



Les difficultés des apprenants albanais à argumenter en français : analyse des productions écrites du DELF B2

Anida Kisi

Université de Tirana, Albanie

anida.kisi@unitir.edu.al

<https://orcid.org/0009-0003-2278-8070>

Anila Pango

Alliance française de Tirana, Albanie

pangoanila@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4313-2690>

Reçu le 20-05-2023 / Évalué le 14-07-2023 / Accepté le 19-09-2023

Résumé

Le but de cette étude est d'examiner les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants albanophones lors de leur préparation à l'épreuve de production écrite du DELF B2. La capacité à argumenter constitue l'une des compétences clés que les apprenants doivent maîtriser pour réussir cette épreuve. Notre objectif est de repérer et d'analyser les anomalies et maladroites d'expression écrite, récurrentes et pertinentes qui empêchent de satisfaire aux critères définis par les grilles officielles d'évaluation du DELF B2. Notre analyse combine des approches quantitatives et qualitatives, basée sur un corpus de productions écrites d'apprenants albanais en préparation pour l'examen du DELF B2 auprès de l'Alliance française de Tirana. Ainsi, nous espérons tracer des pistes qui pourraient contribuer à renforcer et à enrichir les méthodes pédagogiques ainsi que l'enseignement associé à la compétence argumentative des apprenants en français langue étrangère.

Mots-clés : DELF, niveau B2, argumentation, production écrite

Trudności albańskich uczących się w argumentowaniu po francusku : analiza pisemnych prac DELF B2

Streszczenie

Głównym celem niniejszego badania jest analiza trudności, z jakimi borykają się uczniowie albańskojęzyczni w trakcie przygotowań do egzaminu pisemnego DELF B2. Kluczową kompetencją, którą uczniowie muszą opanować, aby z powodzeniem zdać ten egzamin, jest umiejętność prowadzenia argumentacji. Naszym priorytetem jest identyfikacja oraz szczegółowa analiza powtarzających się błędów i nieprawidłowych konstrukcji wyrażen w kontekście wypowiedzi pisemnych, które skutkują

niewystarczającym spełnieniem kryteriów zawartych w oficjalnych kluczach oceniania dla poziomu DELF B2. Analiza łączy podejścia ilościowe oraz jakościowe, opierając się na korpusie tekstów pisemnych sporządzonych przez uczniów albańskojęzycznych przygotowujących się do egzaminu DELF B2 w Alliance Française w Tiranie. Dzięki uzyskanym результатам zamierzamy przyczynić się do polepszenia i wzbogacenia metod pedagogicznych oraz procesu nauczania związanego z umiejętnością prowadzenia argumentacji wśród osób uczących się języka francuskiego jako obcego.

Słowa kluczowe : DELF, poziom B2, argumentacja, wypowiedź pisemna

Difficulties of Albanian Learners in Constructing Arguments in French: Analysis of Written Productions in DELF B2

Abstract

The aim of this study is to examine the challenges encountered by Albanian-speaking learners in their preparation for the written production test of DELF B2. The ability to construct arguments is one of the key skills that learners must master to succeed in this test. Our objective is to identify and analyze recurring and relevant anomalies and shortcomings in written expression that hinder the fulfillment of criteria set by the official evaluation rubrics of DELF B2. Our analysis employs both quantitative and qualitative approaches, based on a corpus of written productions from Albanian learners preparing for the DELF B2 examination at the French Alliance in Tirana. In doing so, we hope to outline avenues that could contribute to strengthening and enriching pedagogical methods as well as instruction related to argumentative competence in French as a foreign language.

Keywords: DELF, B2 level, argumentation, written production

Introduction¹

Cet article se focalise sur l'argumentation écrite des apprenants albanophones en français langue étrangère (FLE) qui aspirent à certifier officiellement leur maîtrise de la langue française en obtenant le Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) au niveau B2. Quelles sont les difficultés majeures qu'ils rencontrent ? Quels aspects de la compétence argumentative visée sont à la fois les moins maîtrisés et les plus fréquents ? Quelles stratégies peuvent être mises en place pour améliorer la performance des apprenants dans un contexte d'apprentissage du FLE ?

¹ Les deux auteurs ont corédigé l'ensemble de l'article. Anida Kisi s'est particulièrement chargée des parties 1, 4 et de la conclusion, Anila Pango de l'introduction et des parties 2 et 3.

Ce sont les questions qui nous préoccupent et auxquelles nous tenterons de répondre.

Notre recherche vise à examiner un ensemble de 22 productions écrites d'apprenants albanophones en FLE de l'Alliance Française de Tirana, réalisés lors de la simulation de l'épreuve écrite du DELF B2. Les modalités de la simulation d'examen respectent les protocoles de passation de l'examen officiel. Les étudiants ont une durée de 60 minutes pour composer un texte argumentatif comprenant au moins 250 mots. Ils ont la possibilité de rédiger une ébauche préalable avant de rédiger leur travail final. Ils ne sont pas autorisés à utiliser de dictionnaire ni d'outils d'aide lors de la rédaction du texte. Les productions écrites sont corrigées et évaluées par des examinateurs-correcteurs habilités, en se basant sur les critères définis dans les grilles d'évaluation officielles du DELF B2 et en suivant les directives des descripteurs correspondants.

En ce qui concerne les caractéristiques de la population étudiante incluse dans l'étude, il est important de mettre en avant qu'elle présente une homogénéité du point de vue de la langue première (L1), qui est l'albanais. Ils ont participé au cours de niveau B2 à l'Alliance française de Tirana, comprenant un total de 120 séances de 60 minutes. Tous sont de nationalité albanaise et âgés de 17 à 35 ans, présentant une diversité de parcours scolaires et professionnels. En ce qui concerne la motivation à participer à l'examen DELF B2, la raison prédominante est la poursuite d'études universitaires ou post-universitaires en France ou dans un pays francophone. Il est important de noter que leur expérience et leur compétence en rédaction dans leur langue maternelle varient, tandis que pour la langue française, ils ont acquis des connaissances et compétences pendant le cours de niveau B2 à l'Alliance française de Tirana. En classe, il a été principalement utilisé le contenu didactique du manuel "Cosmopolite 4", (Hirschsprung, Tricot, 2019) tout en y intégrant des ressources pédagogiques complémentaires issues d'autres sources didactiques.

Cet article suivra la structure suivante : tout d'abord, nous exposerons des notions théoriques liées au processus de l'argumentation. Ensuite, nous examinerons les principes et les critères de l'évaluation de la compétence argumentative tels que prévus dans les grilles d'évaluation de la PE du DELF

B2. Enfin, nous présenterons les résultats obtenus et entamerons une discussion englobant des réflexions didactiques liées à ce sujet.

1. Quelques considérations théoriques sur le texte argumentatif

La capacité à écrire des textes argumentatifs est une compétence utile dans de nombreuses situations de la vie quotidienne, en particulier dans les contextes académiques et professionnels. En apprenant à rédiger un texte argumentatif pour le DELF B2, les apprenants acquièrent une compétence transférable qui peut les aider dans leur vie future.

Grize définit l'argumentation comme une activité discursive dont l'objectif est « d'intervenir sur l'opinion, l'attitude et le comportement de quelqu'un » (2004 : 35). Cela implique la capacité de reconnaître les différents points de vue sur une question, de sélectionner les arguments les plus pertinents et les plus convaincants pour soutenir son propre point de vue, de présenter ces arguments de manière claire et logique, et de répondre de manière efficace aux critiques ou aux objections. Dans son ouvrage intitulé « Logique et Langage » (2002), Grize considère que l'argumentation est une pratique sociale complexe qui implique non seulement la production et l'évaluation d'arguments, mais également la prise en compte du contexte, des normes et des valeurs de la communauté à laquelle on s'adresse. En effet, l'efficacité d'une argumentation dépend en partie de la capacité de l'argumentateur à adapter son discours aux attentes et aux exigences de son public.

La compétence argumentative est importante dans de nombreux contextes, tels que les débats, les négociations, la prise de décision en groupe, la communication professionnelle et la vie quotidienne. Anscombe et Ducrot (1988) ont proposé une théorie de l'argumentation dans laquelle ils définissent l'argumentation comme un processus de communication qui vise à convaincre un auditoire en utilisant des énoncés. Selon eux, l'argumentation consiste en une série de prises de position et de contre-positions qui cherchent à persuader l'interlocuteur en utilisant différentes stratégies argumentatives. Dans cette théorie, l'argumentation est conçue comme un dialogue dans lequel les participants échangent des

arguments afin de défendre leur point de vue. La structuration et la présentation des énoncés sont aussi importantes que le contenu même de ces énoncés, car les traits linguistiques d'un énoncé orientent l'argumentation vers la conclusion désirée (Justo, 2012 : 42). Elle est considérée comme une compétence clé dans la communication efficace et la résolution de problèmes.

Dolz et Pasquier (1994 : 163-179) définissent l'argumentation comme étant un processus complexe qui implique à la fois la production et l'évaluation d'arguments. Selon eux, l'argumentation consiste à présenter une série d'arguments en faveur d'une position ou d'une thèse particulière, tout en anticipant et en répondant aux objections éventuelles. L'objectif de l'argumentation est de persuader l'auditoire de la validité de la position ou de la thèse présentée. Les auteurs soulignent également que l'argumentation ne doit pas être considérée comme un simple exercice rhétorique, mais plutôt comme une activité sociale et cognitive qui implique une compréhension de la situation de communication, des normes sociales et culturelles qui y sont associées, ainsi que des connaissances et des croyances partagées par les interlocuteurs. Ils distinguent trois situations d'argumentation : la contextualisation, la planification et la textualisation et ils ont recours à trois critères d'analyse : « - des mesures globales du texte (par exemple, longueur des textes et nombre d'arguments utilisés) ; - l'emploi d'unités linguistiques et d'expressions caractéristiques du texte argumentatif ; - la présence de certaines marques argumentatives pertinentes... pour cerner la capacité des élèves à mettre en œuvre les opérations d'étayage et de négociation. » (Dolz, Pasquier, 1994 : 168). En résumé, selon Dolz et Pasquier, l'argumentation est un processus dynamique et interactif qui implique la production, l'évaluation et la réfutation d'arguments dans le but de persuader l'auditoire de la validité d'une position ou d'une thèse donnée.

Enfin, en se référant à l'ouvrage de Francine Tyrion « L'écrit argumenté » (1997), Libia Justo (2012 : 47) affirme que les difficultés propres pour faire acquérir une compétence textuelle argumentative arriveraient à trois niveaux :

- *au niveau de l'objet du texte (chercher des idées, les verbaliser, les organiser et les formuler en termes de problématique),*
- *au niveau de l'étayage argumentatif (organiser le discours et étayer les arguments) et*
- *au niveau de la situation de communication et de référence (savoir se situer par rapport au moment de la communication).*

Selon Justo (*ibid.*), l'acquisition du texte argumentatif nécessite trois compétences en écriture spécifiques. Ces compétences englobent la maîtrise de la structure textuelle, la capacité stratégique-argumentative et la compétence interculturelle. La compétence textuelle se focalise sur l'enseignement aux élèves de la manière de construire une argumentation en utilisant à la fois les éléments macro-textuels et micro-textuels. La structure fondamentale du texte argumentatif comprend généralement une thèse, des arguments, et une conclusion, cette dernière étant considérée comme la validation de la thèse. Au niveau micro-structurel, trois éléments spécifiques permettent de différencier le texte argumentatif des autres types de textes, à savoir les organisateurs logiques, les indicateurs de modalisation, et les éléments de transition. L'objectif de cette compétence est de garantir une cohérence globale dans le texte. La compétence stratégique-argumentative vise à développer la capacité des apprenants à convaincre, persuader ou délibérer en utilisant diverses stratégies argumentatives. Il s'agit d'un ensemble d'actions planifiées et coordonnées visant à soutenir un point de vue. Le choix d'une stratégie argumentative dépend de la thématique, de l'enjeu et de la situation d'argumentation, allant de la réfutation à la concession en passant par la confrontation, l'adhésion ou l'examen critique. Quant à la compétence interculturelle, il est essentiel de reconnaître que la manière d'argumenter varie d'un contexte culturel ou linguistique à un autre. Justo (*ibid.*, p.51) considère indispensable que « l'enseignant considère des aspects culturels au moment de concevoir ses stratégies pédagogiques car, en contexte multiculturel ou plurilinguistique, les pratiques d'écriture et d'argumentation en L1 peuvent différer de celles de la langue cible ».

À ce stade, il nous semble intéressant et approprié d'éclairer notre lecteur sur le fait qu'en termes culturels, il n'y a pas de différences

fondamentales entre les approches et les pratiques de l'argumentation en français et en albanais. Les compétences en matière de texte argumentatif sont progressivement transmises aux jeunes albanais atteignent leur apogée en deuxième année de lycée, où le premier chapitre du manuel scolaire de langue albanaise « Gjuha shqipe 11 » (Mëniku, Petro, Jubani, 2017 : 16-72) est entièrement consacré à l'enseignement du texte argumentatif.

Dans ce manuel scolaire actuellement utilisé dans tout le système éducatif public albanais, les auteurs présentent la structure Titre - Problème - Thèse - Argument - Argument - Argument - Conclusion. Parmi les éléments de base du texte argumentatif, ils proposent les thèses, les arguments, les contre-arguments, la réfutation de l'antithèse. Ils distinguent les arguments objectifs des arguments subjectifs et proposent aux élèves 5 étapes pour rédiger un texte argumentatif :

- 1) examiner attentivement la problématique à traiter ;
- 2) choisir la thèse à soutenir et la mettre au centre de la discussion ;
- 3) sélectionner les arguments, c'est-à-dire les preuves et les faits que vous présenterez en soutien à la thèse ;
- 4) prévoir les objections possibles de l'opposant à la thèse et préparer des arguments pour les réfuter ;
- 5) préparer le plan du texte.

La lettre officielle adressée à des institutions publiques ou privées, à des bureaux ou à des personnes que nous ne connaissons pas, dans le même manuel de langue albanaise « Gjuha shqipe 11 », (*ibid.* : 133-137), est traitée dans le cadre du texte informatif et présente des similitudes dans sa structure et son style de langue avec les lettres officielles en français.

Les lettres officielles en français et en albanais partagent certaines similitudes en termes de structure et de formalité, mais elles sont également marquées par des différences culturelles et linguistiques qui influencent la manière dont ces lettres sont rédigées. Tout comme en français, les lettres officielles en albanais suivent généralement une structure formelle comprenant l'adresse du destinataire, une salutation, le corps du texte, une formule de politesse et la signature de l'expéditeur.

Un langage formel et respectueux est utilisé pour refléter la gravité de la communication, et les formules de politesse sont couramment employées pour témoigner du respect envers le destinataire. Ces lettres sont généralement rédigées de manière professionnelle et impersonnelle, évitant les expressions trop informelles ou personnelles.

Cependant, des différences subsistent, notamment en ce qui concerne les aspects stylistiques : en français, on peut utiliser un langage très formel et des expressions de politesse plus élaborées, tandis qu'en albanais, la langue peut être plus directe et les formules de politesse plus succinctes. Bien que la structure générale soit similaire, la manière dont le contenu est organisé peut varier en fonction des conventions culturelles. Par exemple, l'organisation des arguments et des contre-arguments peut être légèrement différente.

En ce qui concerne les paragraphes argumentatifs, ils ont généralement une structure similaire à celle du français, avec une phrase d'ouverture qui présente le point central du paragraphe, suivie d'arguments et d'exemples pour étayer ce point. La phrase de clôture peut récapituler le paragraphe ou anticiper le contenu du paragraphe suivant. En français, la structure est souvent plus rigide, avec une phrase de transition à la fin de l'introduction qui annonce les arguments à venir, puis une phrase de synthèse à la fin du paragraphe qui résume les points clés. Dans les deux langues il existe une variété de connecteurs logiques pour indiquer les relations entre les idées. En général, la langue albanaise peut être moins formelle que le français dans les écrits académiques, ou il est souvent attendu que le discours soit plus formel et que les connecteurs logiques soient utilisés de manière plus systématique pour garantir la cohérence et la clarté de l'argumentation.

Dans cette section de notre étude, bien que modeste, il nous semble approprié de mettre en évidence deux constatations significatives, en particulier en ce qui concerne l'enseignement du texte argumentatif en Albanie. Premièrement, il est important de noter que les études dans le domaine de la rhétorique contrastive sont quasiment inexistantes, ce qui laisse un vaste champ à explorer, notamment en relation avec la langue française. Deuxièmement, nous remarquons que, dans leur formation générale, les élèves albanais sont davantage familiarisés avec la rédaction

d'essais à caractère littéraire et accordent beaucoup moins d'attention à la production de textes argumentatifs pratiques tels que des lettres ou des rapports. Cette observation explique la tendance que nous avons constatée au cours de nos 20 années de travail en tant qu'enseignantes de FLE (Français Langue Étrangère). La majorité des apprenants en FLE ne sont pas familiers avec la rédaction de lettres officielles destinées à des autorités municipales ou des directeurs d'établissement, dans le but d'argumenter une demande, une suggestion ou une protestation. Ils se sentent davantage à l'aise pour rédiger un essai argumentatif en réponse à une question, comme celle proposée dans le manuel « Cosmopolite 4 » (Hirschsprung, Tricot, 2019) à la page 62 :

Vous êtes installé (e) en France depuis quelques mois. À l'occasion de la Fête du cinéma, le journal de votre ville lance un appel à témoignages sur le thème suivant : « Que pensez-vous des adaptations de romans au cinéma ? » Vous écrivez un article pour donner votre opinion sur la question, de façon organisée et argumentée, tout en vous appuyant sur des exemples précis pour illustrer votre point de vue. (250 mots minimum).

De même, ils trouvent plus simple de participer à un forum de lecteurs où l'opinion personnelle et un haut degré de subjectivité sont moins contraints que dans le contexte d'une lettre formelle comme celle se trouvant dans le manuel « Cosmopolite 4 » à la page 194 :

Vous travaillez depuis quelques mois dans une entreprise française. À l'occasion de la Journée mondiale de l'environnement, vous écrivez une lettre au directeur / à la directrice de l'entreprise pour le / la convaincre de mobiliser les employés autour de cette journée. Vous expliquez pourquoi il vous semble important que l'entreprise participe à cet événement et vous proposez des actions à mettre en place sur votre lieu de travail. (250 mots minimum).

2. Les critères d'évaluation et les descripteurs de performance de la production écrite pour le niveau DELF B2

L'examen du DELF B2 est un examen de français de niveau avancé (Conseil de l'Europe, 2001 : 34). Il est conçu pour évaluer la capacité des apprenants à communiquer efficacement en français dans des situations

courantes de la vie quotidienne et professionnelle aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'examen est généralement organisé par l'Alliance française ou par les services culturels de l'ambassade de France dans le pays où l'examen est proposé. Il se compose de quatre parties : la compréhension de l'oral, la compréhension des écrits, la production écrite et la production orale.

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 : 33), pour atteindre le niveau B2 dans une langue étrangère, un apprenant :

[...] rend compte de ses opinions et les défend au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ; développe un point de vue sur un sujet en soutenant tout à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ; construit une argumentation logique ; développe une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné ; expose un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ; s'interroge sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ; prend une part active dans une discussion informelle dans un contexte familial, fait des commentaires, exprime clairement son point de vue, évalue les choix possibles, fait des hypothèses et y répond.

L'épreuve de production écrite (PE) évalue la capacité de l'apprenant à produire un texte écrit en français (de 250 à 300 mots) de manière claire, organisée et cohérente. Celui-ci peut être amené à rédiger une lettre, un courriel, un essai ou un article, en réponse à une situation donnée. Le sujet peut porter sur un sujet d'actualité, un problème de société ou une question personnelle. L'apprenant doit également démontrer sa capacité à utiliser un vocabulaire riche et varié, ainsi que des structures grammaticales complexes et variées.

Depuis septembre 2022, de nouvelles grilles d'évaluation² sont utilisées par les examinateurs du DELF-DALF pour les productions écrites et orales. Les grilles d'évaluation de la production écrite du DELF B2 évaluent les compétences pragmatiques, sociolinguistiques et linguistiques (Conseil de l'Europe, 2001 : 86-101) en se basant sur des critères et des descripteurs de performance. Les nouvelles grilles adoptent une approche basée sur les différents niveaux de performance, répartis en 4 catégories : *Non répondu*

² Disponibles sur le site de France Éducation international :
<https://www.france-education-international.fr/document/grille-pe-b2>

ou production insuffisante, En dessous du niveau visé, Au niveau visé, Au-dessus du niveau visé. Ces paliers de performance sont spécifiquement détaillés pour chaque niveau dans les descripteurs de performance³. Le tableau suivant établit une comparaison entre la structure et la distribution des critères dans les grilles d'évaluation de la Production Écrite (PE) du niveau B2 du DELF avant et après 2022.

Grilles d'évaluation de PE après 2022		Grilles d'évaluation de PE avant 2022	
	Critères		Critères
Compétence pragmatique	✓ Réalisation de la tâche (nombre maximal de points : 5) ✓ Cohérence et cohésion (nr. max.de points : 5)		✓ Respect de la consigne (nr. max.de points : 2) ✓ Correction sociolinguistique (nr. max.de points : 2) ✓ Capacité à présenter des faits (nr. max.de points : 3) ✓ Capacité à argumenter une prise de position (nr. max.de points : 3) ✓ Cohérence et cohésion (nr. max.de points : 4)
Compétence sociolinguistique	✓ Adéquation linguistique (nr. max.de points : 5)	Compétence lexicale/ orthographe lexicale	- Étendue (nr. max.de points : 2) - Maitrise du vocabulaire (nr. max.de points : 2) - Maitrise de l'orthographe (nr. max.de points : 1)
Compétence linguistique	✓ Lexique (nr. max.de points : 5) ✓ Morphosyntaxe (nr. max.de points : 5)	Compétence grammaticale/ orthographe grammaticale	- Choix des formes (nr. max.de points : 4) - Degré d'élaboration des phrases (nr. max.de points : 2)

Les critères d'évaluation sont moins nombreux qu'auparavant (5 ou 6 selon les épreuves) et sont regroupés en 3 compétences principales : Compétence pragmatique (contenu) comprenant les critères de réalisation de la tâche (respect des instructions et accomplissement des objectifs) et de cohérence et cohésion (clarté et structure de la production). Compétence sociolinguistique (aspect social de la communication) comprenant le critère unique d'adéquation sociolinguistique, c'est-à-dire

³ Disponibles sur le site de France Éducation international : <https://www.france-education-international.fr/document/descript-perf-pe-b2>

l'ajustement de la langue à la situation et au destinataire. Compétence linguistique (correction de la langue) comprenant les critères de lexique (vocabulaire) et de morphosyntaxe (formes grammaticales et construction des phrases). La principale nouveauté réside dans le système de notation de ces grilles. Les évaluateurs n'attribuent plus directement des points pour chaque critère. Ils vérifient plutôt que la production correspond au niveau visé (niveau de l'examen), puis enregistrent le résultat en sélectionnant l'un des 4 niveaux possibles (voir les grilles utilisées avant 2022 et depuis 2022⁴).

3. Interprétation des résultats

Les grilles d'évaluation ainsi que les descripteurs de performance nous ont guidées dans nos analyses et réflexions concernant la qualité des productions écrites (22 productions), objet de cette étude. Il s'agit de textes produits par les apprenants, pendant le cours de préparation au DELF B2 à l'Alliance Française de Tirana. La consigne les invite à écrire au Maire de la ville en tant que citoyen, pour proposer l'idée de l'aménagement d'un terrain libre en parc. Il doit donner des exemples d'activités qu'on peut y organiser et convaincre le Maire de l'intérêt d'une telle pratique pour les écoles du quartier.

Dans le cadre de ce travail qui ne prétend pas l'exhaustivité, nous ne nous arrêterons pas sur les aspects liés à la compétence linguistique, mais on se focalisera sur la compétence pragmatique telle que prévue par la grille d'évaluation de la production écrite DELF B2, vu que celle argumentative en est partie intégrante.

D'après les descripteurs, pour le niveau de performance B2 l'apprenant :

[...] peut développer à l'écrit une argumentation claire en rapport avec la tâche, en apportant des justifications pour ou contre et en expliquant les avantages et inconvénients de différentes options. Peut illustrer ses arguments par des exemples en adéquation avec la situation » et pour le niveau de performance B2 + « peut écrire un texte en rapport avec la tâche et y présenter clairement la problématique, son opinion et les éventuelles propositions ou conclusions. Peut intégrer de façon élaborée divers

⁴ Source : <https://www.france-education-international.fr/document/grille-pe-b2>

*arguments, justifications et exemples en adéquation avec la situation, en tenant compte du point de vue du destinataire*⁵.

Afin d'analyser la performance de nos apprenants au niveau de leur compétence pragmatique nous avons examiné les aspects suivants : pour le critère « *Réalisation de la tâche* » nous avons évalué le type de texte, la présentation de la problématique, la mise en page et longueur, les faits, les événements, les situations abordés, les arguments clairs et pertinents, la présence des exemples, les verbes d'opinion. Pour le critère « *Cohérence et cohésion* » nous avons évalué la structure du texte (introduction, développement, conclusion), la mise en page et les paragraphes, les connecteurs, la ponctuation. De plus, au cours de notre travail analytique, nous avons été également guidées par les préconisations fournies dans le document « Explicitation de la grille d'évaluation du DELF B2 (PRODUCTION ÉCRITE) » qui se trouve sur le site France Éducation International⁶.

Concernant l'organisation de la lettre, nous constatons que les apprenants respectent suffisamment le côté formel de la structure du texte argumentatif : découpage du texte en paragraphes, respect des règles de base pour la présentation d'une lettre officielle et de la longueur requise, même si de petites imprécisions sont constatées dans les adresses du destinataire et de l'expéditeur, de l'objet de la lettre ou de la signature à la fin. Parmi les erreurs les plus fréquentes nous pouvons signaler des omissions ou des erreurs dans les informations nécessaires (telles que les noms, les numéros de rue, les villes, etc.), l'ordre d'apparition des coordonnées et leur mise en page. Les erreurs liées à l'objet de la lettre concernent des formulations vagues ou inappropriées. L'objet ne reflète pas clairement le contenu de la lettre pour que le destinataire sache de quoi il s'agit. Il arrive souvent que la signature soit omise ou que le nom soit mal orthographié alors que la signature doit être lisible et cohérente avec le nom mentionné dans la lettre.

L'utilisation appropriée des formules d'appel et de politesse est importante, car elles contribuent à l'adéquation et à la cohérence globale du texte. Elles peuvent également refléter le registre de langue et le niveau de politesse de l'auteur. Dans le cadre du DELF B2, le choix et l'usage

⁵ Source: <https://www.france-education-international.fr/document/descript-perf-pe-b2>

⁶ Source : <https://www.france-education-international.fr/document/explic-grille-pe-b2>

approprié de ces formules font partie des compétences linguistiques et socioculturelles évaluées dans la production écrite. Or, cela montre la capacité de l'apprenant à adapter le ton et le style de communication en fonction de la situation donnée. Les formules d'appel et de politesse sont largement présentes dans les productions écrites que nous avons examinées, toutefois quelques maladresses nuisent à l'aspect formel de la lettre.

Les formules d'appel utilisées par nos apprenants se présentent comme il suit : *Monsieur le Maire, Madame la Maire, Bonjour Monsieur, Bonjour Madame la Maire, Madame*. Nous avons évalué le niveau de performance en dessous du niveau B2 pour les formules d'appels suivantes minimisant l'aspect formel de la lettre : *Monsieur/Madame, Cher Monsieur le Maire*. En ce qui concerne la formule de politesse finale, l'aspect formel de la lettre est respecté par 15 apprenants : *Je vous prie d'agréer, Monsieur le Maire, l'expression de ma considération distinguée, En attendant votre réponse, je vous prie de recevoir mes salutations distinguées*. Pour les autres apprenants, les expressions de politesse sont de nature informelle et ne conviennent pas pour être employées dans une lettre adressée au maire. Par exemple, *Mes respects, Tous mes vœux, Au revoir, (Bien) cordialement*.

Nous constatons que les apprenants ne manifestent pas de difficultés à rédiger l'introduction de leur essai argumenté en y posant clairement la problématique. Tous les apprenants ont commencé la lettre en annonçant le thème et ils ont tous formulé la thèse sans aucune ambiguïté. D'ailleurs, ils s'expriment tous à la première personne du singulier et l'emploi du « je » révèle un point de vue manifestement engagé :

- *Je me permets de vous écrire... pour vous présenter...*
- *Je me permets de vous présenter / porter à votre attention un projet.*
- *Je vous écris...*
- *J'ai lu cette affiche...*
- *J'ai lu votre annonce...*
- *J'ai lu votre appel, etc.*

Un seul étudiant a pris position en utilisant uniquement des pronoms de la troisième personne. Nous pouvons dire que son engagement est moins manifesté dans le texte et son point de vue est plus distancié.

- *Comme vous le savez, le terrain...*

Dans deux autres cas, nous remarquons deux apprenants qui ont écrit une lettre collective (au nom d'un groupe) même si dans la consigne il s'agit d'une lettre individuelle.

- *Je me permets de vous écrire en tant que représentante des habitants de ma ville.*
- *Au nom des parents de l'association que je représente, je me permets de vous écrire.*

4. Observations sur l'emploi du paragraphe argumentatif

Ce qui se révèle le plus significatif en lien avec notre préoccupation initiale de repérer les problèmes liés à la compétence argumentative, c'est la difficulté des apprenants lorsqu'ils tentent de composer un paragraphe argumentatif tout en assurant une transition logique entre les paragraphes.

Il est communément admis qu'un paragraphe argumentatif est un paragraphe qui présente un argument ou une opinion soutenue par des preuves ou des raisons logiques. Par rapport aux apprenants qui visent à passer l'épreuve écrite du DELF B2, nous nous attendons à une structure de paragraphe qui consiste à commencer par une phrase d'introduction qui présente l'argument. Ensuite, il faudrait fournir des preuves qui soutiennent l'argument. La fin du paragraphe devrait être une phrase de conclusion qui résume l'argument et renforce la prise de position. Du point de vue linguistique, le paragraphe doit se rédiger en un langage clair et persuasif, ce qui implique des phrases bien structurées et des mots forts et convaincants pour renforcer la prise de position.

Nous constatons que les apprenants ont parfois des difficultés à donner des arguments pertinents. En général, il n'y a pas de règle stricte quant au nombre précis d'arguments à utiliser dans une production écrite pour le

DELFB2. Cependant, il est généralement conseillé d'inclure au moins deux ou trois arguments principaux puisque cela permet de développer l'argumentation de manière plus complète et persuasive. Parmi les arguments convaincants nous pouvons mentionner :

- *Cet espace sera utilisé pour les activités de jardinage, de découverte de nature, sportives,*
- *Il peut servir pour la matière de Biologie,*
- *Les enfants peuvent y jouer après l'école,*
- *L'école peut organiser des fêtes, etc.*
- *Il y aura des avantages sociaux, économiques et culturels...*

Les arguments peu convaincants ou hors sujet n'ont pas été pris en considération.

- *Ce terrain peut devenir un centre touristique,*
- *Ce terrain deviendra un lieu convivial si on construit une cafeteria,*
- *On peut y aménager l'espace pour les adultes et les âgés, etc.*

Même dans les productions qui présentent une bonne performance, les problèmes que nous constatons au niveau de la construction des paragraphes argumentatifs portent sur :

- **Le manque d'exemples ou d'illustrations** : ce cas de figure est assez fréquent. Soit les arguments ne sont pas étayés par des preuves solides pour être convaincants, soit des preuves ne sont pas du tout fournies par l'apprenant. Si le paragraphe ne présente pas suffisamment de preuves pour étayer l'argument, le lecteur peut ne pas être convaincu. Nous constatons que 15 apprenants ont utilisé des exemples ou des explications pour illustrer leurs idées. Nous tenons cependant à signaler des cas dans lesquels l'apprenant soit rédige un paragraphe complet dépourvu de tout argument, se limitant uniquement à l'utilisation d'exemples, soit présente l'argument sans entreprendre de l'illustrer ou de l'expliquer.

- **le manque de structure et de clarté** : *structure* et *clarté* sont deux composantes étroitement liées influençant directement l'une et l'autre. Nous avons remarqué surtout des paragraphes inachevés ou il manque l'exemple, l'explication ou la phrase conclusive. Nous constatons qu'il devient laborieux de suivre le raisonnement de l'auteur dans le deuxième et troisième paragraphe argumentatif de la lettre formelle. Nous avons identifié surtout des paragraphes où l'apprenant soit n'arrive pas à assurer la progression de l'information par le biais des séquences textuelles, soit ne peut intégrer de manière adéquate les arguments, par conséquent il y a des ruptures dans la suite logique des idées. À titre d'exemple, dans une copie d'apprenant, la première phrase du paragraphe qui devrait exposer le premier argument, en effet en introduit deux : 1 – *les enfants découvrent la nature*, 2- *les enfants pourront s'initier au jardinage*. Ensuite l'apprenant essaye d'expliquer ses arguments, mais dans un ordre inverse par rapport aux arguments présentés, c'est-à-dire, il commence par des explications pour le deuxième argument. Après, il reprend le premier argument et il l'explique. À la fin du paragraphe, au lieu d'une phrase conclusive, l'apprenant introduit un troisième argument.

Les paragraphes incomplets représentent un phénomène assez fréquent. L'apprenant donne un argument qui ne semble pas très convaincant et il n'essaie pas de le développer. Par exemple, *On peut aussi former une grande bibliothèque avec des livres que tout le monde peut lire*. Signalons également des cas où l'argument a dévié hors sujet, par exemple *Ensuite, en soulignant le nombre des touristes qui viennent visiter cette ville chaque année, ce lieu deviendra un endroit très attractif pour eux*. Dans presque toutes les productions nous trouvons des paragraphes où les explications qui complètent l'argument ne sont pas suivies de phrases conclusives : *Tout d'abord ce projet aurait un avantage du point de vue social. [...] Par exemple, nous pouvons prévoir des jeux collectifs, [...] Ensuite, une telle pratique présenterait des avantages économiques*.

- **le manque de cohérence** : l'emploi des organisateurs textuels logico-argumentatifs (Dolz, Pasquier, 1994 : 165) constitue un indicateur incontournable pour la compétence argumentative. Les apprenants sont conscients de l'importance des connecteurs, cependant nous remarquons

qu'ils ne réussissent pas à faire un usage judicieux de ces outils linguistiques. Nous avons constaté que seulement 15 apprenants les emploient correctement, alors que dans les autres productions leur emploi est superflu ou abusif, soit un emploi inapproprié. Les connecteurs de concession *toutefois*, *cependant*, et *néanmoins* souvent sont utilisées d'une manière mécanique reliant des phrases ou des idées ne représentant pas du tout des relations logiques de concession. Par exemple, *Les apprenants auraient la possibilité de faire du bénévolat [...]. Cependant, ce terrain pourrait être utilisé par les familles [...]*.

Les paragraphes argumentatifs doivent être cohérents et liés les uns aux autres. Si un paragraphe est disjoint des autres, l'argumentation peut sembler incohérente. Le phénomène de la redondance est également assez fréquent, ainsi que l'utilisation inappropriée des expressions d'insistance ou d'addition (aussi, de plus, et, etc.). Par exemple, [...] *les enfants peuvent jouer avec l'un l'autre [...]. De plus, ils peuvent passer le temps ensemble.*

- **le manque de clôture** : les conclusions partielles sont peu présentes et manifestent des problèmes de rédaction. La plupart des apprenants n'utilisent pas de phrases conclusives, ce qui nous fait penser qu'ils ne les considèrent pas comme un élément important de l'argumentation à être inclus dans leur plan d'argumentation. Les conclusions partielles sont présentes dans un petit nombre de copies, et elles ne sont pas bien rédigées. Par exemple, *Premièrement les enfants pourront apprendre de nouvelles informations concernant la nature et particulièrement le jardinage.... Par les activités qui seront organisées dans cet espace les enfants vont prendre conscience de l'importance de la nature et vont la respecter.*

En ce qui concerne la conclusion finale, nous avons remarqué que 6 copies présentaient des conclusions bien rédigées, tandis que 6 autres ne contenaient pas de conclusions ou présentaient des conclusions insuffisantes. Il existe des copies où, après le dernier paragraphe argumentatif, la formule finale est utilisée sans qu'une véritable conclusion soit formulée : *Pour conclure je vous remercie pour l'intérêt que vous porterez à ma lettre.*

Il nous paraît pertinent d'accorder de l'attention également à la maîtrise de la ponctuation et à l'expression de l'opinion. Nous remarquons que les apprenants ont une utilisation basique des signes de ponctuation. La présence du point d'exclamation et du point d'interrogation est rare, alors que d'autres signes pouvant servir au mieux les stratégies argumentatives, comme le deux-points ou le point-virgule, ne sont guère utilisés. La phrase déclarative, les expressions « je pense que » et « à mon avis » dominent les productions de nos apprenants. Les connotations ou les nuances d'ordre sémantique sont inexistantes dans les productions écrites soumises à notre analyse.

Le tableau suivant synthétise les données concernant les indicateurs précédemment analysés. Nous sommes en mesure d'affirmer que la performance de nos apprenants dans la réalisation de cette épreuve est relativement satisfaisante sur le plan quantitatif. Toutefois, c'est la qualité de l'argumentation qui pose l'un des défis majeurs. Nous considérons que le manque de qualité dans ces productions découle des difficultés linguistiques ainsi que des efforts entrepris pour acquérir les compétences nécessaires à la rédaction de paragraphes argumentatifs de qualité.

Indicateurs relatifs à la capacité à argumenter	Nombre d'apprenants ayant satisfait au critère pleinement (+), partiellement (+/-), pas du tout (-)		
	+	+/-	-
Introduction	20		
Développement	20		
Conclusions	10	6	6
L'apprenant a illustré ses arguments avec des exemples ou des explications	15	7	-
Il a introduit ses arguments à l'aide des connecteurs logiques	15	5	2
Il a illustré ses arguments avec des exemples ou des explications	15	7	

En guise de conclusion

Au terme du travail effectué, l'analyse montre que la principale difficulté des apprenants albanais par rapport à la compétence argumentative réside dans la rédaction du paragraphe argumentatif. Cette difficulté s'explique dans une certaine mesure par des raisons d'ordre linguistique, mais nous

pensons qu'il convient de s'intéresser davantage aux éléments constitutifs et à l'organisation logique du paragraphe argumentatif.

Nos constats semblent converger amplement avec les recherches de Kaneman-Pougatch (1996) et Kaneman-Pougatch et Rossari (1996) selon lesquelles les difficultés pragmatiques des non-francophones confrontés à la construction de discours argumentatifs sont liées à la structuration linéaire de l'argumentation (absence d'enchaînement à portée globale et recours à des procédés de progression thématique élémentaires) ; des stratégies argumentatives essentiellement basées sur des cas concrets, des particularisations ; l'absence de tournures concessives et de structures diaphoniques permettant l'intégration de la voix de l'interlocuteur dans son propre discours (Kaneman-Pougatch, Rossari 1996 : 384).

La compétence argumentative écrite demande tout d'abord de l'expérience rédactionnelle. La production écrite structurée de manière claire et cohérente, avec une introduction, un développement et une conclusion, peut s'avérer difficile pour les apprenants qui ont peu d'expérience en rédaction. Cette tâche devient plus difficile si on y ajoute la gestion des idées, compétence qui ne peut pas être aisément atteinte notamment pour ceux qui n'ont pas l'habitude d'écrire en français. Les contraintes liées à l'utilisation d'un vocabulaire varié et précis pour exprimer les idées de manière claire et nuancé et la maîtrise des dispositifs morphosyntaxiques contribuent inévitablement à la qualité de l'expression. Afin d'améliorer et/ou d'enrichir les aspects méthodologiques et didactiques relatifs à cette compétence, il est important d'apprendre aux apprenants la structure de l'argumentation en français, qui est souvent différente de leur langue maternelle. Cela peut inclure l'utilisation de connecteurs logiques, ainsi que la présentation des arguments dans un ordre logique.

La compétence argumentative ne s'apprend pas en un jour. Les apprenants ont besoin de pratiquer régulièrement pour améliorer leur maîtrise de la langue. Les supports authentiques tels que des articles de journaux, des vidéos et des émissions de radio permettent aux apprenants d'écouter ou de lire des discours argumentatifs réels. Cela peut aider les apprenants à comprendre comment l'argumentation est utilisée dans la vie quotidienne et dans les médias. D'ailleurs les enseignants peuvent proposer

des tâches régulières de production écrite ou orale, qui permettent aux apprenants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Les exemples concrets aideraient les apprenants à comprendre comment utiliser l'argumentation dans des situations réelles. Encourager les apprenants à rédiger au moins des paragraphes argumentatifs et les impliquer dans l'évaluation ou l'autoévaluation est une stratégie qui contribue à renforcer la compétence argumentative des apprenants en français langue étrangère (FLE) et à accroître leur confiance en leur capacité à communiquer en français.

Bibliographie

Anscombre, J.-C., Ducrot, O. 1988. *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.

Dolz, J., Pasquier, A. 1994. « Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°10, p. 163-179. [En ligne] : doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2135> [consulté le 31 mars 2023].

Grize, J.-B. 2004. Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter. In : *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 35-44. [En ligne] : <https://books.openedition.org/psn/758> [consulté le 31 mars 2023].

Grize, J.-B. 1990. *Logique et langage*. Paris: Ophrys.

Kaneman-Pougatch, M., Rossari, C. 1996. « Si j'étais une pauvre paysanne'ou les difficultés pragmatiques dans l'argumentation orale des apprenants FLE : Les apports d'une approche pluridimensionnelle ». *Multilingua*, 15 (4), p. 373-396. [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/mult.1996.15.4.373> [consulté le 31 mars 2023].

Justo, L. 2012 « Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant ». *Synergies Venezuela*, n° 7, p. 39-53. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/justo.pdf> [consulté le 31 mars 2023].

Mëniku L., Petro R., Jubani A. 2020. *Botime shkollore*. Tiranë : Albas, p. 16-72.

Tyrion, F. 1997. *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage*. Louvain-La-Neuve : Peeters.

Hirschsprung, N. Tricot, T. 2019. *Cosmopolite 4 : Livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>

