

Harmoniser cognition et émotion dans l'écriture académique : analyse des introductions de mémoires de Master 2 en didactique du FLE à l'Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arreridj.

Harmoniser cognition et émotion dans l'écriture académique : analyse des introductions de mémoires de Master 2 en didactique du FLE à l'Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arreridj.

Harmonizing cognition and emotion in academic writing: analysis of the introductions of Master 2 theses in didactics of French as a Foreign Language at the Mohamed El Bachir El Ibrahimi University of Bordj Bou Arreridj.

Chaoui Lydia, Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi, Algeria.

lydia.chaaoui@gmail.com

Date de soumission : 2025-08-04

Date d'acceptation 2025-11-23

Résumé :

L'écriture scientifique constitue un exercice à la fois intellectuel et émotionnel, où s'entrelacent des processus cognitifs complexes et des dynamiques affectives souvent sous-estimées.

Cet article propose une analyse des introductions de mémoires produits par 35 binômes d'étudiants en Master 2 didactique du FLE à l'Université de Bordj Bou Arreridj, visant à décrypter les tensions cognitives et émotionnelles inhérentes à la rédaction académique. À travers une approche interdisciplinaire ancrée dans les avancées récentes des neurosciences cognitives et de la psychologie de l'écriture, cette étude révèle comment les conflits cognitifs et émotionnels interfèrent avec la structuration argumentative et le positionnement énonciatif des apprenants.

Les résultats démontrent que l'instauration d'une harmonisation entre cognition et émotion favorise l'émergence d'une écriture plus cohérente, confiante et engagée. En outre, ces constats militent pour une didactique innovante, intégrative et humaniste, capable de libérer le potentiel créatif des étudiants tout en renforçant leur maîtrise méthodologique. Cette recherche ouvre ainsi de nouvelles perspectives didactiques pour transformer les difficultés en défis d'apprentissage, dans un contexte universitaire où l'écriture devient véritablement un acte de savoir et d'être.

Mots clés: écriture académique, harmoniser, cognition-émotion, neurosciences cognitives.

Abstract:

Scientific writing is both an intellectual and emotional exercise, where complex cognitive processes intertwine with often underestimated affective dynamics. This article offers an analysis of the introductions of research papers written by 35 pairs

of Master's students in FLE didactics at the University of Bordj Bou Arreridj, aiming to uncover the cognitive and emotional tensions inherent in academic writing. Through an interdisciplinary approach grounded in recent advances in cognitive neuroscience and the psychology of writing, this study reveals how cognitive and emotional conflicts interfere with argumentative structuring and the enunciative positioning of learners.

The results show that fostering a harmony between cognition and emotion promotes the emergence of more coherent, confident, and engaged writing. Furthermore, these findings advocate for an innovative, integrative, and humanistic didactics, capable of unleashing students' creative potential while strengthening their methodological mastery. This research thus opens new didactic perspectives to transform difficulties into learning challenges, in a university context where writing truly becomes an act of knowledge and self-expression.

Introduction :

Dans les formations universitaires en didactique des langues étrangères, la production écrite représente bien plus qu'un simple exercice formel : elle constitue un acte intellectuel, identitaire et émotionnellement engagé. Les étudiants en master 2 du FLE sont appelés à rédiger et soutenir un mémoire de fin d'études. Ce type de recherche scientifique obéit à une méthodologie qui met en exergue leur métaréflexion.

L'introduction, objet de notre étude, permet à l'étudiant de poser les fondations de son projet de recherche, de se positionner dans un champ disciplinaire donné et de démontrer sa capacité à problématiser une réalité complexe. Or, cette tâche, structurée et normée, s'avère souvent source de blocages, d'errances et d'évitement, traduisant un déséquilibre entre les attentes académiques et les ressources personnelles et cognitives mobilisées.

Les étudiants en Master 2 du FLE, n'échappent pas à ce constat. Entre formulation de l'avant-projet et la rédaction finale de leur introduction de mémoire, un glissement qualitatif s'opère tantôt subtil, tantôt saisissant, mérite d'être interrogé. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche, en convoquant des travaux interdisciplinaires récents ; en neurosciences (Damasio, 2018 ; Immordino-Yang, 2019), en psychologie de l'éducation (Bandura, 2020), et en didactique de l'écrit (Reuter, 2017 ; Bucheton, 2019).

Cela implique de considérer l'acte d'écrire non comme une fin en soi, mais comme un processus mobilisant des fonctions exécutives supérieures (attention, planification, inhibition), une régulation émotionnelle et un positionnement identitaire. À cet égard, écrire l'introduction d'un mémoire devient un espace d'intégration de soi dans un savoir disciplinaire, une mise en texte du sujet épistémique, un point de convergence entre logique académique et subjectivité.

Autrement dit, une forme de dissonance cognitive et émotionnelle, qui appelle une harmonisation.

Cette harmonisation, que nous plaçons au cœur de notre problématique, serait-elle le fruit d'un simple accompagnement méthodologique, ou la manifestation d'un processus plus profond, engageant les fondations neurocognitives, affectives et identitaires de l'acte d'écrire ?

Pour éclairer le rapport complexe entre écriture académique, fonctionnement cérébral, positionnement épistémique et confiance en soi, nous formulons l'hypothèse suivante : les difficultés rencontrées dans la rédaction des introductions ne relèvent pas seulement d'un déficit méthodologique, mais d'un conflit latent entre pensée et langage, entre savoirs intériorisés et capacité à les exprimer dans une forme maîtrisée.

Ainsi, notre article tente de comprendre comment cette transformation s'opère-t-elle, en analysant 35 mémoires de Master 2 du FLE au cours de l'année universitaire 2024/2025, de l'avant-projet à l'introduction générale, suivant des critères précis : clarté de la problématique, articulation des concepts, cohérence argumentative, posture discursive. Aussi montrer que cette progression ne se réduit pas à un apprentissage technique, mais traduit un positionnement profond du sujet-scripteur dans son rapport au savoir, à l'institution et à lui-même.

1. Cadre théorique

L'introduction d'un mémoire universitaire ne constitue pas un simple préambule textuel. Elle représente un espace d'énonciation stratégique où l'étudiant est appelé à se positionner comme sujet-scripteur légitime, à construire une problématique située et à inscrire son travail dans une dynamique épistémique. Ce segment du mémoire fonctionne comme une porte d'entrée vers l'univers du discours scientifique, où s'articulent conjointement des choix langagiers, cognitifs et identitaires (Rabatel, 2004 ; Beacco, 2010). Elle cristallise à la fois la mise en œuvre d'un savoir disciplinaire et l'affirmation progressive d'une voix d'auteur.

Dans le contexte universitaire algérien, plusieurs travaux (Benali & Bouhnik, 2019) ont mis en évidence les fragilités discursives qui affectent les introductions rédigées par les étudiants en FLE. Ces faiblesses se manifestent par une cohérence argumentative lacunaire, une structuration logique incertaine, et un faible degré d'engagement intellectuel. L'enjeu dépasse donc la simple conformité aux normes académiques : il s'agit d'une véritable appropriation du genre scientifique, de l'acquisition d'un ethos discursif et de la construction d'une posture d'auteur — éléments qui témoignent d'une maturation réflexive et scripturale en cours.

Le vecteur central de cette évolution réside dans la transition opérée entre l'avant-projet et l'introduction finale. Si l'avant-projet, généralement produit sous contrainte temporelle, reflète une pensée encore flottante, un positionnement

incertain et un discours souvent traversé de formulations stéréotypées, l'introduction finale, rédigée à l'issue d'un cheminement théorique et intellectuel, est censée témoigner d'un rapport renouvelé au savoir, à l'objet de recherche et à la posture énonciative (Bronckart, 2004 ; Fabre-Cols, 2019). C'est précisément ce processus de transformation que ce travail se propose d'interroger, à la lumière de deux entrées théoriques complémentaires : la métaréflexion scripturale et la construction d'une posture énonciative académique.

a. La métaréflexion comme moteur d'autorégulation scripturale

La métaréflexion désigne la capacité du scripteur à réfléchir sur ses propres pratiques d'écriture, à interroger ses choix discursifs, et à réguler la cohérence de son texte en fonction des intentions de communication (Scardamalia & Bereiter, 1987). Elle joue un rôle fondamental dans l'acquisition progressive d'une compétence scripturale critique, en permettant aux étudiants d'échapper à une écriture automatique, désinvestie, ou purement scolaire.

Ainsi, réfléchir sur son écriture devient un acte cognitif autant qu'un acte identitaire : en s'interrogeant sur ses formulations, ses structures argumentatives et ses enchaînements logiques, l'étudiant réajuste non seulement son texte, mais aussi sa posture en tant que producteur de savoir.

b. La posture énonciative : de l'apprenant au chercheur en devenir

La posture énonciative constitue un indicateur fort de l'appropriation du discours académique. Elle se manifeste dans le choix des modalisations, dans la manière de s'approprier les références théoriques, dans l'agencement du raisonnement, mais aussi dans la capacité à marquer une distance critique. Comme l'indique Rabatel (2004), « écrire, c'est se positionner », et dans le cadre universitaire, ce positionnement n'est jamais neutre : il engage un rapport au savoir, aux normes du genre, et à l'autorité scientifique.

La progression entre l'avant-projet (souvent hérité de schémas scolaires) et l'introduction construite (résultant d'un processus réflexif) révèle une évolution vers une posture plus engagée, plus légitime, où le scripteur devient progressivement sujet de son propre discours (Bronckart, 2004).

Ainsi, penser l'introduction non comme un simple seuil du texte, mais comme un espace de construction identitaire, cognitive et discursive, permet d'appréhender autrement les difficultés rencontrées par les étudiants, tout en réhabilitant l'importance des compétences métalangagières et de la réflexivité scripturale dans l'apprentissage du discours scientifique. À partir de ces ancrages théoriques, il devient pertinent d'analyser de manière contextualisée la manière dont les apprenants investissent ce lieu stratégique du mémoire, afin de mieux cerner les obstacles rencontrés, mais aussi les ressources mobilisées.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente investigation, qui propose une étude empirique articulée autour de la progression scripturale des étudiants, en se focalisant spécifiquement sur la réécriture de l'introduction. La section méthodologique qui suit détaillera les choix opérés pour observer, analyser et interpréter ces dynamiques d'appropriation du genre scientifique.

2. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une posture constructiviste pragmatique, privilégiant l'interaction entre cognition, affectivité et apprentissage (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1983). Elle interroge la manière dont les étudiants de Master 2 en FLE construisent leurs introductions de mémoire, à travers deux axes d'analyse centraux : d'une part, la métaréflexion et la métacognition mises en œuvre dans la structuration et l'argumentation de l'introduction ; d'autre part, la dimension énonciative et subjective, perceptible dans ce que nous appelons ici la "touche personnelle" de l'étudiant, à savoir sa manière d'affirmer sa voix dans un cadre académique contraignant. En ce sens, la comparaison entre l'avant-projet et l'introduction générale du mémoire finalisé offre un terrain fécond pour analyser les évolutions discursives et cognitives que traverse l'étudiant tout au long de son parcours. Cela va nous de comprendre non seulement les aspects formels de l'écriture, mais aussi les mécanismes internes qui favorisent la progression et l'harmonisation entre savoir-faire technique et engagement personnel.

2.1. Population et échantillon

Le corpus étudié comprend les introductions générales produites par 35 binômes (soit 70 étudiants), ce qui assure une représentativité cohérente des étudiants de Master 2 en didactique du FLE, domaine exigeant une maîtrise avancée des codes académiques.

Ce choix s'explique par la complexité inhérente à la rédaction d'un mémoire, où l'introduction joue un rôle clé dans l'orientation de la recherche.

2.2. Collecte des données

Deux versions des introductions ont été recueillies pour chaque binôme :

L'avant-projet d'introduction, rédigé en début de parcours, souvent marqué par des difficultés dans la formulation de la problématique, l'organisation argumentative et la posture énonciative.

L'introduction finale, produite après une série d'ateliers d'écriture, de séances de feedback individualisées et d'activités d'étayage didactique visant à renforcer la confiance, clarifier la structure et affiner le positionnement énonciatif.

Cette collecte longitudinale permet d'apprécier l'évolution et l'effet de l'accompagnement pédagogique sur la qualité rédactionnelle.

2.3. Critères d'analyse

La démarche suivie repose sur une approche comparative et interprétative des avant- projets et les introductions générales produits par les enquêtés. Ce dispositif diachronique intra-sujet permet d'observer les transformations scripturales et les déplacements énonciatifs survenus entre les deux versions, dans une perspective longitudinale. L'analyse est conduite à l'aide d'une grille critériée élaborée à partir d'un cadre théorique pluridisciplinaire, qui s'appuie sur une grille d'évaluation élaborée à partir de référentiels issus de la didactique de l'écriture académique (Swales & Feak, 2012 et Hyland, 2016), enrichie par les concepts clés issus des neurosciences cognitives (Doyon & Benali, 2021) :

- Pertinence et précision de la problématique : capacité à formuler clairement l'enjeu de la recherche.
- Structure argumentative : présence des étapes essentielles (contextualisation, justification, objectifs).
- Cohérence et cohésion textuelles : fluidité des idées, usage adéquat des connecteurs logiques.
- Posture énonciative : engagement personnel mesuré à travers les modalités linguistiques et la voix scientifique.
- Qualité linguistique : correction grammaticale, lexicalisation adaptée.

2.4. Analyse et traitement des données

L'analyse des 35 introductions produites par les étudiants de Master 2 a permis de dégager des tendances récurrentes, des défaillances structurelles et des signes de tâtonnements épistémologiques.

En mobilisant une grille d'analyse inspirée des critères de qualité attendus dans l'écriture académique (Beacco, 2007 ; Bronckart, 2004 ; Rabatel, 2022), les résultats confirment une maîtrise encore fragile du genre introductif en contexte universitaire.

2.4.1. Déficit de problématisation

Sur les 35 introductions analysées : 27 candidats représentant (77,1%) n'énoncent pas clairement une problématique construite.

La majorité se contente d'un cadrage thématique descriptif ou généraliste, sans tension ni mise en relief des enjeux scientifiques. Les rares problématisations observées demeurent superficielles, souvent formulées en une phrase fermée sans développement du contexte ni justification.

Cette carence révèle une méconnaissance de la structure rhétorique attendue d'une introduction de mémoire, mais aussi l'absence d'un enseignement explicite sur la fonction cognitive et épistémique de la problématique (Vignaux, 1991 ; Fabre, 2023).

2.4.2. Faiblesse du positionnement énonciatif

Un autre point marquant est la difficulté à affirmer une voix discursive scientifique :

- 19 étudiants utilisent un « je » hésitant, parfois autocentré et sans ancrage dans la communauté scientifique.
- 11 autres recourent exclusivement à des formulations impersonnelles, souvent calquées sur des manuels, sans véritable prise de position.

Cette instabilité énonciative reflète une identité scripturale en tension, marquée par le manque de modèles de discours académique adaptés (Rabatel, 2022 ; Lahire, 2021).

2.4.3. Absence de fil conducteur

L'analyse a révélé :

- une structuration linéaire ou circulaire du propos dans 24 cas,
- une transition absente ou mécanique entre les parties dans 31 introductions,
- une annonce du plan floue ou inexistante dans 29 cas.

Ce manque de cohésion organisationnelle traduit une faible maîtrise de la macrostructure textuelle, qui nuit à la lisibilité et à l'anticipation cognitive du lecteur (Adam, 2021 ; Beacco & Bange, 2005).

2.4.4. Faible mobilisation du savoir théorique

Dans 26 textes, la référence à des travaux scientifiques est absente ou décorative : soit par des citations peu pertinentes ou décontextualisées, soit par une absence de sources explicites, réduisant l'introduction à un texte d'opinion ou de témoignage.

Ce déficit d'appui théorique empêche la validation du propos dans une logique intertextuelle et argumentative, pourtant cruciale à ce niveau d'étude (Bazerman, 2020 ; Fabre & Donahue, 2023).

2.4.5. Typologie des productions

Trois profils d'introductions ont émergé :

Profil 1 - Descriptif-narratif (17 textes) : simples présentations du sujet sans questionnement.

Profil 2 - Déclaratif-informatif (11 textes) : identification d'un thème et intentions vagues, sans ancrage théorique.

Profil 3 - Esquisse argumentative (7 textes) : tentative cohérente de problématisation avec début de structuration logique.

Cette approche mixte, conjuguant observations et mesures statistiques, garantit la fiabilité scientifique des résultats, tout en maintenant une interprétation contextuelle et pragmatique des évolutions observées.

3. Discussion

3.1. L'introduction étudiante : un espace discursif en déséquilibre

L'analyse des introductions produites par les étudiants révèle un déséquilibre frappant entre les attentes implicites de la sphère académique et les productions effectives de ces scripteurs débutants. Les écrits examinés peinent à établir une progression argumentative articulée, notamment dans l'articulation entre le thème général, la problématique, les enjeux théoriques et les objectifs de l'écrit. Il en ressort un texte souvent décousu, dans lequel la cohésion logique fait défaut et où les éléments constitutifs d'une véritable entrée problématisée dans le savoir sont dispersés, voire absents.

Ce déficit ne peut être réduit à une simple « erreur de forme » : il est le symptôme d'une insuffisante acquisition du genre discursif universitaire, tel que défini par Bakhtine (1978) et développé par Bronckart (2004). L'introduction, loin d'être une simple étape formelle, constitue un lieu stratégique de mise en place du contrat de lecture, d'installation de la posture d'auteur et de projection de l'enjeu intellectuel. Ce lieu d'ancrage épistémologique exige des compétences linguistiques, discursives, cognitives, mais aussi culturelles.

3.2. Lecture interdisciplinaire : une dysrégulation entre cognition, langage et normes

Les erreurs récurrentes repérées dans les introductions étudiées prennent un éclairage nouveau à la lumière des sciences cognitives. Selon les travaux de Dehaene (2023), l'élaboration d'un écrit structuré implique la mobilisation simultanée de plusieurs fonctions exécutives : planification, inhibition des formulations trop simples, flexibilité cognitive, mémoire de travail. Or, sans étayage pédagogique explicite, la surcharge cognitive devient paralysante et pousse à l'imitation formelle ou à la simplification.

En parallèle, la linguistique textuelle (Charolles, 1997 ; Adam, 2005) rappelle que toute introduction est avant tout un segment fortement contraint du texte, où les marqueurs de cohésion, les isotopies thématiques et les effets de cadrage jouent un rôle essentiel. L'absence de ces éléments trahit un déficit de maîtrise des procédures de textualisation, que l'école ne travaille que rarement de manière explicite.

À cela s'ajoute une dimension psychosociale : comme le montre la pédagogie critique (Bucheton, 2014 ; Freire, 1974), l'écriture est également un lieu de pouvoir, où s'expriment tensions identitaires, insécurités langagières et sentiment d'illégitimité. Le mutisme de nombreuses introductions peut ainsi être lu comme un refus inconscient de s'engager dans un espace où l'on ne se sent ni autorisé ni formé.

3.3. L'absence de problématisation : une conséquence systémique

Ce qui frappe, enfin, c'est l'absence — ou la formulation défectueuse — de véritables problématiques. Souvent réduite à une interrogation rhétorique ou un constat d'évidence, la problématique est traitée comme un élément décoratif, non comme une tension épistémologique qui exige traitement. Or, selon l'approche de Fabre (2009), problématiser, c'est déséquilibrer les évidences pour faire émerger une interrogation située dans un champ de savoir.

Cette carence n'est pas un échec individuel, mais le produit d'une didactisation inaboutie. Les consignes sont souvent trop générales (« Rédigez une introduction cohérente »), les modèles peu analysés, et la réflexivité sur les intentions d'écriture quasi absente. Ce décalage provoque une transposition didactique désorientante (Chevallard, 1985), où l'étudiant se retrouve face à des attendus implicites qu'il ne peut ni décrypter ni reproduire.

3.4. Pistes d'action didactique : de la remédiation à la refondation

À partir de ces constats croisés, une série de propositions peut être formulée pour réconcilier l'étudiant avec l'introduction, non pas comme une contrainte formelle, mais comme un lieu stratégique de construction du sens.

a. Reconfigurer l'enseignement du genre "introduction"

L'introduction doit être enseignée comme un genre à part entière, avec ses normes, ses tensions, ses variations disciplinaires.

Il s'agit d'en objectiver les fonctions (accrocher, situer, problématiser, poser une intention) et de décomposer ses segments en micro-tâches accessibles.

b. Didactiser la réflexivité énonciative

Amener les étudiants à relire leur propre écriture à travers des questions d'auteur :

- Ai-je justifié le choix de mon thème ?
- Quel est l'enjeu de ma question ?
- À qui s'adresse mon texte ?

Ces pratiques, issues des pédagogies de l'écriture (Boissinot, 2021), renforcent la posture d'auteur.

c. Soutenir l'élaboration progressive de la problématique

Travailler la problématisation en amont, à travers des cartes mentales, des lectures déclencheuses, des débats heuristiques, permet de construire progressivement le nœud de tension qui justifiera l'écriture. Le rôle du groupe-classe comme espace d'intelligence collective est ici crucial.

d. Soutenir cognitivement la production écrite

Inspiré des apports de la neuroéducation (Dehaene, 2023), il convient de fractionner la tâche d'écriture pour réduire la surcharge cognitive : scénariser les étapes, utiliser des matrices de planification, faire précéder l'écriture d'une verbalisation orale.

e. Diversifier les formats d'introduction

Proposer des variantes (introduction par une anecdote, par une citation, par une rupture de préjugé, etc.) permet aux étudiants d'explorer la variété des points d'entrée dans un texte, tout en leur offrant un cadre rassurant et stimulant.

Conclusion:

L'analyse des introductions produites par des étudiants de Master 2 en FLE à l'Université de Bordj Bou Arreridj a mis en lumière une fragilité récurrente dans l'appropriation des normes d'entrée dans l'écriture académique.

L'introduction, conçue comme lieu stratégique de contextualisation, de problématisation et d'affirmation d'un positionnement énonciatif, demeure souvent sous-investie, voire mal comprise, dans sa fonction heuristique et cognitive.

Les données recueillies dans ce travail révèlent une tendance généralisée à la juxtaposition d'éléments sans articulation logique, une faible explicitation du problème traité, ainsi qu'un manque d'inscription dans une tradition discursive précise.

Ces constats traduisent une difficulté à opérer une mise en discours cohérente du savoir et à construire un cadre épistémologique pertinent dès les premières lignes du texte.

Ce déficit ne peut être réduit à une simple question de technique rédactionnelle. Il reflète un enjeu plus profond d'acculturation scientifique, et interroge la place accordée à la formation au raisonnement discursif dans les cursus universitaires.

L'introduction ne peut être efficace qu'à condition d'être pensée comme un acte de construction intellectuelle, soutenu par des repères théoriques solides, des modèles discursifs explicites, et un encadrement progressif de la réflexivité.

Dans cette perspective, cette étude appelle à la mise en œuvre de démarches pédagogiques intégratives, qui articulent la linguistique textuelle, la psychologie de l'écriture, et la didactique des genres discursifs. Il devient impératif de construire un espace d'apprentissage où l'introduction est travaillée non comme un fragment périphérique, mais comme un lieu de formation de la pensée scientifique, une porte d'entrée vers la structuration du savoir et l'affirmation de la voix de l'apprenant dans la communauté discursive.

Références bibliographiques

Beacco, J.-C. (2007). « L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : didactique et certification ». Paris : Didier

Bronckart, J.-P. (2004). « Élaborer des dispositifs de formation à partir de l'analyse des pratiques langagières ». In Dolz, J. & Ollagnier, E. (dir.), L'énigme de la compétence en éducation (pp. 109-126). De Boeck.

Bucheton, D. (2019). « Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour enseigner ». ESF Sciences humaines.

Damasio, A. (2018). « L'ordre étrange des choses : La vie, les sentiments et la fabrique de la culture ». Odile Jacob.

Doyon, J. & Benali, H. (2021). « Neuroplasticité et apprentissages : De la recherche fondamentale aux applications éducatives ». De Boeck Supérieur.

Fabre, M. (2023). « Penser la problématisation à l'université : Vers une pédagogie de l'intelligence ». Presses Universitaires de Rennes.

Hyland, K. (2016). « Teaching and researching writing » (3rd ed.). Routledge.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2022). « We Feel, Therefore We Learn : The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education ». *Mind, Brain, and Education*, 16(1), 3-10.

Rabatel, A. (2022). « L'argumentation dans le discours. Une introduction ». Armand Colin.

Reuter, Y. (2017). « Didactique du français : Le socle commun de connaissances et de culture en question ». Presses Universitaires du Septentrion.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). « Academic Writing for Graduate Students : Essential Tasks and Skills » (3rd ed.). University of Michigan Press.

Toga, A. W., Thompson, P. M., & Sowell, E. R. (2023). « Brain development across the life span. *Annual Review of Neuroscience* », 46, 85–108.

Vignaux, G. (1991). « Cohérence discursive et cohésion langagière ». *Cahiers de Praxématique*, 16, 61-96

Vygotsky, L. S. (1978). « Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes ». Harvard University Press.