

L'argumentation écrite en FLE : contraintes cognitives et stratégies d'apprentissage chez les apprenants en contexte scolaire

Written Argumentation in FLE : Cognitive Constraints and Learning Strategies among Learners in the School Context

DAAS Saloua^{1*},

FEMMAMChafika²

¹Université Mohamed Khider-Biskra (Algérie),s.daas@univ-soukahras.dz

²Université MohamedKhider-Biskra (Algérie),c.femmam@univbiskra.dz(Algérie),

Date de réception:19-10-2025	Date de révision: 11-11-2025	Date d'acceptation:10-12-2025
------------------------------	------------------------------	-------------------------------

Résumé::

L'argumentation écrite occupe une place centrale dans l'apprentissage du français langue étrangère, car elle favorise le développement de la pensée critique et des compétences discursives. Cependant, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés à organiser leurs idées, à articuler leurs arguments et à gérer les contraintes linguistiques et cognitives liées à cette tâche complexe. Ces obstacles révèlent une interaction entre mémoire de travail, planification, compétences méta-langagières et stratégies d'écriture. Cette recherche vise à analyser ces difficultés en contexte scolaire afin de mieux comprendre les mécanismes cognitifs impliqués et de proposer des pistes pédagogiques adaptées pour soutenir le développement de l'argumentation écrite en FLE.

Mots clés:

Argumentation écrite ; contexte scolaire ; difficultés d'apprentissage ; contraintes cognitives ; des pistes pédagogiques

Abstract

Written argumentation plays a central role in learning French as a foreign language, as it fosters critical thinking and discursive competence. However, many learners struggle to organize their ideas, articulate arguments, and manage the linguistic and cognitive demands of this complex task. These challenges highlight the interaction between working memory, planning, metalinguistic skills, and writing strategies. This study aims to analyze such difficulties in the school context in order to better understand the cognitive mechanisms involved and to propose pedagogical approaches that can support the development of written argumentation in FLE.

Keywords:

Written argumentation; school context; learning difficulties; cognitive constraints; pedagogical approaches

* Auteur correspondant:

INTRODUCTION

L'argumentation écrite constitue l'une des compétences langagières les plus complexes à acquérir en français langue étrangère (FLE). Elle engage l'apprenant non seulement sur le plan linguistique, mais aussi sur les plans cognitif et stratégique, puisqu'il doit organiser ses idées, construire un raisonnement cohérent et mobiliser un lexique approprié pour convaincre ou défendre un point de vue. Cette compétence est d'autant plus importante qu'elle participe à la formation d'un esprit critique et à la réussite scolaire et universitaire. Pourtant, malgré une exposition régulière à des exercices argumentatifs en contexte scolaire, de nombreux apprenants peinent à transformer leur pensée critique en productions

écrites structurées et efficaces. Les erreurs récurrentes d'organisation, l'utilisation limitée des connecteurs logiques et les difficultés à articuler arguments et contre-arguments révèlent des obstacles qui dépassent le simple plan linguistique. Ces difficultés semblent liées à des contraintes cognitives telles que la gestion de la mémoire de travail, la planification textuelle et la coordination de plusieurs savoirs simultanément. Dès lors, une question centrale se pose : quelles sont les sources profondes de ces difficultés et dans quelle mesure l'interaction entre contraintes cognitives, compétences méta-langagières et stratégies d'écriture influence-t-elle la qualité de l'argumentation produite par les apprenants de FLE ? L'objectif de cette recherche est double : d'une part, analyser les mécanismes cognitifs et pédagogiques qui freinent l'apprentissage de l'argumentation écrite ; d'autre part, proposer des pistes didactiques susceptibles de soutenir les apprenants dans la construction d'une écriture argumentative plus cohérente et plus efficace. Pour répondre à cette problématique, l'étude adoptera une approche mixte, combinant **analyse de corpus écrit et entretiens semi-directifs**.

Afin de mieux cerner les origines des difficultés rencontrées par les apprenants dans la production argumentative, il importe tout d'abord de clarifier le statut de l'argumentation écrite en tant qu'objet d'étude. Loin de se limiter à une compétence scolaire, elle constitue un champ transversal mobilisant à la fois des savoirs linguistiques, des traditions rhétoriques et des enjeux didactiques. C'est à l'intersection de ces trois perspectives que l'on peut comprendre sa complexité et envisager des pistes pour son enseignement.

1. L'argumentation écrite : entre linguistique, rhétorique et didactique

L'argumentation écrite occupe une place essentielle dans les apprentissages, car elle engage à la fois la structuration de la pensée et le développement de l'esprit

critique (Plantin, 2016). Elle ne relève pas d'un seul domaine de savoir, mais s'inscrit à la croisée de plusieurs approches complémentaires.

D'un point de vue linguistique, elle suppose l'agencement logique des idées, la cohésion textuelle et l'utilisation pertinente des connecteurs qui assurent la fluidité du discours (Adam, 2005). La précision lexicale et la maîtrise des structures syntaxiques renforcent également la clarté et l'efficacité de l'argumentation.

Sur le plan rhétorique, l'argumentation s'inscrit dans une tradition ancienne issue de la pensée aristotélicienne, fondée sur la combinaison de la crédibilité du locuteur (ethos), de la validité rationnelle des arguments (logos) et de l'appel aux émotions (pathos). Reprise et actualisée par les théories contemporaines, cette perspective rappelle que convaincre repose autant sur la solidité des arguments que sur leur adaptation au destinataire (Amossy, 2014).

Enfin, dans une perspective didactique, l'argumentation écrite apparaît comme un objet d'enseignement complexe qui exige plus qu'une simple transmission de modèles textuels. Elle requiert un accompagnement progressif, incluant des activités de planification, de mise en texte et de révision, ainsi qu'un soutien métacognitif permettant aux apprenants de réfléchir sur leurs propres stratégies d'écriture (Dolz&Schneuwly, 2016).

Ainsi, envisagée à la lumière de ces trois approches, l'argumentation écrite se révèle comme une compétence à la fois linguistique, communicationnelle et pédagogique, dont la maîtrise nécessite un travail guidé et conscient.

L'étude de l'argumentation écrite, envisagée sous l'angle de la linguistique, de la rhétorique et de la didactique, permet de dégager les fondements théoriques et méthodologiques nécessaires à la compréhension de ce genre discursif. Cependant, une telle approche demeure incomplète si elle ne prend pas en considération les conditions concrètes de son enseignement et de son appropriation en milieu scolaire. En effet, si l'analyse linguistique décrit les ressources textuelles mobilisées dans l'argumentation, et si la rhétorique met en lumière les stratégies de persuasion, la didactique doit interroger la manière dont ces savoirs peuvent être transmis et acquis par les apprenants. C'est pourquoi il convient désormais de déplacer la réflexion vers la dimension éducative, en examinant comment l'apprentissage de l'argumentation écrite se déploie dans le contexte scolaire, et en identifiant les enjeux cognitifs, linguistiques et pédagogiques qui en conditionnent la réussite.

2. L'apprentissage de l'argumentation écrite en contexte scolaire : enjeux cognitifs, linguistiques et pédagogiques

L'apprentissage de l'argumentation écrite en contexte scolaire constitue un objet d'étude complexe, à l'intersection de la linguistique, de la psychologie cognitive et de la didactique. Rédiger un texte argumentatif ne consiste pas seulement à exprimer une opinion : il s'agit de construire un raisonnement, de l'organiser de manière cohérente et de le traduire en langage écrit selon des normes discursives spécifiques. Cette tâche sollicite fortement les capacités cognitives de l'apprenant, mobilise des ressources linguistiques précises et appelle des dispositifs pédagogiques adaptés.

Sur le plan cognitif, plusieurs travaux en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive ont montré que la rédaction argumentative engage une forte charge mentale. La théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988 ; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011) permet de comprendre que l'apprenant, lorsqu'il écrit, doit gérer simultanément la génération d'idées, leur organisation logique et la mise en texte. La mémoire de travail, dont la capacité est limitée (Cowan, 2001), peut rapidement être saturée, surtout lorsque certaines compétences de base ne sont pas automatisées. Les difficultés observées dans la cohérence des textes produits s'expliquent souvent par cette surcharge cognitive. Pour pallier cet obstacle, des chercheurs en didactique de l'écriture (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Plane, 2006) insistent sur l'importance de proposer aux apprenants des outils de planification et de segmentation des tâches, afin de libérer des ressources cognitives pour l'activité argumentative elle-même.

Du point de vue linguistique, l'argumentation écrite exige la maîtrise d'un ensemble de moyens discursifs spécifiques. Les connecteurs logiques jouent un rôle central dans l'établissement de relations de cause, de conséquence, d'opposition ou de concession (Charolles, 1995 ; Adam, 2015). La modalisation constitue également un élément essentiel, permettant à l'apprenant d'exprimer des degrés de certitude ou de doute, de nuancer ses propos et de marquer son positionnement énonciatif (Rabatel, 2008). Enfin, la progression thématique et la structuration du texte en parties hiérarchisées — introduction, thèse, arguments, exemples, conclusion — sont déterminantes pour assurer la clarté et l'efficacité du raisonnement (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958 ; Plantin, 2005). Un enseignement explicite de ces ressources linguistiques, par des activités de

manipulation et de réécriture, constitue un levier puissant pour développer la compétence argumentative des apprenants.

Sur le plan pédagogique, le rôle de l'institution scolaire est de créer les conditions favorables à l'appropriation de ces savoirs et savoir-faire. Les approches didactiques contemporaines insistent sur l'importance d'une progression curriculaire graduée, qui introduit dès les premiers niveaux des formes simples d'argumentation (justifications brèves, prises de position élémentaires), pour évoluer vers des textes plus complexes au secondaire (Dolz&Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc, 2006). Les séquences didactiques intégrées, qui articulent lecture, oral et écriture, offrent un cadre particulièrement fécond : les débats régulés en classe, par exemple, préparent efficacement les apprenants à structurer et à enrichir leurs productions écrites (Baker, 2003). L'évaluation formative joue également un rôle crucial, à condition de dépasser la correction normative pour privilégier des critères tels que la pertinence des arguments, la cohérence textuelle ou l'usage adéquat des connecteurs. Enfin, le développement de compétences métacognitives — par des activités de planification, d'auto-évaluation et de relecture critique — constitue un facteur déterminant d'autonomie et de réussite (Flavell, 1979 ; Efklides, 2009).

Ainsi, l'apprentissage de l'argumentation écrite en contexte scolaire ne peut être envisagé sous un seul angle disciplinaire. Il suppose la prise en compte simultanée des contraintes cognitives propres à l'apprenant scripteur, des outils linguistiques et rhétoriques qui structurent le discours et des dispositifs pédagogiques qui permettent leur appropriation progressive. L'articulation de ces

dimensions, éclairée par les sciences cognitives et la didactique du français, rend possible un enseignement plus efficace, susceptible de former des apprenants capables de produire des textes argumentatifs rigoureux et de développer une véritable compétence critique et citoyenne.

Or, entre le cadre institutionnel qui promeut un enseignement de l'argumentation fondé sur des idéaux cognitifs, linguistiques et pédagogiques, et la réalité quotidienne des classes de FLE en contexte scolaire, un écart significatif subsiste. Les apprenants ne se trouvent pas seulement confrontés aux exigences théoriques d'un genre complexe ; ils doivent composer avec des conditions d'apprentissage marquées par des contraintes linguistiques, des difficultés méthodologiques et des pratiques pédagogiques souvent hétérogènes. C'est précisément ce passage, du discours prescriptif aux réalités observées, qu'il importe d'examiner afin de mieux comprendre comment se construit – ou se fragilise – l'apprentissage de l'argumentation écrite en FLE.

3. De la norme institutionnelle aux réalités d'apprentissage de l'argumentation écrite en FLE en contexte scolaire

Pour comprendre comment les apprenants s'approprient effectivement la compétence argumentative en langue française, il ne suffit pas de s'en tenir aux prescriptions institutionnelles et aux cadres didactiques officiels. Ceux-ci définissent certes des objectifs clairs, insistent sur la nécessité de développer l'esprit critique à travers l'écriture argumentative et prescrivent des méthodes censées faciliter l'appropriation de ce genre discursif. Toutefois, la réalité de

l'apprentissage dans les classes de FLE en contexte scolaire algérien révèle un écart sensible entre la norme et la pratique.

3.1. Dispositif méthodologique et démarche empirique

Dans le but d'analyser avec précision les écarts entre la norme institutionnelle et les pratiques effectives d'apprentissage de l'argumentation écrite en FLE, cette recherche s'appuie sur une démarche empirique visant à confronter les prescriptions officielles aux réalités observées en classe. Le corpus étudié est constitué de trente textes recueillis à l'école moyenne *Salmi Belgasem* de Taoura, dans la wilaya de Souk Ahras, au cours de l'année scolaire 2024/2025, auprès d'élèves d'une classe de quatrième année moyenne.

Le dispositif méthodologique combine différentes sources de données, à savoir un test de production écrite, un questionnaire et des observations de classe, afin de croiser les regards et d'obtenir une vision plus complète du rapport des apprenants à l'argumentation. L'analyse menée adopte une approche mixte qui prend en compte à la fois les aspects quantitatifs, en mesurant notamment la fréquence des erreurs d'ordre linguistique, et les dimensions qualitatives, en évaluant la pertinence des arguments, la cohérence des textes et les stratégies mobilisées par les élèves pour construire leur discours.

La tâche proposée consistait à rédiger un texte argumentatif à partir d'une consigne engageant la réflexion critique : « *Certaines personnes estiment qu'aider les autres est inutile, car cela leur ferait perdre du temps et de l'énergie. Qu'en pensez-vous ?* ». Cette activité a offert l'occasion d'observer non seulement la

capacité des apprenants à organiser leurs idées et à défendre un point de vue, mais aussi les obstacles qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de l'argumentation écrite en langue française.

3.2. Outils d'analyse : grilles pour explorer les productions écrites des apprenants

Pour étudier les productions écrites des apprenants et identifier les difficultés liées à l'argumentation en FLE, nous avons élaboré deux grilles d'analyse complémentaires, permettant d'examiner à la fois les dimensions linguistique et argumentative des textes. Cette démarche vise à mettre en lumière les écarts entre les attentes institutionnelles et les pratiques effectives des apprenants, en lien avec leurs stratégies cognitives et discursives.

La première grille, inspirée des travaux de Gagné et Lalande (1995), se concentre sur les erreurs locales de surface, c'est-à-dire celles qui affectent la syntaxe, l'orthographe, le lexique et la ponctuation, sans compromettre profondément le sens du texte. Elle permet d'identifier les difficultés récurrentes dans la construction des phrases, la conjugaison et les accords, de repérer les choix lexicaux inappropriés ou imprécis, ainsi que de relever les problèmes de ponctuation ou de segmentation qui perturbent la fluidité et la compréhension. L'observation de classe a montré que ces difficultés sont souvent associées à une hésitation cognitive des apprenants : ils mobilisent simultanément les connaissances linguistiques et la structuration du discours, ce qui augmente leur charge mentale lors de la rédaction. Les réponses au questionnaire confirment que

plus de la moitié des apprenants rencontrent des difficultés avec le lexique et la syntaxe.

La seconde grille s'inspire des travaux de Carter-Thomas (2000) pour la cohérence textuelle et de Mebarki (2015) pour l'étude des anomalies argumentatives. Elle porte sur les erreurs globales touchant la structuration et la qualité argumentative du texte, et permet d'évaluer l'organisation thématique et la progression logique des idées, l'utilisation correcte des connecteurs logiques, la clarté de la thèse et la pertinence des arguments présentés, la présence et la gestion des contre-arguments, ainsi que les contradictions internes ou incohérences qui fragilisent la crédibilité du texte. Les observations en classe ont montré que la majorité des apprenants planifient peu leur rédaction et expriment oralement leurs idées avant de les écrire, souvent de manière répétitive et désordonnée. Ces comportements cognitifs expliquent en partie les difficultés constatées dans le corpus, telles que l'absence de prise de position, l'emploi mécanique des connecteurs et la faible intégration de contre-arguments. Les réponses au questionnaire confirment cette tendance, avec 65 à 70 % des apprenants signalant des difficultés dans la structuration du texte et l'organisation de leurs idées.

La combinaison de ces deux grilles offre une vision globale et complémentaire des productions écrites. Elle permet de distinguer les difficultés linguistiques des obstacles argumentatifs et de formuler des propositions pédagogiques ciblées, telles que l'enseignement explicite des connecteurs, la planification guidée, la modélisation de textes argumentatifs et des exercices de prise de position et de contre-argumentation. Cette démarche renforce la

cohérence entre l'analyse empirique et les interventions didactiques proposées, tout en répondant aux besoins cognitifs et méthodologiques des apprenants.

3.2.Lecture critique des données recueillies

L'analyse des productions écrites des apprenants révèle des tendances significatives sur les plans linguistique et argumentatif. Le corpus, constitué de trente textes produits dans le cadre de la consigne sur l'aide aux autres, montre que la maîtrise des règles linguistiques reste partielle. Les erreurs locales, touchant la syntaxe, l'orthographe, le lexique et la ponctuation, sont présentes dans la totalité des textes et perturbent la fluidité de la lecture. Ces anomalies, tout en n'empêchant pas systématiquement la compréhension, augmentent la charge cognitive du lecteur, qui doit simultanément décoder le message et corriger inconsciemment les erreurs (Gagné & Lalande, 1995, p. 262). L'observation de classe permet de compléter cette analyse : il apparaît que, lors de la rédaction, plusieurs apprenants hésitent, demandent confirmation du lexique ou de la grammaire, et modifient fréquemment leurs phrases sans cohérence, révélant des difficultés à automatiser les connaissances linguistiques. Les réponses au questionnaire confirment cette tendance : 55 % des apprenants déclarent rencontrer régulièrement des difficultés avec la syntaxe et le lexique, tandis que 60 % hésitent à appliquer correctement les conventions de la langue écrite. Ces difficultés peuvent s'expliquer cognitivement par le fait que l'apprenant mobilise simultanément des ressources linguistiques, discursives et cognitives, et que tout déficit dans l'un de ces systèmes entrave la construction d'un texte cohérent (Bereiter&Scardamalia, 1987).

Les erreurs globales d'ordre textuel et argumentatif, qui touchent la cohérence et la structuration des arguments, sont également fréquentes. L'observation en classe révèle que de nombreux apprenants se lancent dans la rédaction sans planification préalable, ce qui se traduit par des textes désordonnés ou déviant du sujet. Par exemple, certains racontent des histoires déconnectées de la consigne, comme le texte 26 (Annexe 1). Pendant les séances, on remarque que les apprenants ont tendance à verbaliser leur idée principale à haute voix avant de l'écrire, souvent de manière répétitive et sans hiérarchisation, ce qui reflète un processus cognitif encore fragile dans l'organisation du raisonnement. Le questionnaire montre que 65 % des apprenants reconnaissent avoir du mal à cerner le sujet et à structurer leurs écrits.

L'usage des connecteurs logiques constitue un autre point critique. Les observations de classe montrent que les apprenants utilisent fréquemment des connecteurs de manière mécanique, comme « donc » ou « car », sans percevoir leur fonction argumentative. Par exemple, lors d'une séance de rédaction, un apprenant a enchaîné plusieurs phrases avec « donc » pour lister des idées plutôt que pour marquer une conclusion (texte 08, Annexe 2). Cette difficulté, confirmée par le questionnaire (58 % des apprenants), peut être interprétée cognitivement : la manipulation simultanée des idées, des règles linguistiques et de la structure textuelle surcharge les ressources attentionnelles, rendant difficile l'emploi correct des connecteurs (Sweller, 1988). Du point de vue pédagogique, cette situation souligne l'intérêt d'exercices explicites sur la valeur sémantique des connecteurs et sur leur rôle dans la construction d'un raisonnement clair (Carter-Thomas, 2000).

La prise de position et le développement de l'argumentation sont également insuffisants. L'observation en classe indique que la plupart des apprenants hésitent à adopter une thèse claire, à défendre oralement leur point de vue ou à anticiper les objections avant la rédaction. Dans le corpus, un seul texte sur trente inclut une contre-argumentation (texte 06, Annexe 3). Sur le questionnaire, 70 % des apprenants déclarent ne pas savoir comment introduire et réfuter des arguments contraires. Selon Vignaux (2004, p. 109), argumenter implique d'affirmer une position claire tout en tenant compte des opinions supposées d'autrui, ce qui est essentiel pour développer la pensée critique et construire une argumentation convaincante.

Enfin, la présence de contradictions non résolues dans plusieurs textes compromet la cohérence et la crédibilité du discours. L'observation de classe montre que ces contradictions surviennent souvent lorsque les apprenants ajoutent des idées nouvelles sans les relier à la thèse initiale, reflétant un contrôle exécutif encore limité dans l'organisation du raisonnement. Dans le texte 03 (Annexe 4), l'apprenant affirme que « l'homme ne peut jamais vivre sans sa société » pour ensuite suggérer que « la solitude peut conduire à la richesse », générant une incohérence. Cognitivement, ce phénomène illustre les difficultés liées à la planification et au suivi de l'argumentation complexe (Kuhn, 1999).

L'analyse croisée du corpus, des observations de classe et des questionnaires permet ainsi d'identifier les obstacles majeurs rencontrés par les apprenants et de proposer des pistes d'intervention. Il apparaît essentiel de renforcer la maîtrise linguistique et les compétences argumentatives, en insistant sur la planification, la

structuration logique, l'usage approprié des connecteurs, la prise de position et l'intégration de contre-arguments. Ces stratégies sont indispensables pour soutenir l'acquisition d'une argumentation écrite claire, cohérente et persuasive, conforme aux exigences du FLE en contexte scolaire.

4.De l'analyse des difficultés aux leviers didactiques pour l'argumentation écrite

Les résultats de notre analyse ont mis en évidence plusieurs obstacles rencontrés par les étudiants dans la production de textes argumentatifs : surcharge cognitive liée à la gestion simultanée des idées et de leur mise en texte (Sweller, 1988), difficultés de cohérence dues à une maîtrise insuffisante des connecteurs et des enchaînements logiques (Adam, 2005 ; Charolles, 1995), ainsi qu'un manque de stratégies métacognitives permettant de planifier et de réviser efficacement leurs écrits (Flavell, 1979). Ces constats invitent à concevoir des dispositifs pédagogiques susceptibles de répondre à ces besoins spécifiques.

Dans cette perspective, l'usage de cartes conceptuelles apparaît comme un outil pertinent pour soutenir la phase de planification. En externalisant visuellement les idées et leurs relations, la carte aide l'apprenant à hiérarchiser ses arguments et à éviter l'accumulation désordonnée d'informations, comme l'ont montré Novak et Cañas (2008). L'activité menée sur « Les réseaux sociaux et l'apprentissage » a illustré l'efficacité de ce dispositif, en incitant les étudiants à passer d'une vision fragmentée à une organisation structurée de leurs arguments.

Parallèlement, le jeu de structuration progressive permet de travailler la cohérence textuelle en mettant les apprenants face à un texte désordonné qu'ils doivent reconstruire. Cette démarche favorise la compréhension des relations logiques et rend visible le rôle des choix structurels dans l'efficacité persuasive du discours (Plantin, 2016). Elle montre également que la cohérence n'est pas seulement une règle à respecter, mais un levier rhétorique au service de la persuasion.

Ces deux activités ouvrent enfin la voie à une réflexion métacognitive : les apprenants prennent conscience de leurs propres stratégies de rédaction, ce qui rejoint les travaux de Dolz et Schneuwly (2016) sur l'importance d'un accompagnement guidé et progressif. L'intégration d'outils numériques, comme les logiciels de cartes conceptuelles ou les plateformes collaboratives, pourrait encore renforcer cette dynamique, en favorisant l'interaction et la co-construction des savoirs.

Ainsi, à partir des constats de l'analyse, il apparaît que l'enseignement de l'argumentation écrite gagne en efficacité lorsqu'il articule la visualisation des idées, l'expérimentation de la cohérence et le développement de la métacognition. Ces perspectives didactiques constituent autant de pistes pour réduire l'écart entre les prescriptions institutionnelles et les réalités observées dans les classes de FLE, en aidant les étudiants à devenir des scripteurs plus autonomes et critiques.

Conclusion

L'analyse des productions écrites, croisée avec les observations de classe et les réponses au questionnaire, révèle un écart significatif entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles des apprenants en matière d'argumentation écrite en FLE. Les difficultés observées ne se limitent pas à la dimension linguistique : elles touchent également la structuration logique du texte, l'usage approprié des connecteurs, la formulation d'une thèse claire, l'élaboration d'arguments solides et la capacité de contre-argumenter. Ces obstacles reflètent des limites à la fois cognitives, liées à la gestion de la charge mentale et au contrôle exécutif, et méthodologiques, en raison d'une faible maîtrise des stratégies de planification et de relecture.

À partir de ces constats, plusieurs perspectives didactiques peuvent être dégagées. Tout d'abord, il apparaît essentiel de concevoir des activités progressives et intégrées, permettant de travailler simultanément les compétences linguistiques, cognitives et discursives. La planification guidée au moyen de cartes conceptuelles, par exemple, constitue un levier puissant pour aider les apprenants à organiser leurs idées avant l'écriture, tandis que le jeu de structuration progressive favorise la prise de conscience de la cohérence textuelle et de la valeur persuasive de l'ordre des arguments.

Par ailleurs, un enseignement explicite des outils linguistiques de l'argumentation, connecteurs logiques, marqueurs de modalisation, organisation thématique, est nécessaire pour réduire les erreurs récurrentes et accroître la fluidité des textes produits. La modélisation de textes argumentatifs et la pratique régulière de la prise de position et de la contre-argumentation, tant à l'oral qu'à

l'écrit, permettent de développer la flexibilité discursive et l'esprit critique des apprenants, conformément aux finalités formatives et citoyennes assignées à l'enseignement du FLE.

Enfin, la mise en place d'outils d'accompagnement concrets, tels que des grilles de planification, des exemples de textes commentés ou des activités de relecture guidée, contribue à renforcer la dimension métacognitive de l'apprentissage. Ces dispositifs aident les étudiants à réguler leurs propres stratégies, à repérer leurs erreurs et à améliorer progressivement la cohérence et l'efficacité de leurs productions.

En somme, l'étude met en évidence que l'enseignement de l'argumentation écrite en FLE doit dépasser la simple transmission de modèles normatifs pour devenir un processus structuré, progressif et interactif. Les propositions formulées offrent un cadre opérationnel qui, tout en respectant les exigences institutionnelles, répond aux besoins spécifiques des apprenants et favorise le développement de compétences argumentatives solides, essentielles à la réussite académique et à la formation de citoyens critiques et autonomes.

5. Liste Bibliographique:

Adam, J.-M. (2015). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Baker, M. (2003). Computer-mediated argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions. *Learning and Instruction*, 13(3), 305–326.

[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00045-0)

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter-Thomas, S. (2000). *Coherence in written discourse: A study of textual organization in student writing*. London: Routledge.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique*, 29(1), 125–151.
- Coirier, P., & Andriessen, J. (2001). Counter-argumentation and the construction of knowledge. *Learning and Instruction*, 11(3), 265–281. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00032-8](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00032-8)
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87–114.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76–82.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garcia-Debanc, C. (2006). Argumenter et écrire au collège : apprentissage d'une écriture distanciée. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 19–29.
<https://doi.org/10.3917/lfa.153.0019>

- Gagné, R. M., & Lalande, J. F. (1995). *Apprendre à écrire : Fondements cognitifs et pratiques pédagogiques*. Montréal :ChenelièreÉducation.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Mebarki, A. (2015). *Les anomalies argumentatives dans les écrits scolaires : analyse et didactique*. Alger : Casbah Éditions.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Éditions de l'Université.
- Plane, S. (2006). Les genres de l'argumentation scolaire : entre oral et écrit. *Repères*, 33, 7–31. <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2466>
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation*. Paris : PUF.
- Rabatel, A. (2008). *La rhétorique du point de vue*. Paris :L'Harmattan.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Vignaux, G. (2004). *Argumenter à l'école : développer le sens critique des élèves*. Paris : Hachette Éducation.