

La progression en didactique du texte argumentatif écrit

Pascal Ntirampeba
Université de Montréal

Cet article traite de la didactique du texte écrit argumentatif. Après un retour sur le texte argumentatif comme objet d'étude et sur la nécessité d'une démarche progressive d'enseignement/apprentissage, l'article explicite la complexité du texte argumentatif et présente une synthèse de données psycholinguistiques qui pourraient en faciliter l'apprentissage, notamment pour ce qui est de la construction de l'objet, de l'étayage, de l'interlocution et des aspects métacognitifs.

This article deals with teaching written argumentative texts. Following an overview of the argumentative text as an object of study and a discussion of the need for a progressive approach to teaching and learning argumentative texts, the article illustrates their complexity and presents a synthesis of psycholinguistic research which might facilitate students' learning such texts, in particular object construction, supporting ideas, interlocution and metacognitive aspects.

Introduction

À travers les mémoires présentés, les États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec déplorent la qualité du français au collégial et particulièrement celle du volet écrit (Ministère de l'éducation du Québec, 2001; Fédération des cégeps, 2001), ce qui correspond traditionnellement aux erreurs d'orthographe, de syntaxe et de vocabulaire. Mais le niveau textuel nous semble également primordial dans l'accès à une maîtrise de l'écrit, que ce soit en L1 ou en L2 (Kerr-Barnes, 1998). Comme de nombreuses recherches l'ont montré, un texte est plus qu'une concaténation de phrases orthographiquement bien écrites, syntaxiquement bien formées et dont le vocabulaire est adéquat (Garcia-Debanco, 1995; Noël-Gaudreault, 1991). L'acquisition d'une compétence textuelle exige simultanément plusieurs sous-compétences, la définition d'objectifs liés à ces dernières et la mise au point d'exercices qui permettraient d'atteindre ces objectifs.

Au cours d'une recherche en didactique du français, qui portait sur l'argumentation et ses marqueurs linguistiques, nous nous sommes heurté à la difficulté de hiérarchiser les contenus d'enseignement/apprentissage au regard

Adresse pour correspondance : 7520 André-Ampère #2A, Montréal, QC, H1E 6R3.
E-mail: ntirampp@hotmail.com

de la complexité de la tâche mais également de l'âge des apprenants. Nous avons alors tenté une synthèse sur les données disponibles ; c'est cette synthèse que nous présentons ici. Après un retour sur l'argumentation comme objet d'étude et sur la nécessité de son enseignement progressif, nous analysons la complexité de la production d'un texte argumentatif. Nous proposons ensuite à la lumière des études disponibles une synthèse sur les étapes de développement d'une compétence argumentative en indiquant les marqueurs linguistiques associés à ces différentes étapes.

L'argumentation comme objet d'étude

Il n'est pas nécessaire de remonter à Aristote et à sa Rhétorique pour observer que les études sur l'argumentation sont variées du point de vue de la perspective d'analyse. Perelman (1977) insiste notamment sur l'importance de l'auditoire en argumentation. Grize (1982) étudie le fonctionnement du raisonnement en langage naturel tandis que Toulmin (1983) analyse le caractère vériconditionnel des énoncés argumentatifs. L'insertion de l'argumentation dans une situation de communication débouche sur une réflexion à propos des présupposés discursifs et de l'implicite dans l'argumentation (Anscombe et Ducrot, 1983) en même temps que sur l'implication des interlocuteurs. Cette façon de voir l'argumentation comme objet complexe a conduit notamment à s'interroger sur les différentes opérations argumentatives à l'oeuvre lors de la production du texte argumentatif, qui correspondraient à des opérations cognitives (Golder et Coirier, 1996). En outre, cette vision globale du texte argumentatif a mené à une modélisation du texte argumentatif avec des applications en classe de langue (Chartrand, 1992) qui portent notamment sur le plan du texte argumentatif et sur le type d'arguments. Aujourd'hui, on admet généralement qu'un texte argumentatif vise à convaincre et qu'il se déploie sous différents genres comme l'éditorial, l'essai, le plaidoyer, le texte d'opinion, etc. Ces genres textuels correspondent tous fondamentalement à une structure minimale thèse/arguments (Adam, 1992; Chartrand, 1993). Pour enseigner le texte argumentatif, Chartrand (1992) fournit un modèle qui prend en compte cette structure minimale, du point de vue de la compréhension et de la production. Nous nous intéressons ici à ce dernier aspect. Selon Chartrand (1993), trois conditions sont préalables à la production de textes argumentatifs : le thème et l'enjeu de la conduite verbale, le destinataire et la maîtrise de certaines notions-clés relatives notamment aux opérations de planification et de gestion discursive ainsi que certains mécanismes linguistiques comme la concession, la réfutation, etc. Cette dernière étude fournit un inventaire d'activités préparatoires à la production d'un texte argumentatif qui vont de la sensibilisation à la superstructure prototypique au travail sur la textualisation en passant par l'étude de certains mécanismes linguistiques. Mais peut-on envisager une démarche progressive

dans ce processus et mettre un peu d'ordre dans cette démarche complexe? En d'autres termes, peut-on envisager d'enseigner le texte de façon progressive, pas à pas? Si l'on s'accorde pour reconnaître que la notion de progression est assez bien établie en didactique, force est de constater qu'en enseignement/apprentissage des langues, cette notion fait l'objet de débats qui portent notamment sur son ambiguïté ou son inadéquation (Coste, 2000).

Nous estimons cependant que cette notion est utile tant que l'on parvient à simplifier le contenu d'apprentissage, tout comme on l'a fait par exemple pour les vocabulaires fondamentaux et les recherches en syntaxe de base (Gougenheim, 1956). Il s'agit ultimement d'envisager des niveaux de difficulté et des stratégies d'enseignement/apprentissage appropriées à chaque niveau. L'idée de progression est notamment sous-jacente à Chartrand, Desgagné, McMillan et Sekfali (2001). Ces auteurs proposent de réaliser l'enseignement de l'argumentation en classe de 5e secondaire en trois ateliers : le premier portant sur les éléments de la situation argumentative (auteur, destinataire, contexte, etc.), le second sur la construction de l'argumentation (plan, cohérence, thèse, arguments, etc.) et le troisième sur la stratégie argumentative (procédés argumentatifs, marques du point de vue de l'auteur, etc.).

Quoique multiforme, la maîtrise de la compétence argumentative a souvent été considérée comme allant de soi et comme le résultat d'un apprentissage spontané, sur le tas. Comme toute compétence complexe, il faut la faire acquérir assez tôt, de manière progressive, en scindant l'objectif final en sous-objectifs. Chiss (2000) ne cache pas la difficulté de mettre au point un enseignement progressif en didactique des langues. S'agit-il d'aller du simple au complexe? Faut-il aller du fréquent au rare? Et comment mesurer la complexité cognitive en production de texte argumentatif? L'on se référera à Bailly (2000) pour un débat pour ou contre la progression en didactique des langues, discussion dont nous faisons ici l'économie. En effet, malgré ces questions, l'enseignant placé dans une logique de l'action opère des choix.

La progression d'un enseignement suppose notamment un inventaire des contenus à enseigner, une sélection et une répartition dans le temps qui précisent ce qui doit être enseigné en premier ainsi qu'une mise en forme didactique (Cicurel, 2000; Porquier, 2000). Pour que cela puisse se faire, il est nécessaire d'observer la complexité du texte argumentatif afin de proposer des activités qui répondent à chacun des contenus de l'enseignement/apprentissage de ce type de texte.

La complexité d'un texte argumentatif

L'enseignement de l'argumentation est souvent présenté comme une tâche ardue. En effet, un texte argumentatif met fondamentalement en jeu trois

éléments : l'objet du texte, — ou son contenu — un étayage (choix des arguments et leur organisation) et des aspects pragmatiques reliés notamment à la situation de communication (ex. présence d'un émetteur/auteur et d'un récepteur/lecteur) et à la référence. La complexité de chacune de ces trois entités qui sont convoquées simultanément lors de la rédaction d'un texte argumentatif permet de comprendre les principales difficultés des scripteurs.

Nous souscrivons ici à l'idée de nombreux chercheurs (Thyrion, 1997; Brassart, 1996a; Brassart, 1996b) selon laquelle sans être négligeables, les problèmes de code grammatical ne sont pas les plus cruciaux en regard des difficultés liées aux trois aspects identifiés; ils peuvent trouver une réponse satisfaisante avec quelques efforts d'investissement dans l'apprentissage.

La construction de l'objet ou de la signification comporte plusieurs facettes : aptitude à la recherche des idées, à leur verbalisation, à leur organisation (détermination des idées principales, convergentes, divergentes, etc.) et, ultimement, à leur formulation en termes de problématique (thèse) qui s'insère à l'intérieur d'un champ de connaissance et qui mérite une discussion et une solution. Il s'agit, comme on le voit, d'un cheminement très complexe qui va de l'expérience empirique vers l'abstraction. Entrent en jeu des connaissances sur un thème stockées en mémoire ainsi que tout un ensemble de concepts qui leur sont associés et qui sont interreliés (Piolat et Roussey, 1992).

L'étayage quant à lui renvoie à la mise en branle de l'organisation textuelle, à l'articulation entre les arguments ou groupes d'arguments et au cheminement explicatif nécessaire pour aboutir à la conclusion. À elle seule, considérée sous l'angle de la planification, l'organisation du texte est complexe. Un plan résulte d'opérations de « mise en relation, comparaison, classification, identification des éléments importants, formulation d'éléments substitutifs » (Thyrion, 1997, p. 55). L'articulation entre les arguments suppose que l'on est capable de les classer, d'établir des mises en relations, des hiérarchies, bref, d'opérer une certaine structuration (Prouchet, 2001). L'explication est également complexe; elle procède par inférence, recourt à des opérations dont la maîtrise n'est pas toujours assurée (comme la définition, la reformulation, l'exemplification, etc). Bref, il faut avoir développé des habiletés cognitives générales impliquant la comparaison, la catégorisation et l'inférence pour fournir avec des chances de succès l'explication indispensable au texte argumentatif. Selon Prouchet (2001), les exercices qui pourraient aider à développer des habiletés cognitives se ramènent à deux types : des exercices « dévolutifs », qui concernent le rapport à la situation et à la tâche, et des exercices « réflexifs-réflexifs » relatifs au rapport à sa propre activité.

Quant à l'implication des interlocuteurs, elle constitue selon Thyrion (1997) un des aspects les plus mal maîtrisés. Il est en effet difficile, lors d'une tâche scolaire d'écrit, d'appréhender l'interlocution lorsque le seul interlocuteur est le professeur/lecteur. De plus, les difficultés à différencier les types de

textes qui exigent plus ou moins de présence de l'auteur dans le texte (réponse à une demande d'explication versus dissertation philosophique, par exemple), à anticiper et simuler la réaction du lecteur, etc. font que les textes écrits sont déconnectés de toute situation de communication. Prouchet (2001) suggère de travailler sur la subjectivité pour opérer le passage du personnel (subjectif) à l'objectif.

Enfin, la révision du texte opère selon le principe de récursivité suivant lequel elle ne s'effectue pas une fois pour toute à la fin de la mise en texte mais au fur et à mesure de son élaboration. Elle exige la maturation d'un contrôle métacognitif de nature multiforme. La révision du texte est non seulement grammaticale mais elle touche aussi et surtout le réarrangement des idées, la fusion des paragraphes, la suppression de certaines idées, etc., bref, un retour réflexif complexe sur la forme du texte et sur son contenu. Cette difficulté de nature cognitive et métacognitive est soulignée par Van Grundebeek (1999) à travers la théorie des gestes mentaux, qui cherche à décrire les procédures mentales à l'œuvre dans l'activité de connaissance (Gaté, 1999). Il s'agit pour l'apprenant d'être conscient de ses démarches et de ses objectifs et de pouvoir exprimer cette conscience. La démarche est fondée sur un projet de sens et sur l'évocation individuelle ou collective comme technique (Collin, 1999).

On le voit, la rédaction d'un texte argumentatif est complexe et on ne devrait pas s'étonner qu'elle s'acquière lentement et difficilement. Nous dirons avec Thyron (1997, p. 46) que la textualisation est « l'aboutissement d'un processus complexe, d'une activité mentale multiforme combinant (...) informations extérieures (...) connaissances (...) procédures (...) ». Elle suppose des compétences non seulement langagières mais également discursives, pragmatiques, encyclopédiques et déclaratives sur la tâche à réaliser et une aptitude métacognitive à coordonner, à planifier son action, à juger et à discriminer. En adoptant la métaphore de Brassart (1996b), disons que c'est l'agencement d'une machinerie discursive lourde qui pose problème aux jeunes apprenants en même temps que la pratique argumentative elle-même.

Données psycholinguistiques

Argumentation et âge de l'apprenant

On admet généralement que la vie sociale de l'enfant l'amène à argumenter assez tôt. Les recherches de Caron (1987) et de François (1980) rapportées par Thyron (1997) montrent que l'argumentation est très précoce chez l'enfant notamment dans les situations dialogales avec les adultes et les pairs. Pour ces auteurs, il serait envisageable de mener des activités argumentatives dès la maternelle.

De telles activités permettraient notamment de réduire les écarts entre les habiletés argumentatives des enfants avant leur entrée à l'école primaire. Une

recherche menée par Kline (1998) auprès d'enfants de 2e, 4e et 6e année du primaire révèle en effet que le milieu familial joue un rôle important dans le développement de la compétence argumentative. Selon cette étude, les enfants qui ont grandi dans un milieu où l'argumentation avait cours développent une meilleure compétence argumentative.

L'apprentissage de l'argumentation pourrait donc commencer très tôt. Il consisterait notamment à écouter les autres argumenter, à participer à la résolution des disputes entre pairs, etc. Selon Florin (1997) et Desprels-Fraysse (1990), un apprentissage précoce de l'argumentation insisterait surtout sur le sens ainsi que sur les opérations de catégorisation qui permettent d'apprendre à gérer et à organiser la complexité, les relations entre les objets, l'établissement des hiérarchies, etc.

Le programme de l'éducation préscolaire québécoise (Ministère de l'éducation du Québec, 2001) se situe dans cette perspective, particulièrement en ce qui concerne les compétences 4 et 5 à savoir « communiquer avec les ressources de la langue » et « construire sa compréhension du monde ». L'enfant est amené à chercher et à sélectionner l'information, à organiser et à associer des idées, à faire des liens avec le quotidien, à faire des prédictions et à les vérifier, etc. Du point de vue métacognitif, il doit objectiver ses compétences en décrivant sa démarche d'apprentissage. Les exercices qui lui sont proposés sont constitués de jeux de regroupement, de classement et de résolutions de problèmes.

L'acquisition des formes élaborées du discours argumentatif se fait progressivement (Thyrion, 1997). Brassart (1996a, 1996b) suggère de commencer l'étude de l'argumentation au primaire. Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996) situent la progression argumentative entre 10 et 17 ans, avec un seuil significatif franchi entre 12 et 14 ans. C'est également vers cet âge que Brassart (1996a) estime que le texte argumentatif est bien installé. Golder et Coirier (1996) situent cette période vers 15–16 ans. Akiguet et Piolat (1996) suggèrent que vers 11–12 ans les enfants peuvent aisément aborder l'étude de l'argumentation. Ces âges correspondent généralement à la fin de l'école primaire ou aux premières années de l'école secondaire.

Il ressort de ce qui précède qu'une initiation à l'argumentation pourrait être envisagée dès le premier ou le second cycle du primaire (6–8 ans) et culminerait à la fin du secondaire avec un stade intermédiaire au début de l'école secondaire. On pourrait situer les débuts de l'apprentissage formel du texte argumentatif vers l'âge de 9–10 ans (second cycle de l'école primaire) quand les enfants maîtrisent déjà leur alphabet.

Développement de la construction de l'objet du discours

L'objet du discours est ce dont parle le texte. Celui-ci traite généralement d'un thème donné qui requiert l'utilisation d'un ensemble d'unités lexicales. La

construction de l'objet du discours — ou ce sur quoi porte le texte — consiste essentiellement

à nommer, caractériser, définir, attribuer des propriétés, constituer des classes ou des catégories, cerner des relations (analogie (...), opposition); en un mot à instituer comme entité(s) partiellement connue(s) et partiellement inédite(s), la (les) réalité(s) sur la(les)quelle le discours va porter. (Thyryon, 1997, p. 167)

Cela revient à mettre au premier plan le sens du discours et les unités qui le véhiculent. C'est ici que le choix de thèmes intéressants — et le contenu culturel qui en est le corollaire — devient crucial. Plusieurs recherches ont insisté sur l'importance des thèmes et de leur contenu en classe de langue (Baril, 2001). Des facteurs comme l'âge des apprenants, le sexe, les connaissances antérieures, etc. influent sur le choix de sujets d'argumentation. L'on comprendra ici qu'il ne s'agit pas de sujets imposés.

Au-delà du choix des thèmes sur lesquels porte l'argumentation, il serait intéressant d'élaborer un contenu linguistique à y associer. Illustrons ici uniquement le niveau lexical. Un enfant de troisième année primaire québécois pourrait exprimer son opinion sur la consommation de drogue et utiliser les adjectifs *bon, meilleur, mauvais, pire, dangereux, terrible, consommation*, etc. L'élève de 5e secondaire quant à lui pourrait discuter du même thème mais en utilisant des syntagmes comme *décriminalisation de la marijuana, trafic de drogue, effets dévastateurs*, etc. En plus de cette approche lexicale, on pourrait par exemple amener les élèves à évaluer des objets, des comportements, des phénomènes voire des processus. Apparaîtraient alors par exemple des contenus liés à *se droguer, la toxicomanie, être dépendant de, la dépendance*, etc.

Du point de vue de la progression, on sait que les premières productions de l'enfant se situent dans l'axe *bon/mauvais* voire celui du *goût/dégoût* (Lurçat, 1985). Le contenu repose sur le vécu scolaire et familial. Les repères temporels sont maîtrisés avant les repères spatiaux. Vers 15 ans, la construction de l'objet du discours serait maîtrisée (Thyryon, 1997).

Évolution de la maîtrise de l'étayage

Étayer consiste à utiliser un segment de discours ou une proposition pour renforcer, accréditer le contenu mis de l'avant dans un autre segment (Thyryon, 1997). Ainsi dans *il est venu parce qu'il y avait une réunion*, l'énoncé 2, ou É2, qui correspond ici à la proposition subordonnée, justifie la proposition principale (É1). Les deux propositions reliées par *parce que* représentent une structure minimale d'étayage. À part l'usage des connecteurs, l'étayage procède aussi par la reformulation, l'énumération, l'appel aux faits, etc.

Les études montrent que la structure minimale d'étayage se met en place avant 10 ans. Cet âge correspond au stade de la pensée opératoire (Thyryon,

1997) au cours duquel l'enfant devient capable d'opérations sur les contenus et de raisonnements réversibles.

Selon Golder et Coirier (1996), parmi les opérations argumentatives de base se retrouvent la justification et la contre-argumentation. La justification rudimentaire serait déjà acquise vers 4–5 ans et bien installée vers 13–14 ans tandis la contre-argumentation est généralement maîtrisée vers 12 ans. L'étude de Gombert (1998) aboutit aux mêmes résultats. Elle montre que les enfants ont une compétence précoce à produire à l'oral des justifications.

Spécifiquement, par rapport aux marqueurs argumentatifs, peut-on observer une certaine progression ? Les études développementales sur le sujet ne sont pas nombreuses mais quelques données sont disponibles.

Selon Lurçat (1985), l'enfant utilise d'abord un langage où prédominent l'énumération d'objets sans mot de liaison, les première et deuxième personnes du singulier *je, tu* (ex. *j'aime X, tu es mon amie*) et une justification marquée par *parce que*. Les premiers marqueurs sont l'archicconnecteur *et* ainsi que des marqueurs qui permettent la continuité du discours comme *aussi, puis, après*. Dans l'ensemble, les marqueurs temporels (*avant, au début, à la fin, etc.*) s'acquièrent avant les non-temporels, que ces derniers soient des marqueurs de numérotation (ex. *premier*) ou de thématization (*quant à, par rapport à, etc.*).

Du point de vue de la cohésion textuelle, De Weck (1991) suggère une évolution en trois temps. Le fonctionnement anaphorique de l'enfant de 5–6 ans est d'abord « déictique, en prise directe sur la situation de communication » (De Weck 1991, p. 298) ; il est dominé par l'adverbe *là* et le présentatif *c'est*, les pronoms personnels, les pronoms indéfinis et les possessifs. Le fonctionnement anaphorique connaît un tournant décisif vers 8–9 ans (3e année) : l'usage de la définition, de la substitution lexicale et de la nominalisation se mettent en place. Un point culminant est atteint en 6e année avec la diversification des anaphores.

La maîtrise de la planification qui sous-tend l'étayage est aussi progressive. Jusque vers 10–12 ans, le texte est constitué d'actes successifs ; c'est vers 14 ans que s'instaure un processus de planification qui tient compte des contraintes de la textualisation ; la structure du texte devient cohérente, la trame principale est différenciée des idées secondaires (Thyriion, 1997). Cet âge correspond à celui que suggère Brassart (1996a) pour un niveau de maîtrise minimale de l'argumentation.

Évolution de la maîtrise de l'interlocution et des modalités de jugement

L'apprenant doit être capable d'identifier les marques formelles de son implication dans le texte qu'il produit (comme le pronom personnel *je*) et celles qui renvoient au lecteur/récepteur (le pronom personnel *vous* par exemple). Le but ultime est de rendre l'apprenant capable de produire des textes détachés du concret et exprimant une certaine abstraction.

Du point de vue de la progression, l'enfant utilise d'abord des marqueurs de subjectivité où prédominent les première et deuxième personnes *je, tu, nous, vous* (Lurçat, 1985). Le discours argumenté se ramène à des assertions du type : *je pense que/vous dites que, notre professeur nous a dit que*, etc. Vers 12–13 ans, le texte argumentatif est tourné vers les autres et sur les faits. On observe des énoncés du type : *X devrait faire Y*, ou *La drogue est mauvaise pour la santé*. C'est vers 13–14 ans que se manifestent les premières traces du métadiscours (ex. *X pense que Y . . .*) qui donnent une allure objective au texte.

En ce qui concerne les modalités de jugement, les premières à être maîtrisées portent sur les sentiments (*aimer, ne pas aimer, vouloir*, etc.) ; viennent ensuite les valeurs modales qui se fondent sur l'analyse et la justification, expression de contraintes fournies par le réel ou la perception qu'on en a (ex. *possible/impossible, vrai/faux, permis/interdit*, etc.) et enfin les jugements de valeur qui exigent une explicitation des critères qui permettent l'adhésion, le rejet ou le refus (ex. *beau/laid, bon/mauvais*). Golder et Coirier (1996) estiment que la prise en charge du discours et l'implication de l'interlocuteur sont maîtrisées vers 16–17 ans, soit vers la fin de l'école secondaire ou au début du cycle collégial.

Conclusion

Cet article avait pour but de montrer la complexité du texte argumentatif écrit et de proposer une synthèse de données psycholinguistiques qui pourraient en faciliter l'apprentissage. Le texte argumentatif écrit est complexe du point de vue de la construction de son objet, de l'étayage, de l'interlocution et des capacités métacognitives qu'il requiert. Les données psycholinguistiques, quoique partielles permettent d'établir des seuils d'âge et de niveau scolaire pour baliser cet apprentissage. Reste qu'en réalité, seule une analyse à grande échelle de productions de textes argumentatifs permettrait de conforter les seuils d'âge et les données linguistiques observées.

Références

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan.
- Akiguet, S. et A. Piolat. 1996. « Insertion of connectives by 9- to 11-year-old children in an argumentative text. » *Argumentation*, vol. 10, n° 2, pp. 253–270.
- Anscombe, J.-M. et O. Ducrot. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Liège, Mardaga.
- Bailly, D. 2000. « Fallait-il tuer la progression en classe de L2? ». Dans D. Coste et D. Véronique (éd.), *La notion de progression*. Lyon, ENS Éditions, pp. 119–131.
- Baril, Ch. 2001. *Thèmes pour la classe de français langue seconde: primaire et secondaire*. Université de Montréal, Faculté d'éducation.

- Brassart, D.G. 1996a. « Does a prototypical argumentative schema exist? Text recall in 8- to 13- year-olds. » *Argumentation*, vol. 12, n° 2, pp. 163–174.
- Brassart, D. G. 1996b. « Didactique de l'argumentation écrite: approches psychocognitives. » *Argumentation*, vol. 10, n° 1, pp. 163–174.
- Caron, J. 1987. « Pour une approche psycho-linguistique de l'argumentation. » Dans G. Piérault-Le Bonniec (réd.), *Le connaître et le dire*. Bruxelles, Mardaga, pp. 161–185.
- Chartrand, S.-G. 1992. « Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français ». Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Chartrand, S.-G. 1993. « Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits. » *Revue de l'ACLA*, vol. 15, n° 1, pp. 9–21.
- Chartrand, S.-G., S. Desgagné, G. McMillan et B. Sekfali. 2001. *Apprendre à argumenter : 5e secondaire*. Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Chiss, J.-L. 2000. « La progression: un problème typiquement didactique. » Dans D. Coste et D. Véronique (réd.), *La notion de progression*. Lyon, ENS Éditions, pp. 67–70.
- Cicurel, F. 2000. « La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable. Dans D. Coste et D. Véronique (réd.), *La notion de progression*. Lyon, ENS Éditions, pp. 104–117.
- Coirier, P., D. Gaonac'h et J.-M. Passerault. 1996. *Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris, A. Colin.
- Collin, M. 1999. « Pour une pédagogie du connaître. L'apport de la gestion mentale dans la didactique du français. » *Cahiers Alfred Binet*, vol. 659/660, n° 2/3, pp. 75–84.
- Coste, D. 2000. « Le proche et le propre : Remarques sur la notion de progression ». Dans D. Coste et D. Véronique (réd.), *La notion de progression*. Lyon, ENS Éditions, pp. 9–20.
- Desprels-Fraysse, A. 1990. « Comment aider l'enfant à catégoriser. » *Revue française de pédagogie*, n° 90, pp. 15–22.
- De Weck, G. 1991. *La cohésion dans les textes d'enfants : Étude du développement des processus anaphoriques*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Fédération des cégeps. 2001. *Mémoire présenté par la fédération des cégeps à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*.
http://www.fedeccegeps.qc.ca/communiqués_publications/positions_avis/archives/memoire.html.
- Florin, A. 1997. « Parler ensemble en maternelle: la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit. » *Revue française de pédagogie*, n° 119, pp. 148–149.
- François, F. 1980. « Dialogue, discussion et argumentation. » *Pratiques*, n° 28, pp. 89–94.
- Garcia-Debanc, C. 1995. « La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui. » *Études de linguistique appliquée*, n° 99, pp. 56–73.
- Gaté, J.-P. 1999. « Éditorial. Pour une pédagogie du connaître. Didactique et pédagogie des gestes mentaux: quels rapports ? » *Cahiers Alfred Binet*, vol. 659/660, n° 2/3, pp. 7–8.
- Golder, C. et P. Coirier. 1996. « The production and recognition of typological argumentative text markers. » *Argumentation*, vol. 10, n° 2, pp. 271–282.

- Gombert, A. 1998. «L'étayage des points de vue contraires par des jeunes rédacteurs de 10 à 13 ans.» Dans R. Vion (réd.), *Les sujets et leurs discours*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 251–261.
- Gougenheim, G. 1965. *L'élaboration du français fondamental (1er degré): étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Philadelphie, Chilton Books.
- Grize, J.-Bl. 1982. *De la logique à l'argumentation*. Genève, Droz.
- Kerr-Barnes, B. 1998. «The acquisition of connectors in L2 French narrative discourse.» *Journal of French Studies*, vol. 8, n° 2, pp. 189–208.
- Kline, S. L. 1998. «Influence opportunities and development of argumentation competencies in childhood.» *Argumentation*, vol. 12, n° 3, pp. 367–385.
- Lurçat, L. 1985. *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*. Paris, Les éditions ESF.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise*.
http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm.
- Noël-Gaudreault, M. 1991. «Bilan des recherches en production écrite.» *Études de linguistique appliquée*, n° 84, pp. 37–46.
- Perelman, C. 1977. *L'empire rhétorique: Rhétorique et argumentation philosophique*. Paris, Vrin.
- Piolat, A. et J.-Y. Roussey. 1992. «Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive.» *Langage*, n° 106, pp. 106–125.
- Prouchet, M. 2001. «D'apprendre à penser . . . à penser pour connaître: Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école.» *Cahiers Alfred Binet*, vol. 666, n° 1, pp. 29–47.
- Thyrion, F. 1997. *L'écrit argumenté: Questions d'apprentissage*. Louvain-La-Neuve, Peeters.
- Toulmin, S. 1983. *Les usages de l'argumentation*. Paris, PUF.
- Van Grunderbeeck, V. 1999. «Difficultés d'apprentissage de la lecture et pédagogie des gestes mentaux.» *Cahiers Alfred Binet*, vol. 659/660, n° 2/3, pp. 117–124.