



Les écueils de l'argumentation écrite : Analyse des difficultés des apprenants face au texte argumentatif

EL MAKKAOUI El Mostapha

Docteur en sciences de l'éducation

Maroc

Résumé : Cet article explore les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production de textes argumentatifs, une compétence essentielle dans le cursus scolaire. L'analyse des productions écrites d'élèves de première année du cycle du baccalauréat met en lumière des lacunes à différents niveaux : linguistique (orthographe, syntaxe), textuel (cohérence, progression), et discursif (prise en compte du contexte, mobilisation d'arguments). Le cadre théorique rappelle la complexité du processus d'écriture, en soulignant les enjeux de la planification, de la mise en texte et de la révision, et en mettant en avant la nécessité pour l'apprenant de mobiliser des compétences cognitives et métacognitives. L'étude montre également les défis liés à la maîtrise des opérations langagières spécifiques à l'argumentation, telles que l'étayage et la négociation, et à l'organisation des idées en vue de produire un texte cohérent, persuasif et adapté au contexte. Les résultats de l'analyse pointent des lacunes au niveau de la production des introductions, du développement argumentatif et des conclusions. Les apprenants éprouvent des difficultés à construire des introductions engageantes et pertinentes, à organiser leurs arguments de manière logique, à maîtriser les procédés discursifs, et à synthétiser les idées dans la conclusion. L'article souligne l'importance d'une approche didactique qui aide les apprenants à surmonter ces difficultés en leur proposant des pistes concrètes pour développer leur maîtrise de l'écriture et de l'argumentation.

Mots-clés : Écriture argumentative ; Difficultés d'écriture ; Compétences discursives ; Analyse de productions ; Didactique du français.

Abstract : This article explores the difficulties encountered by learners in producing argumentative texts, an essential skill in the school curriculum. The analysis of written productions by first-year baccalaureate students highlights shortcomings at different levels: linguistic (spelling, syntax), textual (coherence, progression), and discursive (consideration of context, mobilization of arguments). The theoretical framework recalls the complexity of the writing process, emphasizing the stakes of planning, drafting, and revision, and highlighting the need for learners to mobilize cognitive and metacognitive skills. The study also shows the challenges related to mastering specific argumentative language operations such as support and negotiation, and the organization of ideas in order to produce a coherent, persuasive text that is adapted to the context. The results of the analysis point to shortcomings in the production of introductions, argumentative development, and conclusions. Learners have difficulty constructing engaging and relevant introductions, organizing their arguments logically, mastering discursive processes, and synthesizing ideas in the conclusion. The article emphasizes the importance of a didactic approach that helps learners overcome these difficulties by offering them concrete avenues to develop their mastery of writing and argumentation.

Keywords: Argumentative writing ; Writing difficulties ; Discursive skills ; Production analysis ; French didactics.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.14917614>



1. Introduction

Qu'elle soit orale ou écrite, l'argumentation est une des compétences fondamentales dans le cursus scolaire d'un apprenant. Elle permet d'exprimer des opinions, de défendre des points de vue, de persuader et de débattre. En effet, l'apprentissage de l'argumentation écrite occupe une place cruciale dans les programmes de français, étant considérée comme un moyen privilégié pour développer la pensée critique et les compétences communicationnelles des élèves. L'argumentation écrite est une compétence essentielle, qui requiert des connaissances linguistiques, des savoir-faire cognitifs et discursifs et repose sur des mécanismes logiques, des stratégies rhétoriques exigeant une maîtrise approfondie de la langue et une capacité à structurer les idées de manière cohérente. Il s'agit donc d'une construction élaborée. Pourtant, de nombreuses difficultés persistent chez les apprenants, se manifestant par des erreurs variées qui entravent leur capacité à produire des textes argumentatifs à la fois clairs, logiques et convaincants. Des difficultés qui se manifestent à différents niveaux : syntaxique, lexical, discursif et textuel. En s'appuyant sur une analyse détaillée des productions écrites d'élèves de première année du cycle du baccalauréat, cet article se propose d'explorer les types d'erreurs les plus fréquentes et qui pourraient servir de repères pour suggérer des pistes de réflexion didactique en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'argumentation.

2. L'écriture et l'argumentation

Pour bien comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants dans la production de textes argumentatifs, il est important de revenir d'une manière brève, sur ces deux concepts : l'écriture et l'argumentation.

2.1. La Complexité du Processus d'Écriture: Entre Exigences, Contraintes et Mobilisation Cognitive

2.1.1. L'Écriture, un Processus Complexe et Exigeant

L'écriture, loin d'être un simple acte de transcription de la pensée, est un processus complexe qui mobilise une multitude de compétences et de stratégies cognitives. Selon Fayol (1996), ce processus se décompose en plusieurs étapes cruciales :

- **La planification** : Il s'agit de la phase où l'apprenant cherche des idées, choisit les pistes d'explication et élabore un plan, en tenant compte de la situation de communication et des objectifs à atteindre.
- **La mise en texte** : Cette phase implique de choisir les mots justes, de construire des phrases cohérentes et de relier les idées par des connecteurs appropriés. Elle concerne également la mise en relation des phrases et des paragraphes et leur hiérarchisation en utilisant des connecteurs et des expressions de transition.
- **La révision** : Elle consiste à revenir sur le texte pour le corriger, l'améliorer et l'adapter en fonction des exigences de la situation de communication.

Ce processus itératif nécessite la maîtrise de compétences linguistiques (lexique, syntaxe, orthographe), textuelles (cohésion, cohérence) et discursives (adaptation au contexte et à la visée), ainsi qu'une mobilisation constante de la mémoire, de l'organisation et des capacités de régulation du scripteur. L'écriture est ainsi une activité cognitive et métacognitive qui sollicite des processus à la fois conscients et inconscients.

2.1.2. Les Multiples Contraintes et Difficultés de l'Écriture

Plusieurs sont les catégories de difficultés d'écriture auxquelles les apprenants pourraient être confrontés. PLANE Sylvie (2003) les a classées en cinq catégories :

- **Des contraintes d'ordre linguistique**, liées à la maîtrise de la langue et de ses règles. Elles réfèrent aux règles qui régissent les fonctionnements syntaxiques, sémantiques, morphologiques, prosodiques, etc.
- **Des contraintes d'ordre psycholinguistiques** liées aux capacités cognitives du scripteur et à son rapport avec la langue d'écriture ;
- **Des contraintes** liées aux consignes. Elles sont de différents ordres (linguistiques, thématiques, stylistiques...) et peuvent porter sur les dimensions de la production (quantité à produire, la visée à atteindre...);
- **Des contraintes** liées au **médium de production** qui influencent la manière de concevoir et d'organiser le texte ;
- **Des contraintes** les contraintes liées au texte lui-même, qui, au fur et à mesure de sa production, restreint les choix possibles pour la suite.

Ces différentes contraintes montrent la complexité de la tâche d'écriture, et la nécessité pour l'apprenant de développer des compétences multiples, qui vont au-delà d'une simple maîtrise technique de la langue.

2.1.3. L'Écriture, une Mobilisation de Diverses Habiletés et Fonctions Cognitives

L'écriture, par sa complexité, sollicite un large éventail d'habiletés et de fonctions cognitives. L'apprenant doit non seulement maîtriser des connaissances linguistiques et des connaissances sur le sujet traité, mais il doit également être en mesure de comprendre les exigences de la tâche (consigne) et de mobiliser des compétences telles que l'organisation, la mémoire, la compréhension, la métacognition, la vitesse de traitement de l'information ou l'attention. Ces différentes habiletés, qui fonctionnent en interaction, sont essentielles pour la réussite de la tâche d'écriture, en particulier pour la production de textes argumentatifs, qui nécessitent une grande rigueur, une capacité à structurer sa pensée, à développer une argumentation cohérente et à se positionner par rapport au sujet. Il est donc primordial de considérer l'écriture non seulement comme une activité de production, mais comme un processus qui exige une analyse, une réflexion et une planification, et qui met en œuvre une pluralité de savoir, savoir-faire et savoir-être.

2.2. La Production de Textes Argumentatifs: Un Défi Multifactoriel pour les Apprenants

2.2.1. L'Argumentation : Entre Situation de Production et Stratégies de Rédaction

Le texte ou discours argumentatif se caractérise par sa complexité, car il articule de manière intrinsèque la situation de production et les stratégies mises en œuvre lors de sa rédaction. Il ne s'agit pas simplement de présenter une opinion, mais de construire un acte langagier qui prend en compte la finalité du discours, l'intention du scripteur, les éléments linguistiques mobilisés, les opérations cognitives à l'œuvre, et la prise de position vis-à-vis de la thèse défendue ou réfutée. L'argumentation est un processus qui met en jeu la subjectivité de l'auteur et son rapport au contexte socio-culturel dans lequel il prend position. En effet, le contexte d'écriture, la visée argumentative, et l'intention de l'auteur sont des éléments essentiels pour analyser le processus de production d'un texte argumentatif.

2.2.2. Composantes et Objectifs du Texte Argumentatif

Le texte argumentatif a pour objectif de défendre une thèse, d'infirmer une autre, et de modifier les convictions et les croyances du destinataire, ou à tout le moins, d'accroître son adhésion à la thèse proposée. Pour atteindre cet objectif, l'auteur construit son argumentation autour d'arguments qu'il étaye à l'aide d'exemples, de références, ou d'autres types de preuves. Ce type de texte mobilise les valeurs, les croyances et les connaissances de l'auteur, et vise à modifier la représentation du lecteur, ou à le faire adhérer à la thèse présentée. Comme l'a souligné Chartrand (1993), le texte argumentatif se caractérise par :

Des composantes situationnelles : ce sont des éléments qui concernent la situation de communication, le contexte socio-culturel. Ces composantes exigent des capacités d'adapter la production au contexte et au référent, le thème ;

Des composantes énonciatives : ils englobent les indices renvoyons aux participants dans l'acte langagier, le locuteur, l'interlocuteur, l'objet ou l'intention ;

Des composantes textuelles : ils englobent les éléments aidant à organiser et structurer le texte pour assurer sa cohérence, sa cohésion et sa progression ;

Des composantes argumentatives : elles concernent le type de raisonnement adopté, les arguments employés et leur hiérarchisation.

2.2.3. Les Opérations d'Étayage et de Négociation : Clés de la Construction Argumentative

Le texte argumentatif met en jeu des opérations langagières spécifiques, qui se manifestent par des formes linguistiques précises. Bien qu'il existe une grande variété de discours argumentatifs, certains processus leur sont communs, comme les opérations d'étayage (justification) et de négociation. Les opérations d'étayage consistent à appuyer une idée par un argument de causalité, de finalité, ou par l'usage d'exemples. Les opérations de négociation consistent à prendre de la distance vis-à-vis d'une idée, en exprimant un point de vue personnel, un degré de certitude, ou des jugements de valeur. Pour produire un texte argumentatif, l'apprenant doit maîtriser ces opérations

langagières, mobiliser ses connaissances sur le sujet traité, utiliser un vocabulaire précis et adapté au contexte et être capable de structurer le texte de manière logique, cohérente et persuasive. La production d'un texte argumentatif est, de cette manière, une tâche complexe pour l'apprenant, qui met en jeu à la fois des compétences cognitives, linguistiques et discursives.

3. Cadre de la recherche et méthodologie

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche qui s'intéresse aux productions écrites d'un groupe d'élèves de première année du cycle du baccalauréat, un niveau où l'apprentissage de l'argumentation écrite est d'une importance capitale. L'objectif de cette recherche est d'explorer en profondeur les difficultés que ces apprenants rencontrent lors de la production de textes argumentatifs. Le choix du texte argumentatif comme objet d'étude est loin d'être anodin. En effet, comme il est inscrit dans les orientations pédagogique (2007) :

« à l'issue du cycle secondaire qualifiant, l'apprenant devra être capable de: recevoir et produire de l'écrit : orienter sa lecture et son écrit en fonction de la situation de communication, reconnaître le fonctionnement des différents types de textes et de discours, distinguer l'explicite de l'implicite, le dénotatif du connotatif dans différents supports, rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé, une fiche de lecture,...], exprimer une opinion personnelle en la justifiant de manière cohérente, assurer la cohérence d'un message en fonction de la visée et du type de texte, utiliser à bon escient les organisateurs textuels, les connecteurs logiques et chronologiques, adapter la mise en page des documents à l'intention de communication et respecter la ponctuation... »¹.

Nous signalons que l'apprentissage de la production texte argumentatif répond à ces objectifs. Etant donné qu'il offre un contexte favorable au développement d'autres habilités que les apprenants sont censés maîtriser à l'issue de ce niveau. il représente un défi majeur pour les élèves, qui doivent non seulement maîtriser des règles linguistiques et discursives complexes mais aussi développer une pensée critique et savoir prendre position par rapport à un sujet.

3.1. Procédure de collecte de données

Le corpus d'analyse est constitué de textes argumentatifs, produits individuellement par les élèves du groupe, ayant pour sujet : « Devrait-on maintenir ou abolir la peine de mort ? ». Le choix de ce thème, qui est source de débat et de divergences d'opinions, s'est avéré pertinent car il a permis aux apprenants de mobiliser leurs connaissances, d'exprimer leurs points de vue et de développer une argumentation, même si celle-ci s'est parfois avérée maladroite et lacunaire. Bien que le groupe soit constitué de 25 apprenants, seul dix-neuf élèves nous ont remis le travail.

3.2. La méthode d'analyse

Pour l'analyse de ce corpus, nous avons opté pour une approche qualitative, qui privilégie la compréhension en profondeur des phénomènes plutôt qu'une approche quantitative axée sur la mesure. Les données sont traitées selon une démarche qui consiste à observer attentivement et à analyser de manière méthodique les productions des élèves. Pour faciliter cette analyse, une grille a été élaborée, regroupant différents critères et indicateurs liés à la production d'un texte argumentatif :

¹ Ministère de l'Education Nationale (M.E.N), les Orientations pédagogiques du secondaire collégial 2009, P.4

• **La grille adoptée :**

Critères	Indicateurs
prise en considération du contexte de la production	Expressions référentielles renvoyant à la situation de communication Indications du thème en question
Maîtrise de la langue et des connaissances encyclopédiques	Erreurs de langue et fautes d'orthographe Lexiques portant sur le thème Types d'arguments Etayage, Négociation
Connexion/segmentation	Articulateurs argumentatifs Marqueurs textuels (d'abord, ensuite, après, etc.) Transition
Cohésion-cohérence	Répétition Relation Progression Principe de non-contradiction respecté
Modalisation	Modalisateurs (certes... mais, peut-être, Les évaluatifs...)
Formulation de la conclusion	Expression du point de vue Synthèse formulée Ouverture

Ces indicateurs, à la fois linguistiques, textuels et discursifs, ont servi de guide pour identifier et classer les difficultés rencontrées par les apprenants. Cette méthode d'analyse a permis de cibler les points faibles de chaque production, de regrouper les anomalies observées dans des catégories distinctes, et d'interpréter les résultats afin de mieux comprendre les raisons de ces difficultés

4. Analyse des résultats

Nous avons inventorié et catégorisé les différents défauts. L'analyse portera sur les volets suivants : les erreurs relatives aux aspects « micro » (l'orthographe et la syntaxe), la relation production-contexte, la mobilisation des connaissances sur le thème, l'argumentation, la structuration des productions et la construction des conclusions.

4.1. Analyse des difficultés liées à la maîtrise de la langue

L'analyse du corpus révèle un ensemble de difficultés liées à la maîtrise de la langue, qui se manifestent à la fois au niveau de l'orthographe et de la syntaxe. Ces anomalies sont des indices qui laissent entendre que ces apprenants ne maîtrisent pas encore des notions de base de la langue française, à savoir l'accord en genre et en nombre, l'expression de la négation, la ponctuation, etc. Comme ces exemples l'illustrent (nous signalons que, pour illustrer chaque type d'anomalie, nous nous contenterons de quelques exemples, les plus représentatifs) :

- **Orthographe** : Les productions des apprenants sont marquées par une fréquence élevée de fautes d'orthographe, qui témoignent d'un manque d'attention aux règles de la langue française. Ces erreurs sont de différentes natures, touchant aussi bien les accords grammaticaux (en genre et en nombre), que l'orthographe lexicale. Parmi les erreurs relevées, on note par exemple : « *se criminel peut repentir* » Copie 12, « *l'abolition* » C13, ou « *Les partisans* », « *un solition* », et « *se criminel* » C14, « *je suis d'accord* » C4. Ces erreurs, qui se répètent parfois dans plusieurs copies, peuvent entraver la compréhension du texte et nuisent à sa crédibilité ;

² Nous utiliserons cette abréviation « Cn » pour désigner la copie et son numéro

- **Syntaxe** : Les difficultés syntaxiques sont également nombreuses et touchent à la fois la construction des phrases et la formulation des idées. On observe notamment :
 - **Des problèmes d'accord** : Les apprenants ont souvent des difficultés à accorder les verbes avec leurs sujets, comme le montre l'exemple "*mais les ministres sont responsable de prend le bon décision*", ainsi que les noms et les adjectifs en genre et en nombre : "*plusieurs association réclame l'abolition de la mort*" ou "*les partisans vont que la peine capitale est un solution*".
 - **Des erreurs de négation** : l'expression de la négation pose problème : "*ceux qui croient que cette peine supprime de la société la criminalité ont pas raison*" C1, ou « *Ils disent qu'on peut pas solutionner un crime par un autre* » C2. Ces erreurs d'expression de la négation font perdre au texte une partie de sa clarté.
 - **Des difficultés dans l'usage des articles** : De nombreux erreurs dans l'usage des articles ont été relevées C6 "*Quant à les partisans disent que cette personne mérite d'être tuée*" ou C9 "*donner l'exemple à les autres*", "*il faut punir les coupables pour donner l'exemple à les autres criminels.*"
 - **Des problèmes dans l'emploi des temps et modes verbaux** : les apprenants confondent parfois les modes et les temps, ce qui témoigne de leurs lacunes en conjugaison et en grammaire. Par exemple : "*ceux qui croient que cette peine supprime de la société la criminalité ont pas raison*" C1 "*Ils disent qu'on peut pas solutionner un crime par un autre*" et "*Ils disent qu'on peut pas solutionner un crime par un autre*" C2 ou : "*les partisans vont que la peine capitale est un solution...*" C14.
 - **Une mauvaise utilisation des connecteurs** : L'usage des connecteurs pose des problèmes aux apprenants qui les utilisent souvent de manière abusive et erronée : "*fait exécuter une personne ou plusieurs grâce à une crime*" C10, "*La peine de mort joue une rôle importante à des quelque société. elle applique pour éviter les vengances, et faire reigner la sécurité, plus de cela déminution de taux de criminalité. En outre, les autres société applique la peine de mort devant les autres par les donner l'exemple. En effet, Il y avait des autres société qui est contre avec cette idée, l'application de la peine de mort est un crime. et aussi est une peine inhumaine et hostile. Plus que cela, personne n'a le droit de priver n'a le droit de priver un individu de sa vie.*" ou "*D'abord, certains personnes disent que la peine de mort est un moyen efficace pour reigner la sécurité, et donner l'exemple à l'autre criminel pour dissuader de commettre des crimes. En effet pour diminuer le taux de criminalité.*" C18, ou "*ensuite certains des gens sont avec le peine de mort car la déminution de taux de criminalité aussi éviter la vengeance entre le criminel et la famille de victime ainsi faire reigner la sécurité auront de notre société*" C3

Ces erreurs linguistiques ne sont pas sans conséquences. Elles rendent les phrases maladroites, voire incompréhensibles, nuisent à la fluidité de la lecture et entravent la construction d'une argumentation claire et efficace. Elles témoignent d'une maîtrise encore fragile de la langue française, et soulignent la nécessité d'un travail ciblé sur les règles grammaticales et syntaxiques de base.

4.2. Analyse des difficultés liées à la construction de l'argumentation

Outre des difficultés linguistiques, l'analyse du corpus révèle des problèmes plus profonds liés à la méconnaissance de la nature du fonctionnement de l'argumentation. Les apprenants procèdent en conséquence à l'empilement des arguments. Cela provoque l'impression d'une juxtaposition des énoncés, d'une succession de phrases sans relation d'inférence entre elles, une cumulation des faits ou d'argument avec un usage aberrant des connecteurs logiques

4.2.1. Les difficultés liées à l'introduction :

L'introduction, qui est un élément essentiel de tout texte argumentatif, est un point faible dans la plupart des productions. D'ailleurs, Au niveau de l'introduction, la situation d'énonciation doit être évoquée avec une explicitation des données susceptibles d'orienter le lecteur et de l'informer sur le thème en question, et sur la démarche ou le plan adopté pour le développer. En effet, le sujet fourni aux élèves des indices sur lesquels ils doivent s'appuyer pour produire le texte. Rappelons que le sujet consiste à produire un texte argumentatif sur la thèse de l'abolition de la peine capitale. Le sujet fournit des mots clés susceptibles d'orienter les apprenants et les informe sur le type de texte à produire, le texte argumentatif en l'occurrence. Ceci constitue des éléments de la situation de communication que les apprenants devraient considérer pour adopter un cadre énonciatif approprié.

En introduisant son texte, l'apprenant est amené à fournir des éléments aidant le lecteur à comprendre et interpréter le texte. Ces éléments englobent outre des expressions qui permettent d'introduire le sujet, des expressions référentielles qui renvoient aux divers éléments tels que le contexte, l'auteur, l'enjeu du texte, etc.

Or, d'après l'analyse des productions des apprenants, nous remarquons qu'il y a une abondance des défaillances morpho-syntaxiques au niveau de l'introduction. Certains apprenants n'ont pas une représentation adéquate sur l'enjeu de l'introduction et sur ses fonctions. Ils trouvent des difficultés à introduire convenablement le sujet, comme c'est le cas de C 1 dans laquelle l'auteur introduit son texte en annonçant déjà une synthèse finale : *"-Pour moi je suis contre et pour la peine de mort.*

-la peine de mort est inutile, et ceux qui croient que cette peine supprime de la société la criminalité ont pas raison ».

L'analyse des introductions révèle une diversité d'approches chez les apprenants face à la tâche argumentative. Certains, comme dans les copies C3, C11 et C14, ont opté pour des introductions "passe-partout", se contentant de fournir une définition formelle de la peine capitale, sans engagement personnel ni contextualisation. D'autres, à l'instar des introductions C5 et C15, ont manifesté une volonté d'introduire le sujet de manière plus dynamique, en faisant référence à des débats contemporains ou en annonçant des pistes de réflexion : *" de nos jours plusieurs associations réclame l'abolition de la mort. alors est ce qu'un bon comportement ou pas ? et quel sont les inconvénient et les avantages de cet capital de mort ? "* C5

" la peine capitale est un sujet d'actualité. Il y a des pays adoptent encore cette sentence est ce qu'on doit obéir ? pour traiter ce sujet je vais d'abord passe par le roman de vector Hugo " le dernier jour d'un condamné à mort qui a donné des illustrations à ce sujet ensuite j'essayerai de réponde aux questions pour voir formule mon point de vue personnelle " C15. Cependant, cette tentative de contextualisation s'avère parfois superficielle, voire contre-productive. L'exemple de l'introduction C15, qui présente un plan détaillé et une référence à une œuvre littéraire, montre une rupture entre l'intention annoncée et la réalisation effective du texte, qui omet de développer les aspects promis et d'explorer la référence littéraire mentionnée. Ainsi, ces introductions montrent que les apprenants peuvent avoir une idée globale de ce qu'est une introduction, mais ils ont des difficultés à concrétiser cette idée et à l'adapter à la spécificité du sujet.

4.2.2. Les difficultés liées à la mobilisation des connaissances :

Pour produire un texte, il est fondamental de disposer de connaissances encyclopédiques et lexicales sur le thème. C'est là que se manifeste le lien entre la lecture et l'écriture qui détermine la qualité de la production. La pauvreté de ces ressources thématiques a forcément un impact sur la textualisation argumentative. Cependant, les apprenants semblent ne pas disposer de connaissances suffisantes sur le thème de la peine de mort. Nous remarquons ainsi que les apprenants n'ont pas assez de connaissances thématiques qui leur aident à reprendre l'information, à mettre en relation des énoncés, à assurer la progression thématique et à faire progresser le texte.

Un autre phénomène de malformation textuelle, causé par la non maîtrise des contenus thématiques, réside dans le fait que le texte produit, dans certains cas, ne progresse pas. Les apprenants ne disposent pas de ressources linguistiques et des connaissances variées sur le thème, qui leur permettent de faire avancer le texte tout en respectant les règles de la cohérence : la répétition, la progression de l'information, la relation, et la non-contradiction. Analysons, en terme d'illustration, comment la punition désignée par le groupe nominal "la peine capitale" est reprise dans certaines productions :

- *" de nos jours plusieurs associations réclame l'abolition de la mort. [...]quel sont les inconvénient et les avantages de cet capital de mort ? "* C5

- *"Il y a plusieurs personnes qui sont contre la peine de mort et d'autres qui sont avec ce phénomène. "* C5
"ces personnes sont avec l'application de la peine de mort, d'abord ils considèrent ce châtiment comme moyen dissuasive" C12

- *" la peine de mort est inutile, et ceux qui croient que cette peine supprime de la société la criminalité ont pas raison "*C1

- *"les criminels mérite ce châtiment "* C9

Cette pauvreté de connaissances se manifeste également par des répétitions, des idées générales et un manque de précision dans leurs arguments. On relève aussi la difficulté à mobiliser des connaissances d'ordre culturel et idéologique. On observe aussi que ce manque de connaissances a un impact sur l'emploi du lexique approprié, certains utilisent le terme "sentence" comme synonyme de "peine". L'usage de ces expressions inappropriées, pourrait s'expliquer par un manque de vocabulaire sur cette punition, ses synonymes ou autres procédés

linguistiques permettant de reprendre un thème (la pronominalisation, la nominalisation, la subordonnée relative, etc.). Seule la copie C15, s'est démarquée de l'ensemble avec l'usage d'un synonyme « sentence ».

4.2.3. Les difficultés liées à l'organisation des arguments :

La plupart des apprenants ont du mal à organiser leurs idées de manière logique et cohérente. Ils se contentent souvent de juxtaposer des arguments sans les relier entre eux par des connecteurs pertinents, ou bien ils emploient des connecteurs de manière inappropriée, créant une impression de confusion. Ainsi, l'enchaînement des arguments est un point faible chez les apprenants. Des extraits des copies 10 et 6 illustrent bien ce genre de défaillance :

- *"La peine de mort joue un rôle importante à des quelque société. elle applique pour éviter les vengances, et faire régner la sécurité, plus de cela déminution de taux de criminalité. En outre, les autres société applique la peine de mort devant les autres par les donner l'exemple. En effet, Il y avait des autres société qui est contre avec cette idée, l'application de la peine de mort est un crime. et aussi est une peine inhumaine et hostile. Plus que cela, personne n'a le droit de priver n'a le droit de priver un individu de sa vie. "* C10
- *" Quant à les partisans disent que cette personne mérite d'être tuée et que l'état doit se venger pour ces citoyens sinon on vivra dans un pays sans loi où chaque personne va se venger pour ses proches. et appliquer la loi lui-même , et aussi il disent que ça favorise et manient la justice plus pour éviter la vengeance. et en plus c'est une méthode la plus efficace pour déminuer le taux de criminalité et pour faire régner la sécurité. "* C6

Le constat opéré sur les copies, est révélateur d'obstacles qui représentent un handicap au fonctionnement d'une argumentation et met en relief les différentes malformations dues à la transgression des règles assurant la cohérence textuelle, à savoir les règles de progression, de continuité, de non- contradiction et de relation. Les différents défauts dus à une mauvaise gestion de la textualisation se manifestent dans plusieurs copies. C'est ce qui explique que les apprenants sont souvent incapables à opérer et exploiter ces règles pour favoriser une progression textuelle et rationnelle.

4.2.4. Les difficultés liées à la gestion des procédés discursifs :

L'analyse révèle un manque de maîtrise des procédés discursifs, notamment dans la manière de recourir au discours rapporté. L'utilisation du verbe "dire" est très fréquent et les apprenants semblent ignorer l'existence d'autres verbes de parole. Ils ont des difficultés à marquer la distance par rapport aux propos rapportés, et l'ambiguïté de certaines productions rendent parfois difficile la distinction entre les opinions personnelles et les points de vue rapportés.

4.2.5. La Conclusion, un Défi Majeur pour les Apprenants

4.2.5.1. La Conclusion, un Fragment Déconnecté et Réducteur

L'analyse des productions montre que la conclusion représente un défi majeur pour de nombreux apprenants, qui la réduisent souvent à une simple expression de leur point de vue personnel, sans la relier au développement argumentatif qu'ils ont produit. Par exemple, l'exemple de C14 est révélateur de cette tendance, où l'auteur se contente d'affirmer : *" personnellement je vu que la peine de mort est un chose inhumaine et n'a pas un solition "* C14 , sans faire un bilan de son argumentaire. De même, l'analyse des productions montre que la plupart des apprenants ignorent l'importance de synthétiser les idées, et de donner une vue d'ensemble du cheminement intellectuel qu'ils ont parcouru, en vue de répondre à la problématique soulevée.

4.2.5.2. Ruptures et Incohérences : Quand la Conclusion Oublie le Développement

Ce qui est particulièrement frappant, c'est l'absence, dans de nombreuses copies, de liens logiques entre la conclusion et le développement, voire avec l'ensemble du texte produit. Alors que l'introduction pose le cadre de l'énonciation, avec l'annonce d'une problématique et d'une démarche, la conclusion devrait en être la réponse et la synthèse. Pourtant, dans les productions analysées, certains apprenants continuent à argumenter dans la conclusion,

d'autres la consacrent à l'expression de leur opinion personnelle et d'autres encore apportent des éléments nouveaux, sans faire le lien avec le contenu de leur développement. L'exemple de la conclusion de C1, qui introduit un nouvel argument ("*la politique de paye*"), illustre bien cette rupture avec le reste du texte.

4.2.5.3. Entre Manque de Synthèse, Erreurs Linguistiques et Registre Familier

En plus des problèmes liés à l'absence de synthèse et de liens logiques avec le développement, les conclusions sont souvent marquées par des déficits linguistiques et stratégiques. L'usage aberrant des signes de ponctuation, l'abondance des erreurs de langue et des fautes d'orthographe, nuisent à la cohérence et à la fonction argumentative de ce segment de texte. Ainsi, les conclusions de C14 et C15 montrent comment les apprenants expriment leurs opinions personnelles sans pouvoir mobiliser des procédés de généralisation et de conceptualisation nécessaires à la synthèse : C14 : "*personnellement je vu que la peine de mort est un chose inhumaine et n'a pas un solition* " ou : "*Enfin la condamnation est un sujet tres important pour moi je suis contre cette sentence car il avait beaucoup des caractéristique et de souffrances* " C15. De plus, certains apprenants, comme dans les cas : "*car ça va leur causer la souffrance* ", "*à partir de ça* " C2, "*si on exécute quelqu'un Il va mourir, oui mais par lui seulement car il va laisser une innocente famille derrière lui. Et cela ne marche pas du tout.* » C5, « *alors est ce qu'un bon comportement ou pas ?* », « *ne pense plus qu'au vengeance comme ça* » "*C'est pour ça* " C17 , utilisent un registre familier, qui n'est pas adapté au registre formel du texte argumentatif, ce qui nuit à la cohérence de la conclusion et à l'image qu'ils donnent de leur travail. Nous retenons ainsi ces problèmes majeurs dans la production de la conclusion :

- **Absence de synthèse** : On constate que les apprenants ne reprennent pas les principaux points de leur argumentation afin d'aboutir à une conclusion globale. Ils se contentent soit de répéter leur opinion personnelle soit de conclure à travers une assertion de leur point de vue.
- **Manque de lien avec le développement** : La conclusion apparaît souvent comme un ajout qui ne se rattache pas logiquement aux idées développées précédemment.
- **L'influence du registre familier** : On relève que certains apprenants font usage d'un registre familier dans leurs conclusions, ce qui n'est pas compatible avec le registre formel qu'exige le texte argumentatif : "*alors est ce qu'un bon comportement ou pas ?* ", "*ne pense plus qu'au vengeance comme ça* " C5, « *C'est pour ça* » ou « *à partir de ça* » C2 ou « *c'est pour ça* » C17 etc.

5. SYNTHÈSE

A partir de l'analyse du corpus, nous revenons sur les difficultés relatives à l'argumentation que nous avons relevées et nous synthétiserons les problèmes les plus fréquents.

Suite à l'analyse des copies, il est évident, d'ores et déjà, qu'il y a une abondance de fautes d'orthographe et un emploi inapproprié des signes de ponctuation. Au niveau des introductions, nous pouvons déduire, que la majorité des apprenants, n'arrivent pas à composer une introduction cohérente et qui contient des éléments informant le lecteur sur le thème en question, le contexte, la problématique développée et la démarche suivie ou le plan adopté pour lors de l'analyse. Aussi est-il fondamental de sensibiliser ces apprenants sur l'importance de la dimension du contexte dans la compréhension et la production d'un texte.

Le fait d'enseigner aux apprenants des démarches de contextualisation et de planification, les aiderait à prendre conscience de la nécessité de formuler des variables contextuelles qui sont indispensables au fonctionnement de l'activité d'écriture et qui facilite l'accès à l'information de base. En fait, il s'agit des savoirs conditionnels (contextuels) qui consistent à adapter une conduite langagière à la situation de communication. Ceci implique la mobilisation des connaissances encyclopédiques et lexicales du thème, objet de réflexion. Ces connaissances s'acquièrent et s'enrichissent grâce à une intensification de l'exposition aux différents supports relatifs au thème.

La connaissance limitée sur le thème a des répercussions négatives sur la gestion de la textualité du texte. En argumentation, les apprenants ne peuvent pas développer une opinion sur une thématique sur laquelle ils ne disposent pas de connaissances. En conséquence, dans une telle situation, certains apprenants se livrent à des narrations, à une énumération des exemples ou à la juxtaposition des énoncés rapportés.

Ces défauts sont repérés dans plusieurs copies. La présentation cumulative des énoncés, ou l'emploi aberrant des connecteurs argumentatifs, impliquent que les apprenants rencontrent des difficultés d'agencer les arguments de façon cohérente, et de les construire selon

les types de relations qu'ils doivent entretenir, pour construire enfin un texte cohérent, apte à convaincre le destinataire ou à le persuader.

Une autre malformation au niveau local se manifeste par l'absence de maîtrise des procédés servant de rapporter un discours ou d'insérer un exemple, une citation, un argument, etc. C'est ce qui handicape également le fonctionnement de l'argumentation, puisque, dans la majorité des copies, l'argumentation procède par une référence à d'autres énoncés rapportés. Il serait alors efficient de proposer aux apprenants des exercices d'entraînement qui leur permettent d'apprendre à reformuler un énoncé, à insérer un argument ou un exemple, à utiliser des modalisateurs pour marquer une position vis-à-vis les informations rapportées, à s'initier aux opérations de conceptualisation et de généralisation...etc.

D'une manière générale, les apprenants ont confronté des complexités au niveau de l'utilisation des procédés permettant d'assurer la cohésion et la cohérence des productions. L'analyse que nous avons faite du corpus, nous a permis de déduire qu'il y a une transgression des règles fondamentales de la cohérence. Nous observons également que la pauvreté des ressources thématiques a certainement un impact sur la textualisation argumentative. Les apprenants ne disposent pas de connaissances thématiques, qui leur permettent à la fois d'éviter les répétitions, et d'assurer la progression thématique par un usage pertinent des expressions anaphoriques, ou autres procédés linguistiques qui peuvent jouer le même rôle. Ceci mène à dire, que ces apprenants méconnaissent le fonctionnement des éléments vitaux qui jouent un rôle primordial dans la continuité du sens et la progression du texte. En conséquence, un même mot, ou un groupe nominal comme l'exemple de « la peine capitale », se répète plusieurs fois et rend le texte redondant.

Au cours de notre travail d'analyse, nous observons également, que les apprenants trouvent des difficultés à mettre en relation des énoncés. Ils ne maîtrisent pas les procédés d'anaphorisation permettant de mettre en relation une information déjà énoncée avec une autre, nouvelle. Par voie de conséquence, ils procèdent soit par une juxtaposition des phrases ou recourent à des connecteurs logiques inappropriés. En ce sens, nous précisons que dans un nombre important de copies, les segments composant les textes ne sont pas cohérents, mais construits à partir d'un empilement des énoncés, qu'ils soient arguments ou exemples.

Nous constatons ainsi que ces apprenants ne savent pas produire des textes cohésifs et cohérents, et ne maîtrisent pas les opérations langagières, comme la négociation ou la réfutation, des opérations qui sont au centre de l'argumentation. Ces opérations exigent un travail de sélection d'arguments pertinents, leur ordonnancement et de leur hiérarchisation suivant un type de raisonnement bien déterminé.

En outre, au niveau de la gestion de la structuration textuelle, un autre problème de malformation textuelle qui nuit à la cohérence du texte, est dû à un traitement défaillant dans l'usage des marqueurs textuels assurant les liens entre les segments composant le texte. Nous assistons, dans certaines copies, à des textes présentés en un seul bloc, sans aucun repère, qu'il soit signe de ponctuation ou élément linguistique, aidant à délimiter les unités de sens. Nous pouvons expliquer ceci par la méconnaissance des apprenants des principes sur lesquels on devrait se baser pour segmenter un texte au niveau local comme au niveau global.

Ce dysfonctionnement de la textualité, se manifeste également par l'absence de liens entre la conclusion et le développement. A ce niveau de la production, la conclusion en l'occurrence, les apprenants devraient être capables de synthétiser et de faire un bilan. Outre des malformations qui nuisent à la cohésion de ce segment, nous observons que la plupart des apprenants, reprennent un des arguments ou bien concluent leurs productions en exprimant leurs points de vue personnels à propos du thème en question. Ils ne manifestent pas une capacité d'exploiter les divers aspects du thème développés pour en tirer un bilan. Il arrive parfois que l'on ne retrouve pas de réponse à la problématique énoncée dans l'introduction ou que l'on assiste à des conclusions « passe partout ». C'est ce qui met en évidence l'importance de l'apprentissage, en plus des structurations linguistiques, des démarches de synthèse telles que les démarches de généralisation et de conceptualisation.

Conclusion

L'analyse des productions des apprenants, tout au long de cette étude, a permis de révéler l'étendue des défis auxquels ils sont confrontés lors de la production de textes argumentatifs. Ces difficultés, qui se manifestent à tous les niveaux (linguistique, textuel, discursif), soulignent la complexité de cette compétence et la nécessité d'une approche didactique qui prenne en compte les spécificités de chaque apprenant. Il apparaît essentiel de ne pas considérer l'écriture comme un simple acte de transcription, mais comme un processus réflexif et itératif qui exige une maîtrise de la langue, une connaissance des stratégies argumentatives et une capacité à organiser sa pensée. Il

est donc primordial que l'enseignant puisse aider l'apprenant à développer une conscience des mécanismes à mettre en oeuvre dans le processus d'écriture.

Comme le soulignait si justement Jean-Paul Sartre : *"Je pense qu'il y a une énorme différence entre la parole et l'écriture. Ce qu'on écrit, on le relit. Mais on le lit lentement ou rapidement, autrement dit, vous ne décidez pas du temps que vous resterez penché sur une phrase, parce que ce qui ne va pas dans cette phrase peut ne pas vous apparaître du premier coup : c'est peut-être quelque chose en elle, c'est peut-être un mauvais rapport qu'elle a avec la phrase qui précède ou qui suit ou avec l'ensemble du paragraphe ou du chapitre... Tout cela suppose que vous regardiez votre texte un peu comme un grimoire, que vous changiez successivement des mots ici et là, et puis que vous reveniez sur ce changement et que vous en fassiez un autre, que vous modifieriez ensuite un élément qui se trouve beaucoup plus loin et ainsi de suite"* (Sartre, Entretien sur soi-même, p. 136). Cette citation met en exergue la nature itérative et réfléchie du processus d'écriture, et invite les apprenants à s'engager dans une démarche active de révision, d'amélioration et de transformation de leurs textes. C'est aussi une invitation à la patience, la persévérance et l'engagement.

Dans cette perspective, il est nécessaire de renforcer la maîtrise de la langue française chez les apprenants, de développer leurs connaissances sur les thèmes abordés, et de les aider à construire un raisonnement logique et pertinent. L'exploitation de textes lus comme modèles, la stimulation de la réflexion critique, l'explicitation des mécanismes discursifs de l'argumentation, ainsi que des exercices de reformulation pourraient constituer des pistes pour aider les apprenants à acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour produire des textes argumentatifs de qualité. La recherche dans ce domaine est ainsi appelée à se poursuivre, notamment pour déterminer avec plus de précision les liens entre la lecture et l'écriture et pour identifier les approches didactiques les plus efficaces pour favoriser le développement des compétences argumentatives des apprenants. En somme, c'est en comprenant la complexité de l'écriture et ses multiples dimensions que nous pourrions aider au mieux les apprenants à s'engager dans ce processus complexe qui contribue à leur développement personnel et professionnel.

Bibliographie

1. CHISS Jean-Louis, (2012) *L'écrit, la lecture et l'écriture, théories et didactiques*, Ed. L'harmatan. Paris.2012.
2. FAYOL, M.(1996), *La production du langage écrit : In L'apprentissage de l'écriture*, PUF, Paris..
3. FLAVELL, (1990)« Metacognitive aspects of problem solving » Cité in GOMBERT J.-E., *Le développement métalinguistique*. PUF, collection Psychologie d'aujourd'hui, Paris,.
4. GERARD Chauveau, (1997) *Comment l'enfant devient lecteur*, Ed. Retz, Paris..
5. MAROT Thierry, (2009) *Lecture-écriture : Apprendre autrement*, Ed. Cheminement. Villeneuve-d'Ascq..
6. PETIT Michèle, (2002).*Eloge de la lecture, la construction de soi*. Belin. Paris..
7. MILED, M, (1998)*La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Didier Erudition, Paris..
8. PERRENOUD Philippe, (2008), *Construire des compétences dès l'école*, collection. Pratiques et enjeux pédagogiques. ESF. Paris.1997. 3^e Edition.
9. Reuter, Y., (1996) *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, ESF, Paris..
10. TARDIF Jacques et MEIRIEU Philippe, (1999) « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances » p.3, in BROSSARD Luce (dir), *pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, éd. Multimondes. Quebec.pp.19-33
11. VAN DIJK. A., (1973) «Modèles génératifs en théorie littéraire », in BOUAZISC, *Essais de la théorie du texte*, Editions Galilée, Paris.
12. WEINRICH Harald., (1973), *Grammaire textuelle du français*, Ed. DIDIER, Paris.
13. ALLINGTON R.L.(2005), «Five Missing Pillars of Scientific Reading Instruction. Reading»,(enligne)http://www.susanohanian.org/show_research.php?id=162.
14. CHAROLLES, M., (1976), « Grammaire du texte, théorie du discours, narrativité », pratiques, n° 11/12 nov,
15. CHAROLLES, M., (1978), Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, Langues Française, n° 38, mai.
16. FIJALKOW, J., (2003) « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'écoleprimaire..<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>
17. FITZGERALD, J. & SHANAHAN, T., (2000)« Reading and Writing relations and their development.» *Educational Psychologist*, 35 (1),.39-50.
18. GIGUERE, Jacinthe.,(2001) « Les relations et les interactions lecture-écriture – Qu'en disent les élèves? », *Revue Résonances*, sept, n°1, p. 10-11.

19. GOLDER Caroline., (1996) , « La production de discours argumentatifs : revue de questions ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 116, http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_116_1_1196
20. LE GOFF, F. (2010), «Interaction_lecture/écriture_et_enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ?» 11° Rencontre des chercheurs en didactique des littératures,.
21. MOFFET Jean-Denis., (1995), « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 95-120. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/502005ar>
22. ORIOL-BOYER, Claudette, (2001), «lire écrire ensemble : Pour des pratiques d'écriture créative. ». *Revue Résonances* n°1, sept, p6-9.
23. PLANE, S., (2003), « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture ». Rome *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata* anno III/1.. p 57-77.
24. REUTER, Y., (1993) , « Problématique des interactions lecture - écriture... in Les interactions lecture – écriture». Actes du colloque que Théodile – Crel (Lille, novembre). 2° édition, pp. 1-18.
25. CHARTRAND Suzanne-G., (1993)« Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français »*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 4, p. 679-693. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031672ar>.
26. TAUVERON, C., (2003) « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-atualite/document/tauveron.pdf>.
27. VIGNER, (1968), « Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture » in *Pratiques* n° 68,