

## ***L'argumentation écrite en milieu universitaire : Constats et propositions didactiques pour développer une compétence argumentative écrite***

**MEBARKI Lamia**  
**Université de Annaba**

### **Résumé:**

Former nos étudiants à la production d'argumentations écrites représente un enjeu crucial et déterminant pour leur réussite universitaire. C'est pourquoi, nous estimons important d'appréhender les principales difficultés entravant l'acquisition d'une telle compétence et d'impulser les démarches susceptibles de les aider à la développer.

Nous tentons, dans cette étude qui porte sur l'argumentation écrite en milieu universitaire, de rendre compte de ces difficultés à travers l'analyse de productions écrites d'étudiants de troisième année de licence en langue française. Nous tentons également d'émettre quelques suggestions susceptibles d'améliorer leur compétence argumentative écrite.

### **Mots clés :**

Production écrite, argumentation, erreurs, compétence argumentative écrite, texte, étudiants.

### **المُلخَص:**

يعد تدريب طلابنا لإنتاج تعابير كتابية حجاجية ذو أهمية بالغة لضمان نجاحهم الأكاديمي. ولذلك فإننا نعتبر أنه من المهم أن نفهم الصعوبات الرئيسية التي تعوق حصولهم على هذا المهارة وتعزيز النهج التي يمكن أن تساعد على تطويرها.

نحاول في هذه الدراسة التي تعنى بدراسة الحجاج المكتوب في الأوساط الجامعية، إلقاء الضوء على مختلف هذه الصعوبات من خلال تحليل تعابير كتابية لطلبة السنة الثالثة ليسانس لغة فرنسية. نحاول أيضا تقديم بعض الاقتراحات التي يمكن أن تحسن مهاراتهم الكتابية الحجاجية.

### **الكلمات المفتاحية :**

إنتاج كتابي، الحجاج، أخطاء، مهارات الكتابة الحجاجية، النص، الطلبة.

## **Introduction**

L'argumentation s'inscrit pleinement dans tout processus d'enseignement/ apprentissage comme compétence à faire acquérir ou à faire développer. L'on peut supposer, compte tenu des programmes scolaires, qu'elle représente une compétence acquise par les apprenants, une fois admis à l'université mais tel est loin d'être le cas et ce, même pour des étudiants ayant choisi la langue française comme domaine de spécialité.

En effet, amener nos apprenants à acquérir une compétence argumentative à l'écrit n'est pas une tâche aisée. La difficulté que constitue pour eux la production d'une argumentation écrite est bien tangible, même à un niveau avancé de leurs études. Or ils sont souvent appelés à le faire dans leurs différentes évaluations écrites.

Afin de cerner la nature de leurs difficultés, nous avons procédé, dans le cadre de cette étude, à l'analyse de productions écrites d'étudiants de troisième année de licence en langue française. Les difficultés recensées peuvent donner lieu à des interventions pédagogiques ciblées afin d'aider les étudiants à développer leur compétence argumentative écrite.

### **1- Qu'est ce qu'une compétence argumentative écrite**

La production d'argumentations écrites est une habileté complexe. Elle mobilise diverses composantes cognitives, certaines très générales liées à la mémoire, à l'attention, au raisonnement ; d'autres spécifiques à la composition d'un écrit argumenté, à savoir la capacité de produire des arguments, de structurer les informations, de construire des phrases, de segmenter le texte en paragraphe, etc. Cette habileté concerne à la fois le développement de la compétence argumentative et de la compétence scripturale. Elle s'établit progressivement avec l'âge. La production d'une argumentation écrite passe alors d'une structure simple à une complexification progressive pour aboutir à une forme élaborée à l'adolescence.

Golder (1996) affirme, à ce sujet, que l'émergence de la compétence argumentative est assez précoce chez l'individu : les enfants sont habitués à argumenter sur des sujets où ils sont subjectivement impliqués. Leur argumentation vise le plus souvent un gain matériel ou moral. En s'appuyant sur des données empiriques. Elle précise que dès 3-4 ans leurs discours « comportent à la fois des

traces (même rudimentaires) des opérations de justification et de négociation » (*id.* : 63)

De même, le développement évolutif de l'argumentation écrite est empiriquement confirmé dans différents travaux : Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Brassart, 1988, 1990a, 1990b ; Schneuwly, 1988 ; Coirier et Golder, 1993 ; Golder et Coirier, 1994, 1996 ; De Bernardi et Antolini, 1996 ; Akiguet-Bakong, 1997. Ces études montrent qu'avec l'âge, les textes argumentatifs se complexifient : les sujets montrent une capacité à étayer une position mais aussi à considérer les arguments opposés. Les auteurs s'accordent sur le fait que l'âge de 13-14 ans représente alors une étape importante dans le développement argumentatif. Cependant, La contre-argumentation n'est acquise que plus tardivement.

Golder, Percheron, et Pouit (1999 : 106) expliquent à ce sujet : « Vers 13-14 ans, les élèves parviendraient à juger les arguments pris isolément pour évaluer leur recevabilité ; ce n'est que vers 16-17 ans que les élèves pourraient envisager leur discours « globalement » du point de vue du regard hypothétique de l'autre, et présenter leurs arguments sous une forme intégrée. »

Ainsi, avec l'âge, les élèves développent leur capacité à se décentrer et à engager une vraie négociation dans leurs écrits en anticipant les contre-arguments de l'autre. Ils multiplient et varient les marques linguistiques impliquant la dimension dialogique de l'argumentation dans une activité d'écriture monologique.

Ces diverses recherches sur l'argumentation écrite montrent que les sujets, vers 13-14 ans, peuvent se détacher de leur discours en introduisant des positions différentes. Ils sont capables alors de rédiger des argumentations élaborées mais ils ne parviennent pas encore à prendre assez de distance pour envisager leurs textes " de l'extérieur" afin d'évaluer la recevabilité de leurs argumentations. C'est seulement vers 16-17 ans que leurs argumentations deviennent conceptualisées : le scripteur prend en considération la position potentielle d'un destinataire hypothétique, l'intègre à sa production et peut donc juger de l'acceptabilité de son argumentation.

La complexité cognitive de l'argumentation écrite expliquerait l'effet de l'âge. Seulement, à 16-17 ans, les scripteurs ont les capacités cognitives requises pour se décentrer par rapport à l'argumentation qu'ils développent et prendre en considération le destinataire sans que celui-ci ne soit présent. Le scripteur est donc capable de se représenter et d'organiser à l'intérieur de son texte différentes positions.

Ainsi les auteurs s'entendent pour confirmer la dimension développementale de la compétence argumentative écrite. Avec l'âge, les sujets organisent mieux leurs productions écrites et leurs argumentations se complexifient.

## **2-Difficultés scripturales et argumentatives**

### **- Présentation du corpus**

Afin de circonscrire les difficultés que représente la production d'argumentations écrites, nous avons été amené à proposer à des étudiants de troisième année de licence en langue française de rédiger des textes argumentatifs à partir de la consigne suivante :

« Le système LMD est un système d'éducation offrant trois types de qualifications (diplômes) : la Licence, le Master et le Doctorat. Il s'est généralisé dans les universités algériennes depuis 2004. Il aspire à une meilleure qualité d'enseignement en plaçant l'étudiant au centre du système éducatif. »

Que pensez-vous de ce système ?

Il est à préciser que les 60 textes constituant notre corpus ont été recueillis au département des langues étrangères de l'université Mohamed Cherif Messaadia, durant l'année universitaire 2013/2014.

### **- Analyse du corpus**

Notre but étant l'étude des anomalies argumentatives dans les productions écrites de nos étudiants, nous avons opté pour deux niveaux d'analyses descriptives : le premier concerne la compétence linguistique de nos étudiants où nous avons tenté de repérer leurs principales difficultés manifestes à travers les erreurs locales, d'ordre phrastique. Le second concerne la compétences argumentative où nous avons tenté de relever les principaux dysfonctionnements d'ordre textuels et argumentatifs présents dans notre corpus.

La grille d'analyse que nous avons élaborée, à cet effet, s'inspire de celle de Carter-Thomas (2000) pour l'étude de la cohérence textuelle et des travaux Reichler-Béguelin (1992) concernant l'étude des anomalies argumentatives.

#### **A- Erreurs locales (de surface)**

Cette catégorie d'erreurs est très répandue dans notre corpus, au point où il n'existe pas un texte qui en est exempt. Elle regroupe les erreurs liées à l'orthographe, aux choix lexicaux, au choix des temps verbaux, aux structures des verbes, aux différents accords d'ordre phrastique (sujet / verbe ; déterminant / nom ; accords adjectivaux ...), au choix des propositions, à l'emploi des articles, à

l'ordre des mots dans la phrase ainsi qu'à l'usage fait de la ponctuation.

Le grand nombre de ces erreurs dans notre corpus révèle une maîtrise imparfaite des normes linguistiques qui régissent la langue française. L'on peut à juste titre nous interroger quant à l'importance que représente ces normes pour nos étudiants mais encore quant au statut qu'ils attribuent au lecteur. En effet, « Ecrire, c'est produire un texte écrit dans une langue écrite, la compétence consistera donc à produire un texte qui soit conforme au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de la langue écrite ». (Gagné et Lalande, 1995: 262 ). En conséquence, il est important que nos étudiants prennent conscience que faire attention aux règles d'utilisation de la langue n'est pas secondaire ou accessoire par rapport au contenu mais véhicule ce contenu en lui permettant d'être compris. Cela est d'autant plus vrai en cas de production d'argumentations écrites puisqu'une argumentation ne peut être efficace que si elle est comprise.

Si certaines erreurs n'entravent pas la compréhension de leurs textes, d'autres peuvent les rendre inintelligibles. Bien évidemment, il ne s'agit de conférer un statut aux erreurs, celles « inoffensives » qui sont plus ou moins permises et celles « graves », qu'il faut éviter absolument. Il est surtout question de mettre en évidence l'urgence de développer les compétences linguistiques de nos étudiants afin de garantir la compréhension de leurs écrits argumentés.

Enrichir le bagage linguistique des étudiants devient donc être une priorité pour permettre au lecteur de suivre le fil argumentatif que l'emploi inapproprié des moyens linguistiques ou encore la non-pertinence des idées présentées rend difficile à retrouver.

### **B- Erreurs globales d'ordre textuel et argumentatif**

Ce genre d'erreurs affectent la qualité textuelle et argumentative d'un écrit. Elles ont trait à sa cohérence globale ainsi qu'à la validité des argumentations qu'il comprend.

#### **- Problèmes liés à l'organisation thématique des textes :**

Un texte cohérent est, entre autres, un texte conforme à la textuel déterminés par le sujet de la rédaction. nous avons constaté de nombreux dysfonctionnements relatifs à la structuration thématique des textes composant notre corpus.

Ex 1 : (Texte 2) :

*"Cependant la problématique qui se pose est-ce qu'après des années d'application de ce système "LMD" dans notre pays, il a réussi à rendre compte de cette puissance?"*

*Quels est le fruit réel de ce système dans tous les domaines malgré la richesse humaine et naturelle que donne notre pays?"*

*Alors beaucoup de questionnement se posent aujourd'hui ? pourquoi cet échec de ce système, qui est le responsable ? "*

Après une longue introduction (5 paragraphes), l'étudiant tente d'exposer la problématique traitée dans son texte à travers quelques questions. Cependant, il s'écarte du sujet de rédaction et s'en dévie dans sa tentative de reformulation, produisant ainsi un texte dont le thème diffère du thème proposé dans la consigne de travail.

Ex 2 : (Texte 50)

*"LMD: [Licence-Master - doctorat] cette abréviation concerne les trois niveaux éducatifs. Le système LMD apparait comme une stratégie pédagogique qui peut améliorer le niveau chez les apprenants, les étudiants, les candidats..."*

*Il contient un programme qui a une méthode réglementaire. Ce système là existe depuis 2008 selon le ministère de l'enseignement."*

Les informations présentées dans ce texte ne véhiculent aucun apport informationnel réel puisque le scripteur se contente de reformuler les informations contenues dans la consigne d'écriture. Or, un texte progresse à travers les nouvelles informations que véhiculent les segments rhématiques. Si ces derniers n'apportent aucun renouvellement sémantique alors le texte est lacunaire et ne progresse pas.

Ex 3: (Texte 44)

*"Le système LMD est un système libéraliste lancé en Algérie à partir de 2004"*

Outre le renouvellement sémantique, les structures rhématiques devraient fournir les informations nécessaires à la compréhension d'un texte. L'ambiguïté des informations présentées implique l'inférence d'une cohérence implicite, qui peut s'éloigner du sens "**voulu**" par le scripteur.

Dans cet exemple, le scripteur n'explique pas la signification qu'il attribue au mot "libéraliste". Il incombe donc au lecteur de lui trouver une interprétation acceptable.

**- Emploi erroné des connecteurs**

La fonction des connecteurs ne se limitent pas à relier les parties d'un texte. Ils portent en eux-mêmes des valeurs sémantiques qui pourraient déterminer le sens des phrases. Par méconnaissance de cette charge sémantique, le rédacteur emploie des connecteurs inappropriés aux rôles qu'il leur assigne :

Ex 1: texte 11 : "*Aussi le LMD, est trop chargé, donc cette surcharge influe négativement sur la compréhension des étudiants.*" : usage superflu du connecteur "donc"

Exemple 2: Texte 47: "*alors le système classique est plus réussi que le système LMD*" le connecteur "alors" est employé arbitrairement pour introduire la conclusion du texte. Il aurait été plus approprié de le remplacer par le connecteur "Ainsi".

Aussi, parmi les erreurs récurrentes dans notre corpus figure l'absence de connecteurs. A titre d'exemple, nous constatons que le texte (14) ne contient aucun connecteur permettant la transition entre les différentes parties (paragraphes) du texte. L'étudiant se contente de revenir à la ligne à chaque nouvelle idée. Le texte est présenté sous forme de liste avec un recours récurrent aux deux points et au signe (=) qui permet à l'étudiant de présenter son idée de manière concise en faisant l'économie de la phrase qui aurait dû remplacer ce signe.

Ces exemples ne sont pas les seuls dans notre corpus et le récepteur- lecteur est obligé d'inférer sa propre cohérence afin d'aboutir à la compréhension du texte.

**- Absence de prise de position**

L'argumentation exige une prise de position en faveur d'une thèse donnée afin d'en convaincre le récepteur ou du moins lui expliquer les raisons d'une telle position. Vignaux (2004 : 109) précise qu'argumenter implique à chaque fois d' « affirmer une certaine position vis-à-vis de ses propres perceptions en regard de connaissances admises ou controversées, en regard encore des opinions connues ou supposés d'autrui ».

L'un des problèmes majeurs observés dans notre corpus concerne l'absence de prise de position dans les écrits de nos étudiants

Ex texte 6 "*Durant les dernières années, le système LMD prend sa place à l'université algérienne. Ce système contient plusieurs modifications et changements et il apparait les opinions pour le défendre et d'autres refusent ce système complètement.*"

*ce système se base sur la recherche donc l'étudiant va chercher et faire des analyses sur les cours, donc ce n'est pas l'enseignant qui va présenter le cours seul.*

*et d'autres contre ce système parce qu'il y a surcharge et stockage pour l'étudiant."*

Dans cet exemple, le scripteur met en avant les deux positions existantes sans prendre partie pour l'une ou l'autre. Or, sans prise de position, on ne peut accepter son texte comme étant argumentatif.

#### **- Absence d'argumentation**

L'argumentation désigne une prise de position pour une thèse que l'on tente d'étayer avec des arguments. L'absence d'argumentation remet en question la nature même du texte produit. Certains textes de notre corpus sont dénués d'argumentations.

Exemple 1, texte 1 : Dans ce texte, l'étudiant se contente d'expliquer que le système LMD permet de doter l'étudiant de trois types de diplômes sans donner son avis comme le stipule la consigne de rédaction. En outre, les qualifications proposées par le système LMD étant explicitées dans cette consigne, la pertinence de ces informations reste à déterminer.

Exemple 2, texte 41 : *"enfin, on trouve 2 opinions pour le système LMD: pour et contre."*

Ce segment que l'étudiant propose comme conclusion à son texte aurait dû constituer le début de son argumentation. Présenter les différents points de vue existants n'est pas argumenter. Pour ce faire, il est indispensable de prendre position pour une thèse ou une autre.

Il en va de même dans les textes 10 et 32 qui proposent des définitions du système LMD et des informations qu'on peut qualifier de non-pertinentes mais où aucune prise de position n'est explicitement argumentée.

#### **- Absence de contre-argumentation**

L'absence d'une contre-argumentation annihile la nature dialogique de l'argumentation pour la restreindre à une nature didactique : une fois, le scripteur choisit une position, il se contente de l'étayer sans lui poser de restrictions ou de modulations, afin d'orienter et de faciliter la prise de position de son récepteur.

Nos analyses montrent que les étudiants ont tendance à argumenter en faveur d'une seule thèse. Leurs argumentations écrites sont difficilement qualifiées d'argumentations élaborées. Coirier et Andriessen soulignent l'importance de la contre-argumentation dans toute production argumentative : « La contre-argumentation, c'est-à-

dire, nécessairement, la prise en compte des arguments opposés, leur réfutation ou leur atténuation, peut alors être considérée comme la structure fondamentale de l'argumentation élaborée. » (2001 : 268)

Ex: texte 8 : " *Le système c'est un système canadien le L Licence, M Master, D Doctorat, les universités algérienne utilisent ce système dès 2004. Mais après cette utilisation il y a plusieurs point de vue sur LMD donc est ce que le système LMD est bon ou mauvais pour former les étudiants?*

*Pour moi le système est un mauvais ...."*

Le scripteur argumente au profit d'une seule thèse. il se contente d'énumérer les arguments contre le système LMD, ce qui donne à son texte une structure linéaire. Ceux qui prennent position en faveur de ce système recourent également au même procédé, tel qu'on peut le constaté dans le texte 22.

### **- Présence de contradiction**

La présence d'informations contradictoires invalide la logique d'un texte et altère sa valeur argumentative. Nous avons constaté que de Nombreux textes dans notre corpus véhiculent des contradictions affectant à des degrés variés la cohérence et l'argumentativité des textes produits.

Ex : 01 (Texte 24) :

*" Le système LMD est un nouveaux système utilisé en Algérie. et il ya beaucoup d'étudiants qui disent que c'est un système efficace, mais personnellement Je pense que c'est un système très chargé et difficile parce qu'il ya beaucoup d'étudiants peut être 60% qui disent qu'ils n'ont rien compris de ses études."*

Après avoir énoncé que "beaucoup d'étudiants" estiment que le système LMD est efficace, le scripteur se contredit en précisant que beaucoup d'étudiants (60%) n'arrivent pas à comprendre les cours dispensés dans le cadre de ce système.

Ex 02 (Texte 17) :

*" Personnellement, je vois que ce système est intéressant pour l'étudiant malgré que le programme est chargé, on étudie trois ans au lieu de quatre ans.*

*donc je vois que ce système est trop chargé et le système classique est mieux que ce système."*

La contradiction dans cet exemple rend difficile pour tout lecteur de déterminer la position que le scripteur tente de défendre ou de l'en convaincre.

### **3 - Discussion et interprétation des résultats obtenus**

Rédiger un texte argumentatif cohérent nécessite un ensemble de réglages : linguistique, textuels et argumentatif. Ces réglages témoignent de la compétence argumentative écrite du scripteur et détermine la qualité textuel de son écrit.

Les résultats de nos analyses montrent que, pour nos étudiants, cette compétence est loin d'être acquise. Ils sont souvent incapables de prendre position par rapport à un thème donné, le justifier ou le défendre. Ils ont également des difficultés à juger de la pertinence des informations qu'ils présentent ou pire à distinguer l'opinion de l'idée justifiée et argumentée.

Une argumentation écrite implique pourtant de prendre position, d'avoir une thèse à développer et à étayer par un ou plusieurs arguments. L'essentiel étant d'établir une progression de l'argumentation. A cet effet, le rôle des connecteurs est déterminant puisqu'ils permettent de faire apparaître la cohérence de l'agencement des arguments.

Nous constatons que peu d'étudiants rédigent leurs textes en tenant compte de telles considérations. Ils semblent rédiger leurs textes en faisant fi du lecteur ou des difficultés de compréhension que leurs textes peuvent lui causer. Or, écrire c'est lire, c'est produire un texte destiné à être lu par soi et/ ou par un autre. Plus important encore, l'argumentation n'a pas lieu d'être que si elle implique un récepteur-lecteur potentiel : l'efficacité argumentative d'un texte étant grandement tributaire du jugement que porte ce lecteur, à la fois récepteur et évaluateur

Il est primordial alors de respecter les normes linguistiques et de structurer son texte de façon cohérente qui facilitent la compréhension notamment dans une situation de communication différée. Bernardin note : « L'écriture demande au scripteur d'alterner implication et distance, d'être soi-même et l'autre. Pas d'écriture véritable sans relectures multiples où l'on s'efforce d'être étranger à son propre texte afin d'en tester la recevabilité, la cohérence mais aussi l'intérêt et la pertinence selon l'interlocuteur pressenti et les enjeux de la situation. » (2011 : 33)

A la lumière de nos résultats, il est important de se demander si les méthodes d'enseignement permettent de développer les habilités nécessaires pour assurer la qualité textuelle et argumentative des écrits produits.

#### **4- Pour didactique de l'argumentation écrite**

La production d'une argumentation écrite représente en milieu universitaire une activité centrale du dispositif d'évaluation des apprentissages. Force est de constater que nos étudiants ne sont pas préparés pour réussir une telle activité. Cela dit, notre but n'est pas de présenter un constat d'échec mais un point de départ pour penser une amélioration des contenus et des pratiques adoptées pour l'enseignement de l'argumentation.

Dans cette perspective, il nous semble important d'entraîner les étudiants à porter un regard réflexif sur le contenu et la forme de leurs textes. Cette attitude réflexive est à engager dès la planification du texte en évaluant les connaissances à mobiliser : savoir lesquelles exploiter, savoir pourquoi et comment les exploiter afin de rendre efficace son argumentation. Elle s'impose en ce sens comme condition incontournable pour un véritable développement d'une compétence argumentative écrite.

Souscrivant aux théories des chercheurs qui préconisent une approche intégrée de l'enseignement du français, nous estimons important également de proposer un "enseignement décloisonné de l'argumentation". Autrement dit, de traiter différents genres d'écrits argumentés tels que les textes publicitaires accompagnés d'images ou de séquences filmées afin de changer les représentations des étudiants concernant cet écrit et de varier les modèles textuels auxquels ils peuvent se référer pour la rédaction d'une argumentation écrite.

En outre, les entraîner à rédiger des textes traitant des contenus de ces images ou séquences leur fournirait des occasions variées et plus motivantes pour améliorer leur compétence scripturale. De surcroît, une analyse de ces contenus peut s'avérer efficace pour le développement de l'esprit critique des étudiants

La voie que nous préconisons est celle de Thyryon (2006). Plutôt que de leur fournir un modèle à imiter, il serait plus stimulant de les confronter à une série de tâches ayant un objectif clairement explicité, à savoir la production d'un écrit argumenté. Ensuite de les amener à analyser l'enchaînement des arguments, leur visée et leur relation avec le co-texte et le texte appréhendé comme un tout cohérent.

A cette fin, nous estimons que les ressources numériques peuvent favoriser cette diversification des contenus et des méthodes d'enseignement.

En effet, il est indéniable que les technologies numériques constituent une partie intégrante de la vie quotidienne de nos

étudiants : ils s'en servent pour chercher des informations, élaborer leurs exposés mais surtout pour communiquer. La majorité d'entre eux suivent de près le développement technologique et consacrent une grande partie de leur temps aux réseaux sociaux. Ils sont férus de Facebook, youtube, twitter, etc.

Internet devient, à ce titre, le réseau par excellence de leurs échanges sociaux. Ce qui en fait un moyen privilégié pour l'apprentissage de l'argumentation écrite, d'autant plus que les échanges par internet impulsent et développent le jugement critique, essentiel à toute réflexion argumentative.

Par ailleurs, l'échange argumentatif incite les étudiants à prendre soin de la cohérence textuelle de leurs productions, dans le but de se faire comprendre.

Pour conclure il est à noter que ces propositions ne sauraient être efficaces sans, au préalable, expliciter pour nos étudiants, ce qu'argumenter signifie et ce qu'argumenter implique.

### **Conclusion**

L'analyse de notre corpus nous permet de constater que les difficultés auxquelles se heurtent nos étudiants, dans la composition de leurs textes argumentatifs, persistent et ce jusqu'à leur dernière année de licence.

Conséquemment, il devient indispensable, pour les aider à développer une véritable compétence argumentative à l'écrit de remettre en question et de façon plus appropriées, les contenus sélectionnés et les approches proposées pour l'enseignement/apprentissage de l'argumentation écrite.

A cette fin, nous estimons qu'une sensibilisation aux différents types d'erreurs argumentatives et à la dimension textuelle d'une argumentation écrite peut constituer une première étape pour aider, d'une part les étudiants à prendre conscience de leurs propres erreurs et à améliorer, de ce fait, la qualité de leurs écrits ; et d'une autre part, amener les enseignants à revoir leurs pratiques en vue d'une réelle prise en charge de l'enseignement de l'argumentation écrite.

## Bibliographie

Bernardin, J. (2011). « L'entrée dans le monde de l'écrit ». *Le Français Aujourd'hui* n° 174, « Penser à l'écrit ». pp. 27-36.

Carter Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.

Coirier, P. et Andriessen, J. (2001). « Une approche fonctionnelle de la production des textes argumentatifs élaborés : une activités "coopérante" » In de Gaulmyn, M-M. , Bouchard, R. et Rabatel, A. (éds), *le Processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan. pp. 265-208.

Gagné G. et Lalande J.P. (1995). « Comparaison internationale des performances en français écrit : Préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE. » (trad. G. Fortier). In Boyer, J.-Y., J.-P. Dionne et P. Raymond (éd.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Les éditions logiques. pp. 17-48.

Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Golder, C., Percheron, I., et Pouit, D. (1999). « Les choses ne sont jamais totalement vraies ou totalement fausses. Point de vue sur la conduite communicative d'argumentation en production écrite ». *Enfance* n° 2. pp. 99-110.

Reichler-Béguelin, M.J. (1992). « L'approche des "anomalies" argumentatives ». *Pratiques* n° 73. pp. 51-78.

Thyrion, F. (2006). « Arguer par écrit : quelle didactique ? ». *Diptyque* n° 5. Namur. pp. 55-80.

Vignaux, G. (2004). « Une approche cognitive de l'argumentation ». In *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.