

L'argumentation en cours de FLE en partant des directives du CECRL et des exigences de la certification officielle en français et en espagnol

Géraldine Durand
Université de Salamanca
geraldinedurand@usal.es

Résumé

Une conception de l'argumentation particulière est adoptée dans les examens de certification officielle en français et en espagnol, tels que le DELF et le DELE. Ces examens s'inscrivent nécessairement dans la ligne tracée par le CECRL, mais ils laissent aussi place à des variations pour répondre aux caractéristiques du discours propres à chacune de nos deux langues. Lorsqu'un discours est formulé dans une langue donnée, une culture discursive s'impose, faisant en sorte que l'utilisateur doive avoir recours à sa compétence linguistique et doive appliquer aussi les codes sociolinguistiques et les normes rhétoriques propres à chaque langue-culture. En produisant un discours, les apprenants créent un espace de rencontre, mais ils se trouvent face à une frontière discursive. L'enseignant de L2 est donc invité à mettre en œuvre les démarches nécessaires pour satisfaire leurs besoins.

Mots-clé : *Argumenter; CECRL; DELF; DELE; discours.*

Resumen

Se adopta una concepción de la argumentación particular en los exámenes de certificación oficial en francés y en español, como el DELF y el DELE. Estos exámenes se inscriben necesariamente en la línea que traza el MCER, pero también dejan lugar a variaciones para responder a las características del discurso propias de cada una de nuestras dos lenguas. Cuando se formula un discurso en una lengua determinada, una cultura discursiva se impone, lo que hace que el usuario tenga que recurrir no solo a su competencia lingüística, sino que también tenga que aplicar los códigos sociolingüísticos y las normas retóricas de cada lengua-cultura. Al producir un discurso, los estudiantes crean un espacio de encuentro, pero topan con una frontera discursiva. El docente de L2 puede optar por movilizar los recursos necesarios para cubrir sus necesidades.

Palabras clave: *Argumentar; MCER; DELF; DELE; discurso.*

1. Introduction

La genèse de cette contribution part du constat de la difficulté généralisée des apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) espagnols pour produire un discours à dominante argumentative qui respecte la culture discursive spécifique au français. Les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE mais aussi d'évaluation, notamment lors de la certification officielle, prennent en compte des considérations émises dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et son volume complémentaire où la capacité à argumenter s'inscrit dans une dimension particulière. C'est pourquoi, les deux volets autour desquels se construit cette contribution sont d'abord, la manière dont le CECRL envisage l'argumentation dans la communication et ensuite, les variations dans la conception de l'argumentation dans un discours formulé en français par rapport à un discours formulé en espagnol. Pour ce deuxième volet, les supports disponibles pour les examens pour le Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) et le Diplôme d'Espagnol Langue Étrangère (DELE) qui conduisent à la certification officielle d'un niveau en FLE et en Espagnol Langue Étrangère (ELE) et qui ont le CECRL pour référence lors de leur élaboration et de la correction feront l'objet de notre analyse. Grâce à ces deux axes de réflexion, il sera plus facile de percevoir les caractéristiques du discours formulé en français qui contrastent avec le schéma discursif transmis par la culture éducative espagnole. À partir de là, surgissent un certain nombre de questions. Convient-il de s'interroger sur la possibilité de parler de « frontière discursive » ? Mais où se trouverait cette frontière entre un discours formulé en français et un discours formulé en espagnol ? Ou encore, dans le cadre de la didactique du FLE, serait-il pertinent de fournir à l'apprenant les outils pour développer les compétences nécessaires pour la traversée de cette hypothétique « frontière discursive » ?

2. La conception de l'argumentation dans la communication adoptée par le CECRL

L'argumentation est un objet d'étude complexe qui peut s'inscrire dans différentes perspectives qui focalisent sur certains aspects plus que d'autres et qui acceptent chacune une définition particulière. Cette diversité se reflète, par exemple, dans le *Dictionnaire de l'argumentation* où son auteur, Christian Plantin consacre presque trente pages pour établir un corpus de définitions. Cependant, certaines généralités sont à retenir pour comprendre la conception relevée par le CECRL, ce qui nous contraint à ne pas aborder toutes les conceptions envisageables.

Les échelles de descripteurs du CECRL et de son volume complémentaire intègrent les manifestations prototypiques de l'argumentation. Les notions propres à l'argumentation s'entrecroisent dans la plupart des échelles de descripteurs telles que celle de la compétence pluriculturelle, celles des activités et des compétences communicatives langagières, en particulier l'activité de production et la compétence pragmatique et sociolinguistique.

Alors, qu'est-ce qu'argumenter dans le CECRL ? Dans le CECRL, l'argumentation est envisagée comme une activité langagière où de bonnes raisons sont avancées, défendues et justifiées dans un but déterminé. Par ailleurs, d'après les travaux de J.-B. Grize (1990 ; 2002) et de R. Amossy (2000), l'argumentation peut aussi être considérée comme une activité discursive si elle est localisée dans une séquence textuelle et généralisée dans le discours, ce qui nous invite à nous situer dans le cadre de la linguistique textuelle, telle qu'elle est abordée par J.-M. Adam (1992 ; 2004 ; 2005). Cette conception de l'argumentation est celle du CECRL

qui considère, par exemple, qu'un utilisateur du niveau B2 peut développer « une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer » (2018, p. 80).

Par ailleurs, pour argumenter, une situation argumentative doit être créée. Une argumentation peut se développer dans une situation où se matérialise de façon plus ou moins explicite la confrontation de deux visions plus ou moins différentes, parfois même en contradiction, sur une question qui interroge sur le positionnement adopté. De plus, argumenter, dans une situation monologale ou dialogale, monogérée ou polygérée, c'est questionner les bien-fondés d'une proposition parce qu'une question est problématisée. La communication est en effet pleinement argumentative lorsque deux positions sont confrontées et lorsque le différend est problématisé (Charaudeau, 2007, p. 22). Cette activité problématisante implique alors une action. Il s'avère donc que l'argumentation est intimement liée à une action dont l'objectif est de produire un effet : l'argumentateur réalise une activité langagière pour agir sur l'opinion ou le comportement du récepteur, révélant ainsi le caractère dialogique de l'argumentation comme inévitable. Pour qu'un sujet puisse argumenter, il a nécessairement besoin d'une deuxième personne qui reçoit son argument. Ces caractéristiques de l'argumentation trouvent toute leur place dans la conception de l'utilisation des langues que propose le CECRL : le CECRL adopte une approche actionnelle où l'apprenant joue le rôle d'acteur social, souvent voué à interagir.

L'objectif de cette activité langagière est donc de produire un effet, tout en laissant deux niveaux d'objectifs se dessiner : un plus conceptuel et l'autre plus concret. En plus, dans chaque niveau d'objectifs, apparaissent des variations en fonction de la perspective adoptée. D'abord, l'objectif plus conceptuel de l'argumentateur est celui de démontrer, convaincre ou persuader et ensuite, de façon plus concrète, l'argumentateur aspire à faire comprendre, faire croire ou faire faire. La perspective plus dialectique s'incline pour le faire croire : l'argumentateur souhaite rendre croyable, vraisemblable et acceptable une conclusion. Il veut provoquer l'adhésion à une position déterminée et faire changer d'avis. La perspective plus rhétorique se distingue de la précédente dans le sens où, cette fois-ci, l'intention de l'argumentateur est de faire faire, c'est-à-dire influencer l'action ou le comportement de l'autre en intervenant sur les opinions de celui-ci. Mais, indépendamment de la perspective adoptée, l'argumentateur arrive à une conclusion pour que le récepteur adopte cette conclusion.

Les orientations du CECRL et ses échelles de descripteurs embrassent les conceptions de la communication et particulièrement de l'argumentation de certaines approches telles que la logique naturelle et la pragma-dialectique (Eemeren et Grootendorst, 2004). Ces conceptions où le discours à la « dimension argumentative occupe une place de choix » (Doury & Claudel, 2018, p. 35) laisse la voie libre à une argumentation qui est le produit d'une activité sociale. Dans les descripteurs du CECRL, argumenter est une activité ordinaire et quotidienne et, dans les niveaux les plus élevés, une activité langagière complexe. Dans le CECRL, les langues secondes ont une fonction sociale qui peuvent contribuer à créer ou renforcer une citoyenneté européenne. Le CECRL invite à instaurer un contexte de médiation où « on est moins concernés par nos besoins, nos idées ou notre façon de nous exprimer que par ceux de la partie ou des parties pour laquelle ou lesquelles on médie » (CECRL, 2018, p. 109). En argumentant, les utilisateurs de langues présentes dans l'espace européen, comme le français et l'espagnol, participent à la création d'un terrain d'entente pour arriver à un consensus où différents points de vue peuvent se rencontrer. Ils mettent en discussion leurs expériences, leurs croyances et leurs connaissances pour interroger leur point de vue, afin de le renforcer et de le consolider ou de le déplacer et de le transformer. Les langues sont envisagées comme un outil conduisant aux échanges culturels et d'idées où se

confrontent des visions différentes de diverses réalités, où les convictions s'affichent et sont évaluées de façon critique et tolérante, passant outre les frontières. Cette diversité constitue idéalement une richesse et une force.

3. La capacité à argumenter dans les examens pour le DELF et le DELE

Cette conception de l'argumentation adoptée par le CECRL a un impact direct sur l'élaboration des programmes, sur les objectifs à fixer et sur les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Dans le cadre de la certification officielle d'un niveau en FLE et en ELE, pour l'élaboration des sujets et des critères d'évaluation, le CECRL est la référence. Ainsi, ce modèle proposé par le CECRL se base sur une évaluation par compétences (Marcos García, 2009, p. 360) invitant l'apprenant à développer ses compétences en réalisant des activités langagières. Dans les sujets d'examen pour le DELF et pour le DELE, il serait donc envisageable que l'argumentation soit traitée de façon identique. Cependant, la complexité étant de mise dans le domaine de la communication, nous préférons observer les exigences concernant le degré de développement de la capacité à argumenter en fonction de la langue pour pouvoir ensuite évaluer les facteurs qui entrent en jeu. Pour ce faire, nous disposons des supports de France Éducation International et de l'Institut Cervantes, c'est-à-dire des sujets de démonstration tout public, de la grille d'évaluation utilisée pour le DELF et du fascicule de consignes (« guía del examen B1 ») où se trouvent, entre autres, les échelles de qualification pour les tâches pour le DELE.

Pour une question d'espace, nous n'aborderons pas plusieurs niveaux et plusieurs activités langagières comme nous avons fait ailleurs (Durand, 2021).

Pour cette contribution, il serait possible de choisir d'étudier le niveau B2 parce que la capacité à argumenter est mentionnée dans de nombreuses échelles de descripteurs et de façon plus représentative à partir du niveau B2. Dans le volume complémentaire du CECRL, dans le commentaire précédent l'échelle de descripteurs « monologue suivi : argumenter » (2018, p. 75), il est précisé que le niveau B2 est le « niveau auquel cette capacité [la capacité à défendre un argument] est un concept marquant ». Argumenter étant une activité cognitivement et linguistiquement exigeante, à partir du niveau B2, un savoir-faire argumentatif est requis pour démontrer que le niveau est atteint.

Selon les descripteurs du niveau B1, dans une large mesure, il est attendu que l'utilisateur soit capable de proposer des productions factuelles. Cette exigence est encore représentative de ce niveau-là, mais l'utilisateur doit aussi être capable de « développer une argumentation suffisamment bien » (2018, p. 75), même brièvement. C'est à ce niveau qu'on voit poindre un début d'exigence touchant la capacité à produire un discours dont la dimension argumentative est marquée. C'est pourquoi, pour cette contribution, notre choix s'est arrêté sur le niveau B1 et concrètement sur l'activité communicative de production orale.

3.1. La capacité à argumenter dans la production orale des examens du DELF et du DELE du niveau B1

Globalement, comme en témoigne le schéma suivant, les épreuves de production orale des deux examens se ressemblent même si les quelques différences peuvent être significatives et loin d'être anodines.

Figure 1
Les épreuves de production orale pour le DELF et le DELE. Niveau B1

Examen et exercices		Compétences fonctionnelles	Durée de l'épreuve	Examen y tareas		Instrucciones	Duración de la prueba
DELF B1	PO : 3 exercices (10 à 15 minutes + 10 minutes de prépara- tion) (grille d'évalua- tion)	n°1 - parler de soi avec une certaine assurance en donnant des informations, des raisons et des explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions	2-3 min d'interaction	DELE B1	EIO : cuatro tareas (15 min + 15 min de prepara- ción)	n°1 - realizar una presentación breve – ordenar y relacionar bien las ideas - justificar sus opiniones y sentimientos	2-3 min de monólogo
		n°2 - gérer une conversation qui surgit d'une situation imprévue, mais qui relève de la vie quotidienne afin de trouver un terrain d'entente avec son interlocuteur	3-5 min d'interaction			n°2 - participar en una conversación sobre el tema del ejercicio 1	3-4 min de interacción
		n°3 - présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle - relier une série d'éléments dans un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps	3 min environ de monologue + 3 min d'interaction (5 à 7 min en tout)			n°3* - describir una fotografía - contestar a preguntas sobre el tema de la fotografía	1-2 min de monólogo + 1-2 min de interacción
						n°4 - dialogar en una situación simulada en la que habrá que convencer al interlocutor	2-3 min de interacción

*Ejercicios que no encuentran pas exactamente d'équivalent dans le DELF B1

Dans les deux examens, les situations de communication se succèdent, hachent et fractionnent le temps imparti qui ne peut dépasser quinze minutes. Pour le DELF, trois exercices sont proposés tandis que pour le DELE, quatre tâches sont à réaliser.

Certains exercices ne trouvent pas d'équivalent dans l'autre examen : l'exercice 1 de l'examen du DELF et la tâche 3 de celui du DELE. Le premier exercice pour le DELF, l'« entretien dirigé », est une prise de contact où le candidat se présente et parle de lui : il peut donner des explications, raconter et décrire des situations. Dans le fascicule des consignes du DELE B1, il est précisé à la page 24: « Al inicio de la prueba se realizan una serie de preguntas de contacto que tienen como objetivo romper el hielo y que el candidato se tranquilice ». Pour le DELE B1, cette tâche fait partie du rituel du début de l'épreuve mais elle n'est pas évaluée. Quant à la tâche 3 pour le DELE, son objectif est d'évaluer la capacité du candidat à décrire, c'est-à-dire à produire une séquence textuelle homogène. Par exemple, dans cette tâche, le candidat doit produire une séquence descriptive. Pour le DELF, au niveau B1, la description accompagne l'argumentation. En d'autres termes, pour le DELF B1, notamment dans les productions monogérées, il est attendu du candidat qu'il montre sa capacité à développer un sujet en produisant une unité textuelle complexe composée de séquences de type varié.

Mis à part l'exercice 1 pour le DELF et la tâche 3 pour le DELE, les autres exercices ou tâches trouvent leur équivalent dans l'autre examen. Le reflet presque exact de l'« exercice en interaction », c'est-à-dire l'exercice 2 pour le DELF, est la tâche 4 pour le DELE. Dans ces activités, les candidats sont invités à décrire et à raconter une situation imprévue, mais qui relève de la vie quotidienne. Ils doivent trouver des solutions à un problème et arriver à un consensus avec leur interlocuteur à l'issue de l'échange. Plusieurs activités langagières sont intégrées : le candidat montre s'il est capable d'adopter une approche pragma-dialectique de l'argumentation en interagissant et en développant une activité de médiation dans une conversation rationnelle et raisonnable. La seule différence à souligner dans ces deux exercices est celle du temps. Le candidat pour le DELE dispose d'une minute de moins que le candidat pour le DELF, ce qui peut avoir un timide impact sur le degré de superficialité pour arriver à un consensus. Dans l'exercice 2 de l'examen pour le DELF, l'exigence concernant la capacité persuasive du candidat est donc légèrement plus grande que dans la tâche équivalente pour le DELE. Mais pour le moment, cette différence n'est pas des plus significatives.

Concernant l'« expression d'un point de vue », c'est-à-dire le troisième exercice de l'examen du DELF, son homologue apparaît dans les tâches 1 et 2 de l'examen du DELE. Les ac-

tivités des deux examens se ressemblent profondément : un monologue suivi d'un échange avec l'examineur, le tout durant de cinq à sept minutes. L'intention de neutralité des sujets proposés et les compétences que les candidats doivent mobiliser sont les mêmes. Le candidat pour le DELE doit être capable de donner son opinion, de décrire ses expériences ou de parler de ses désirs (2014, p. 24) et celui qui se présente pour le DELF doit pouvoir « identifier un sujet de discussion à partir d'un texte déclencheur, donner son opinion et en discuter avec l'examineur » (document réservé aux examinateurs). Dans les deux cas, les attentes envers le candidat sont la production d'un discours structuré comprenant une introduction, un développement et une conclusion. Dans un cadre discursif cohérent et organisé, les idées exposées doivent être présentées en faisant preuve de cohésion.

Les monologues des deux examens partagent les mêmes caractéristiques. La seule différence se trouve dans le fait que pour le DELF, l'expression du point de vue est priorisée. Le nom de l'exercice est d'ailleurs révélateur. Pour exprimer son point de vue dans un monologue de trois minutes, le candidat au DELF doit proposer une réflexion personnelle à partir de la réflexion d'une tierce personne présentée dans le texte déclencheur. Les arguments qui nourrissent la réflexion peuvent provenir de diverses sources qui sont évaluées et jugées. Le discours formulé, facilement polyphonique, est orchestré par un locuteur qui a tendance à s'effacer. Ce texte déclencheur suppose une invitation à suivre trois démarches discursives dans le cadre de l'élaboration du discours. D'abord, il invite le candidat à introduire un contre-discours, même si au niveau B1, ce n'est pas une obligation, mais le cadre est posé et le permet. Ensuite, il l'invite à nuancer un point de vue qui n'est pas le sien. Le candidat est tenu de s'opposer ou son contraire, d'adhérer au point de vue exposé dans le texte déclencheur. Quel que soit son positionnement, il doit proposer une réflexion personnelle et originale qui ne peut être celle du texte. Enfin, comme il doit considérer un autre point de vue, il est invité à problématiser le sujet proposé et à le conceptualiser pour apporter après des arguments qui se construisent à partir d'expériences personnelles. Ce schéma suit les règles rhétoriques d'un discours formulé en français et que les apprenants de FLE doivent s'approprier. Ces démarches discursives sont cognitivement et discursivement exigeantes et demandent une grande capacité à développer thématiquement une idée.

Dans l'épreuve du DELE, l'objectif est toujours que le candidat donne son opinion, mais cette fois, il doit le faire « a partir de un tema y unas preguntas » (2014, p. 24). Pour donner son opinion, il n'a pas besoin de prendre en compte la position d'une tierce personne, ni de problématiser le sujet. Le processus d'élaboration du discours répond à une conception dialectique de la communication où la planification des idées n'est pas un objectif d'évaluation. Le discours, généralement produit à la première personne, se construit sur des appréciations et des expériences personnelles. Le candidat n'a pas à faire une priorité sur la hiérarchisation des idées en classant les points principaux et les points secondaires. Il doit répondre, directement, aux questions. Ce sont les questions proposées dans le sujet de l'examen qui forment le squelette du discours et qui le structurent de façon cohérente et rationnelle. Le processus de production du discours s'appuie sur une démarche semi-guidée.

Après le monologue, dans la deuxième partie de l'exercice pour le DELF, il ne s'agit pas d'un débat entre le candidat et l'examineur comme au niveau B2. En ayant accès au point de vue d'une tierce personne grâce au texte déclencheur, le candidat se trouve dans une situation propice à la mise en doute de points de vue différents ou opposés. Le candidat doit être capable d'établir une conversation sur un sujet donné, de présenter et de défendre son point de vue. Par la suite, par le biais des questions de l'examineur, il doit aussi être capable de confirmer son opinion, même brièvement, dans une situation où il rencontre d'autres perceptions de la même réalité. La tâche consistant à confirmer des informations mentionnées préalablement en apportant des détails et des précisions doit être surenchérie par la tâ-

che qui vise à ce que la prise de position soit claire grâce à une réflexion menée dans le monologue. Déjà au niveau B1 du DELF, un certain savoir-faire argumentatif est exigé.

Dans l'examen du DELE, l'approche est différente, même si la dynamique des épreuves et les descripteurs du CECRL qui sont ciblés sont les mêmes. Il ne s'agit pas non plus de débattre mais de maintenir une conversation et de partager des opinions issues d'appréciations. De plus, les questions posées par l'examinateur, comme par pudeur, invitent à éviter la confrontation d'idées opposées et à écarter les situations où un désaccord à résoudre peut régner. Inévitablement, ces circonstances font que la capacité à argumenter est moins sollicitée dans l'examen du DELE que dans celui du DELF.

4. Considérations finales

L'observation des épreuves de production pour le DELF et le DELE B1 laisse entrevoir ce qui se confirme au niveau B2. Une place non négligeable est accordée à la capacité à argumenter et en une plus large mesure, dans les épreuves pour le DELF. Bien que les ressemblances entre les deux examens soient évidentes et indéniables, les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent qu'il est exigé au candidat au DELF un plus haut degré de développement de la capacité à argumenter qu'au candidat au DELE. Dans les descripteurs du CECRL, au niveau B1, la capacité à argumenter est présente au même titre que la capacité à décrire et à raconter. Ainsi, dans les épreuves de production écrite pour le DELF, les séquences descriptives et narratives ne sont plus exigées de façon isolée, elles viennent étayer les séquences argumentatives. Dans les épreuves de production orale, la présence d'un texte déclencheur crée une situation argumentative où les bien-fondés d'un positionnement peuvent être mis en doute.

Même si le CECRL est la référence commune pour l'élaboration des examens du DELF et du DELE et pour l'évaluation de leurs candidats, les caractéristiques du discours spécifiques à une langue donnée persistent et apparaissent dans les épreuves des examens de certification officielle. La langue est accompagnée de la culture discursive qu'elle véhicule et répond aux règles rhétoriques qui modèlent le discours et qui lui correspondent. Un discours formulé en français se soumet à des contraintes qui ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. La manière dont la capacité à argumenter est sollicitée dans les épreuves des examens du DELF et du DELE montre des nuances marquées dans la conception de l'argumentation en fonction de la langue et permet de détecter la culture discursive transmise à la base, en langue première, à l'École. En langue première, c'est l'École qui transmet ces règles qui marquent culturellement un discours. Dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues secondes, si la diversité des cultures discursives est prise en ligne de compte, la question délicate des manières de dire propres à la culture d'un pays (2001, p. 347) et des manières de concevoir le discours se pose.

Les variations portant sur la manière dont la capacité à argumenter est sollicitée dans les examens proposés pour la certification officielle des niveaux en FLE et ELE se situent donc dans le cadre des cultures éducatives présentes en France et en Espagne. La culture éducative propre à chaque pays laisse une empreinte sur les objectifs d'enseignement et ouvre la porte à des exigences qui incitent la production de discours marqués par une variabilité culturelle en fonction de la langue et du pays (Hidden, 2009a, p. 117 ; 2009b, p. 102). Le récepteur du discours attend que son interlocuteur respecte les règles rhétoriques et discursives fixées dans la langue en question. L'enseignement et l'évaluation des langues secondes portent donc le sceau de la culture éducative où se déroule l'enseignement de la langue première. Ainsi, le discours à dominante argumentative formulé en français se dote d'un caractère ambivalent car il peut être l'occasion de créer une frontière discursive, mais, en même temps, il peut aussi favoriser la création d'un espace de rencontre.

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types y prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (1ère éd.). Nathan.
- ADAM, J.-M. (2004). Une approche textuelle de l'argumentation : «schéma», séquence et phrase périodique. Dans M. Doury & S. Moirand (Éds.), *L'Argumentation aujourd'hui* (pp. 77-102). Presses de la Sorbonne Nouvelle. <https://books.openedition.org/psn/763?lang=es>
- ADAM, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion "dépassée" ? *Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français*, 42, 11-24. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/42_011-023__adam_.pdf
- AMOSSY, Ruth. (2000). *L'argumentation dans le discours*. 1ère éd. Armand Colin.
- CHARAUDEAU, Patrick. (2007). De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. Dans C. Boix, *Argumentation, manipulation, persuasion*, (pp. 13-35). L'Harmattan. <http://liseuse.harmattan.fr/index.asp?isbn=978-2-296-02761-9>
- CLAUDEL, C., & DOURY, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, 33-53. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-4-1.pdf>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des Politiques Linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- DURAND, G. (sous presse). La compétence argumentative dans les examens de certification officielle de FLE et ELE. *E-Scripta Romanica*, 9.
- EEMEREN, F. H. & GROOTENDORST, R. (2004). A Code of Conduct for Reasonable Discussants. Dans *A systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach* (pp. 187-196). Cambridge University Press.
- GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Ophrys.
- GRIZE, J.-B. (2002). Les deux faces de l'argumentation : l'inférence et la déduction. Dans M. de Fornel & J.-C. Passeron, *L'argumentation : preuve et persuasion* (pp. 13-27). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://books.openedition.org/editionsehess/19686>
- HIDDEN, M.-O. (2009a, 25-29 mars). Variabilité culturelle des genres et enseignement de la production écrite en langue étrangère [communication]. Colloque International Les langues-cultures à l'Université, Bucarest. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01850325>
- HIDDEN, M.-O. (2009b). Pour une approche interculturelle des genres discursifs. *Synergies Pays germanophones*, 2, 101-111. <http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones2/paysgermanophones2.html>
- INSTITUTO CERVANTES. (2014). *Guía del examen B1*. <https://examen.es.cervantes.es/es/dele/examenes/b1>
- MARCOS GARCÍA, M. J. (2009). El proceso de evaluación por competencias en las lenguas extranjeras. Dans I. Rodríguez Escanciano, *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje* (pp. 357-368). Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- PLANTIN, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. ENS Éditions.

Sitographie

<https://www.france-education-international.fr/exemples-sujets-b1-tp>

<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>