoir affronté les concours d'entrées dans les écoles professionnelles. Aucune étude ne permet de vérifier véritablement ce point, mais quelques observations peuvent malgré tout nous guider. On partira de l'idée que le choix de cette spécialisation professionnelle s'effectue en connaissance de cause de la posture spécifique qu'implique le journalisme, dans son rapport au monde.

Être journaliste, c'est choisir d'assumer un rapport paradoxal au réel qui implique à la fois et de façon contradictoire, *d'être au centre de l'événement* et de *s'en tenir à l'écart* pour mieux l'observer et le décrire. Dedans et dehors à la fois. Cette combinaison complexe, autour de laquelle s'articule toute production d'information réussie, est une posture qui neutralise l'engagement et l'implication. Or ces deux qualités sont précisément au cœur de la pratique de l'argumentation et de la défense de l'opinion. Toute posture de distance au monde disqualifie celui qui entend défendre, par l'argumentation, un point de vue engagé sur le monde (c'est-à-dire, au sens strict, une opinion).

Il y a donc peut-être, mais ce n'est ici qu'hypothèse, un antagonisme, du point de vue des compétences cognitives, entre celles qui sont requises pour assumer cette posture d'observateur du monde, et celles que nécessite l'engagement de l'orateur. Pour le journaliste, au sens fort, *toutes les opinions se valent*, dès lors qu'il s'en fait le descripteur. On comprend mieux que des étudiants en journalisme, peu armés au départ du fait du déficit du système scolaire dont ils sont issus, puissent éprouver des difficultés supplémentaires à se former comme praticiens de l'argumentation, condition pourtant nécessaire à ce qu'ils puissent en être les bons descripteurs. La sortie par le haut de cette difficulté est sans doute de concevoir un enseignement de l'argumentation qui cadre bien cet apprentissage comme un prérequis de leur compétence à être les bons descripteurs de débats qu'ils seront censés être, une fois devenus journalistes ■

## Notes

1. Thomas Ferenczi, *Le journalisme*, PUF, 2008, p. 16.
2. Jean-Michel Adam, *La description*, PUF, 1993, p. 9.
3. Michel Foucault, *Les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard, 1966, p. 141.
4. Voir sur ce sujet Philippe Breton (2007), « Between science and rhetoric : a recurrent debate on the role of communication and creativity in the definition of knowledge », in Arnaud Sales & Marcel Fournier (eds), *Knowledge, Communication and Creativity*, Sage Publications.
5. Voir par exemple :  
<http://argumentation.blog.lemonde.fr/2007/01/07/le-debat-argumente-presentation-et-analyse-d%E2%80%99un-cadre-experimental/>
6. Exemples de thèmes débattus : « *il faut totalement légaliser/libéraliser la prostitution* », « *il (ne) faut (pas) donner aux mendiants* », « *il faut augmenter les crédits de l'éducation/de l'armée* », « *on (ne) doit (pas) pouvoir tout dire dans l'espace public* ».
7. Antoine Compagnon (1983), *La Troisième République des lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Seuil, p. 42.
8. Voir à ce sujet Perelman Chaïm & Olbrechts-Tyteca Lucie (1958), *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*, première édition, Paris, Presses Universitaires de France et ensuite (1970) aux Éditions de l'Université de Bruxelles, p. 4.
9. Et il ne faudrait pas passer sous silence les efforts faits par de très nombreux enseignants pour former, malgré tout, leurs élèves à la parole et à une conception pratique de la citoyenneté.
10. Aristote, *Rhétorique*, Livre 1, texte établi et traduit par Médéric Dufour (1967), *Les Belles Lettres*, Paris, Livre I, 1354 a, et, pour le commentaire sur les enjeux actuels de cette question : Philippe Breton (2003), « Le «plaider en dehors de la cause» d'Aristote : un critère technique pour séparer argumentation et manipulation ? », dans *Argumentation et discours politique, Antiquité grecque et latine, Révolution française, monde contemporain*, sous la direction de Simone Bonnafous, Pierre Chiron, Dominique Ducard & Carlos Levy, Presses universitaires de Rennes.