

# Contexte de production et de justification écrite d'un point de vue par des enfants âgés de 10 à 13 ans

JEAN-YVES ROUSSEY, ANNIE PIOLAT et ANNE GOMBERT,  
CNRS et Université de Provence

## Résumé

La recherche a permis d'étudier la production quantitative et qualitative (analyse de contenu de 2267 phrases) de phrases écrites par 113 rédacteurs (âgés de 10, 11, 12 et 13 ans) pour justifier des points de vue. Huit contextes de production ont été élaborés à partir des modalités de trois facteurs (Familiarité du thème, Orientation de la thèse à défendre, Opinion consensuelle: par exemple, Manger des bonbons c'est bien parce que... ; Partir en voyage ce n'est pas bien parce que...). Les résultats mettent en évidence que, dès 10 ans, les enfants sont capables de justifier n'importe quel point de vue et son contraire à l'aide d'informations spécifiques et largement partagées. Toutefois, le nombre et la nature des étayages produits varient selon les contextes. Les enfants rédigent plus d'étayages quand ils doivent défendre un point de vue en adéquation avec une opinion consensuelle, alors qu'ils diversifient leurs étayages en soutenant des points de vue en inadéquation avec une opinion consensuelle. L'absence de pratique de l'activité constitue dans ces deux cas une condition favorable. Dans le cadre d'une aide à l'apprentissage scolaire de la rédaction argumentative, il est possible d'utiliser avec les rédacteurs apprentis, soit des contextes qui favorisent la production quantitative, soit des contextes qui amènent à une diversification qualitative des arguments.

## Abstract

This study investigates both qualitative and quantitative production of sentences produced by 113 writers between 10 to 13 year of age for justifying points of views. Eight different production contexts were constructed from the modalities of three factors (familiarity with the topic, acceptance of the to be defended thesis and consensual opinion), such as they appear for example in sentences like "eating candies is good because..." or "going on a trip is not good, because...". The results clearly showed that from ten years of age children were able to justify whichever point of view and its opposite by referring to specific information which are largely shared. However, the num-

ber and the nature of the arguments varied as a function of contexts. Children write more arguments when they have to defend a view which conforms a consensual opinion, whereas they diversify their arguments by supporting points of views which do not conform a consensual perspective. The lack of practice with the activity constitutes in both cases a favorable condition. Within the framework of developing aids for school training and argumentative writing, our findings show that it is possible to use with non expert writers either contexts which favor quantitative production or contexts which bring to a qualitative diversification of arguments.

## Introduction

La compétence rédactionnelle argumentative est mise en place très progressivement (jusque vers 12-13 ans selon Schneuwly, 1988 et vers 16 ans selon Feilke, 1996 et Golder, 1996). Les résultats des recherches concordent quant aux difficultés éprouvées par les enfants pour rédiger des textes argumentatifs (Akiguet & Piolat, 1996; Brassart, 1989, 1992; Coirier, 1996; De Bernardi & Antolini, 1996; Golder & Coirier, 1994; Piolat, Roussey & Gombert, sous presse; Roussey, Akiguet, Gombert & Piolat, 1995), c'est-à-dire des textes dans lesquels sont articulés des arguments pour et contre un point de vue donné afin de soutenir une thèse (Adam, 1992).

Parmi les différentes explications avancées pour rendre compte de ces difficultés, certaines mettent en avant l'utilisation des connaissances linguistiques liées à la nécessaire coordination en un même texte d'énoncés soutenant des points de vue contradictoires (Akiguet, 1997; Coirier & Marchand, 1994; Ferréol, Gombert & Piolat, 1997; Roussey & Gombert, 1992; 1996). D'autres posent que les enfants peinent dès la phase de recherche d'étayages, c'est-à-dire d'arguments susceptibles de justifier un point de vue donné. À ce propos, en utilisant le paradigme des dilemmes moraux de Kohlberg (1969), Berkowitz et Muller (1986) ont mis en évidence qu'avant neuf ans, les enfants ne justifient leur position, avec

peine, que lorsqu'ils sont sollicités par l'expérimentateur. De plus, ils ne parviennent pas avant douze ans à réfuter les arguments d'un opposant. Trois causes à l'origine de cette difficulté ont pu être identifiées par les chercheurs (pour une revue, voir Gombert, 1997): la familiarité du thème sur lequel porte l'argumentation, l'orientation de la thèse à défendre et la position socialement majoritaire relative à l'objet de l'argumentation.

La familiarité du thème, qui fait référence aux connaissances dont dispose le rédacteur pour étayer un point de vue, a été étudiée par Golder (1993; 1996) et Rouet, Favart, Gaonac'h et Lacroix (1996) qui ont mis en évidence que des rédacteurs - enfants, adolescents ou étudiants - n'étaient qu'un seul point de vue dans un texte argumentatif dont le thème ne leur était pas familier. Par ailleurs, Stein et Trabasso (1982) et Stein et Miller (1993a, b) ont montré que la familiarité du thème en débat et la réalité de l'enjeu de l'argumentation permettaient à des enfants de 7 à 14 ans de mieux justifier leur point de vue personnel lors de la résolution de dilemmes moraux.

En ce qui concerne l'orientation de la thèse à défendre, Brassart (1992) a montré que les enfants écrivent plus d'étayages quand ils se positionnent en faveur plutôt qu'en défaveur d'un point de vue donné. Par ailleurs, jusque vers 11-12 ans, les enfants étayaient uniquement leur propre point de vue lorsqu'ils argumentent (Brassart, 1991; Coirier & Golder, 1993). Cette tendance à plus étayer sa propre position est retrouvée chez les adultes par Stein et Miller (1990; 1993a, b), Ross et Lepper (1980) ou encore Andriessen, Coirier, Roos, Passerault et Bert-Erboul (1996). Cette difficulté à produire des étayages contre son point de vue résulterait de la nature asymétrique des connaissances selon Stein, Calicchia et Bernas (1995). Celles-ci seraient plus nombreuses en faveur qu'en défaveur des propres croyances de l'argumentateur (Voss, Greene, Post & Penner, sous presse).

Ce type d'interprétation est compatible avec le constat de Miller (1987) selon lequel l'émergence progressive d'une moralité conventionnelle appuyée sur des croyances collectives ou lieux communs (Plantin, 1993) permet aux enfants d'argumenter en coordonnant des perspectives opposées avec les leurs. Ce recouvrement des arguments avec les normes collectives, ou opinions consensuelles, a également été repéré par Brossard, Gelpe, Lambelin et Nancy (1990). De plus, selon Coirier (1996) la production et l'interprétation langagières supposent le recours à un ensemble de règles, de conventions et de connaissances partagées qui sous-tendent les communications verbales et impliquent d'avoir un comportement linguistique en accord avec elles. Dès lors, on peut supposer que la facilité à défendre un point de vue dépend de sa conformité au point de vue dominant. Il apparaît, par exemple, très difficile d'argumenter en

faveur du racisme. Cependant, Colder (1992; 1996) dans le cadre d'études de dialogues et de productions écrites entre enfants de même âge et entre enfants et adultes observe que l'appartenance des enfants au même groupe social peut les conduire à laisser implicite la référence aux règles collectivement admises lorsqu'ils argumentent avec un pair, alors qu'ils l'explicitent face à un interlocuteur adulte.

Au total, la rédaction d'un texte argumentatif, qui suppose la prise en compte et la justification par des étayages de deux points de vue opposés est un exercice difficile imposant à la fois d'argumenter pour une opinion considérée comme généralement admise et pour une opinion non partagée afin de mieux la rejeter.

Les trois facteurs (Familiarité du thème, Orientation de la thèse à défendre et Opinion consensuelle), évoqués pour rendre compte de la faible capacité des enfants pour étayer différents points de vue dans le cadre d'une activité argumentative, constituent des dimensions caractéristiques du contexte de production tel qu'il est défini, par exemple, par Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier (1985) ou encore Schneuwly (1988). Selon ces auteurs, les actions langagières dépendent des paramètres contextuels qui interagissent au niveau de l'«espace d'interaction sociale» défini entre autres par les buts de l'action langagière et au niveau de l'«espace de l'acte de production» qui délimite les caractéristiques matérielles de l'activité verbale.

L'importance accordée à l'interaction entre paramètres définissant le contexte de production langagière (Boscolo, 1991) amène à se demander si la recherche de déterminants de la capacité à justifier un point de vue considérés isolément comme dans les recherches évoquées ci-dessus, permet d'établir des constats suffisants et pertinents.

#### OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Le premier objectif de cette recherche est de vérifier l'éventuel effet de l'interaction entre les diverses dimensions qui caractérisent un contexte et dont l'impact a déjà été observé dans le cadre de recherches focalisées seulement sur une ou deux de ces dimensions (Familiarité du thème, Orientation de la thèse à défendre et/ou Opinion consensuelle). Le second objectif consiste à analyser la persistance de ces effets tout au long de la période d'installation de la compétence argumentative écrite. Autrement dit, il s'agit de repérer quels sont les contextes de production - caractérisés par les différentes modalités de ces trois facteurs - qui sont les plus propices à la production d'étayages pour justifier des points de vue imposés à des jeunes rédacteurs et d'observer si les effets de ces contextes évoluent entre 10 et 13 ans.

Le choix des modalités du facteur âge résulte des constats opérés dans les recherches déjà évoquées et selon lesquels la compétence argumentative écrite commence

à apparaître vers 9-10 ans et peut être relativement bien installée à partir de 12 ans (Dolz, 1996; Piolat, Roussey & Gombert, sous presse; Roussey & Gombert, 1992; Roussey et al., 1992; Roussey & Gombert, 1996; Schneuwly, 1988). C'est aussi à cet âge que les enfants, dans le cadre des dilemmes moraux, justifient spontanément leur position et deviennent capables de réfuter dans le cadre d'un discours coopératif les arguments d'un opposant. En conséquence, pour étudier de plus près cette étape transitoire, cette recherche a porté sur des enfants âgés de 10 à 13 ans.

Selon l'hypothèse générale de cette étude, l'efficacité des enfants lors de l'étayage d'un point de vue donné devrait varier en fonction du contexte de production et les écarts observés devraient se réduire avec l'âge. En effet, c'est entre 10 et 13 ans que les enfants accèdent au stade de la moralité conventionnelle et utilisent des justifications en référence aux normes sociales et ne se contentent plus, comme au stade pré-conventionnel, d'arguments portant sur les conséquences physiques et matérielles des actions (Santolini, 1994). De plus, au fur et à mesure de l'avancée en âge, les enfants augmentent leurs connaissances (à partir de leurs expériences), se forgent des opinions et maîtrisent de mieux en mieux les caractéristiques et enjeux des situations de communication (Voss et al., sous presse).

Les variations de productivité liées à la quantité et à l'éventail des contenus des arguments disponibles à un âge donné devraient être repérées à la fois au niveau quantitatif (nombre d'arguments écrits) et qualitatif (nature des arguments écrits).

## MÉTHODE

### Participants

Cent treize enfants, scolarisés dans l'académie d'Aix-Marseille, ont participé à l'expérience. Ils étaient répartis en quatre groupes d'âge correspondant à quatre niveaux scolaires: 10 ans (CM1, âge moyen: 9,9 ans, n = 19), 11 ans (CM2, âge moyen: 10,11 ans, n = 22), 12 ans (6<sup>e</sup>, âge moyen: 11,9 ans, n = 36) et 13 ans (5<sup>e</sup>, âge moyen: 13 ans, n = 36).

**Élaboration des contextes de production et matériel verbal**  
Pour analyser les effets contextuels sur la rédaction d'arguments, huit contextes de production ont été élaborés à partir du croisement de trois facteurs dénommés Pratique de l'activité, Opinion consensuelle et Thèse à défendre.

Le facteur Pratique de l'activité fait référence à la familiarité du thème dont l'effet a été mis en évidence par Stein et Miller (1993a, b). Ces auteurs considèrent qu'un thème de discussion est familier pour un enfant quand celui-ci y trouve un enjeu et en possède un minimum de connaissances qui peuvent être théoriques (avoir enten-

du, lu, vu) ou résulter d'une pratique (avoir fait, avoir exercé). Dans le cadre de cette recherche, les thèmes retenus concernent des activités plutôt que des concepts plus abstraits (comme la peine de mort ou la guerre) afin de contraster leur niveau de familiarité. En effet, un thème référant à une activité pratiquée habituellement par les enfants peut être considéré comme plus familier qu'un autre référant à une activité dont les enfants n'ont qu'une connaissance théorique. Aussi, quatre activités ont été retenues: Faire ses devoirs, Manger des bonbons, Partir en voyage dans un pays étranger, et Boire de l'alcool. Les activités Faire ses devoirs et Manger des bonbons sont considérées comme des activités pratiquées au quotidien par les enfants, contrairement aux deux autres.

Une autre dimension a été prise en compte lors du choix des activités, celle de l'opinion consensuelle des enfants relative à leur exercice. Ont été retenues, d'une part, deux activités dont la pratique est considérée comme acceptable et engendrant des conséquences positives (Faire ses devoirs et Partir en voyage) et, d'autre part, deux activités dont l'exercice est le plus souvent jugé inacceptable et produisant des effets indésirables (Manger des bonbons et Boire de l'alcool). Ainsi, les quatre activités sélectionnées correspondent à quatre thèmes de production définis par le croisement des deux dimensions qui viennent d'être décrites: Pratique de l'activité et Opinion consensuelle. Pour vérifier la pertinence des activités retenues, un questionnaire a été administré à une centaine d'enfants âgés de 10 à 13 ans. D'après leurs réponses, 90% des enfants mangent des bonbons, 99% font des devoirs, 89% n'ont jamais voyagé à l'étranger (ceux de 12 et 13 ans qui sont déjà partis à l'étranger ne l'ont fait qu'une fois ou deux dans le cadre scolaire) et aucun n'a jamais bu d'alcool. De plus, ces quatre activités sont suffisamment connues par les enfants qui sont capables de donner cinq à sept noms de bonbons, d'alcools, de pays étrangers et de devoirs. Enfin, pour tous les enfants, Manger des bonbons et Boire de l'alcool sont des activités aux conséquences négatives, alors que Faire ses devoirs et Partir en voyage ont des conséquences positives.

De plus, afin de prendre en compte la difficulté à étayer des points de vue contraires (être pour, être contre), deux opinions opposées devaient être défendues pour chacune des activités. Elles étaient favorables ou défavorables à l'exercice de l'activité en soutenant que «c'est bien» (thèse favorable: pour) ou «ce n'est pas bien» (thèse défavorable: contre) d'exercer l'activité.

Au total, le croisement entre les quatre thèmes et l'orientation de la thèse à défendre détermine huit contextes de production. Ces huit contextes de production étaient introduits par huit phrases incomplètes que les participants devaient terminer (tableau 1). Ces phrases

TABLEAU 1

Thèses à défendre pour chacun des contextes selon leur adéquation ou leur inadéquation à l'opinion consensuelle

Thème	Thèses à défendre	
	Adéquates à l'opinion consensuelle	Inadéquates à l'opinion consensuelle
Faire ses devoirs	Des gens pensent que faire ses devoirs c'est bien parce que...	Des gens pensent que faire ses devoirs ce n'est pas bien parce que...
Manger des bonbons	Des gens pensent que manger des bonbons ce n'est pas bien parce que...	Des gens pensent que manger des bonbons c'est bien parce que...
Partir en voyage	Des gens pensent que partir souvent en voyage dans un pays étranger c'est bien parce que ...	Des gens pensent que partir souvent en voyage dans un pays étranger ce n'est pas bien parce que...
Boire de l'alcool	Des gens pensent que boire de l'alcool ce n'est pas bien parce que...	Des gens pensent que boire de l'alcool c'est bien parce que...

amorces finissaient toutes par le connecteur «parce que» qui permet l'introduction d'un étayage et que les enfants emploient précocement et à bon escient pour justifier leur point de vue (Akiguet & Piolat, 1996; Champaud, 1994). Elles étaient sous une forme modifiée (*Des gens pensent que*) afin d'éviter une trop forte implication des participants lors de la production d'arguments étayant un point de vue non consensuel, donc difficile à défendre spontanément. Ces huit phrases figuraient sur un cahier, une par page, en ordre aléatoirement fixé, sans que, toutefois, deux amorces concernant la même activité fussent voisines. Ceci afin d'éviter d'inciter les enfants à utiliser les mêmes énoncés à la forme négative pour étayer un point de vue et son contraire.

Enfin, il est capital de souligner que ces huit contextes de production peuvent être distingués selon une possibilité d'adéquation entre l'orientation de la thèse à défendre et l'opinion consensuelle relative à l'exercice de l'activité (thèses «adéquates» et «inadéquates», voir tableau 1). Quatre contextes sont caractérisés par une adéquation, c'est-à-dire un accord de convenance avec les usages, entre l'orientation de la thèse à défendre et l'opinion. Dans les quatre autres contextes, les enfants étaient obligés d'argumenter un point de vue qu'ils n'auraient pas défendu spontanément. Ils devaient donc soutenir une thèse allant contre l'opinion partagée par la majorité des individus de leur âge: être pour une activité dont l'exercice a des conséquences néfastes ou être contre une activité dont l'exercice a des conséquences bénéfiques.

#### Procédure

Le matériel expérimental contraignait les enfants à justifier, dans certains contextes, des idées pouvant les rebuter (par exemple, *Boire de l'alcool c'est bien parce que; Faire ses devoirs ce n'est pas bien parce que ...*). Aussi, avant d'expérimenter, les chercheurs ont présenté l'objectif de la recherche et décrit le matériel verbal ainsi que la tâche

des enfants à chaque enseignant qui a décidé si l'expérimentation pouvait ou non avoir lieu dans sa classe. Lorsqu'il s'est présenté aux enfants, l'expérimentateur leur a dit qu'il cherchait à savoir s'ils pouvaient écrire à propos de thèmes très différents. Enfin, après chaque passation, l'expérimentateur a expliqué aux enfants le but du travail qu'ils venaient d'accomplir et, avec l'aide de l'enseignant, il a répondu à leurs questions, notamment celles portant sur la difficulté éventuelle d'écrire sur certains thèmes.

L'expérimentation s'est déroulée en classe, aux horaires habituels et en passation collective. Les enfants ont reçu la consigne et le cahier de réponses. Ils disposaient d'une heure pour réaliser la tâche en rédigeant de façon individuelle et sans «regarder sur le cahier de leur voisin». Ils devaient compléter les huit phrases amorces en écrivant, pour chacune, de un à cinq arguments sur des lignes matérialisées et réservées à cet effet.

#### Analyse des données et variables dépendantes

Dans une première analyse, la variable dépendante retenue était le nombre d'arguments produits à la suite de chaque phrase amorce. Il pouvait varier de 0 à 5. Une analyse de variance a permis de tester l'effet des différents facteurs manipulés pour définir les huit contextes de production, ainsi que celui de l'âge et les effets d'interaction.

Dans une deuxième analyse (analyse de contenu: Bardin, 1989), la variable dépendante était le nombre d'étayages produits classés dans les différentes catégories d'une taxonomie thématique. Cette classification a été élaborée a posteriori pour chacun des huit contextes en prenant en compte le contenu manifeste de tous les énoncés rédigés par les enfants. Il s'agissait de regrouper dans des catégories les étayages sémantiquement proches.

Concrètement, le classement a été opéré, protocole par protocole, activité par activité, et pour chaque groupe

**TABEAU 2**  
Taxonomies construites pour classer les étayages relatifs à l'activité «Manger des bonbons» en fonction de l'Orientation de la thèse à défendre

Catégories	Sous-catégories	
	Thèse favorable (Conséquences positives)	Thèse défavorable (Conséquences négatives)
Conséquences et effets physiques	Amélioration de la santé... <i>ça donne des vitamines</i> Effets désirables... <i>ça coupe la faim</i>	Détérioration de la santé... <i>ça donne des caries</i> Effets indésirables... <i>on n'a plus faim au repas</i>
Conséquences et effets psychiques	<i>...ça fait vraiment plaisir aux enfants</i>	(Catégorie restée vide)
Conséquences sociales	<i>...il faut faire comme tout le monde</i> Prix... <i>c'est pas cher</i>	<i>...ça donne mauvais effet</i> Prix... <i>c'est trop cher</i>
Caractéristiques du produit	Goût... <i>ça a bon goût</i> Composants (Catégorie restée vide) Formes et couleurs... <i>leur forme c'est rigolo</i>	Goût... <i>certains ne sont pas bons</i> Composants... <i>c'est rempli de colorants</i> Formes et couleurs (Catégorie restée vide)
Autres	Réfutation de la thèse... <i>ça fait mal aux dents</i> Non classés... <i>ça donne bonne haleine</i>	Réfutation de la thèse... <i>ils n'y connaissent rien</i> Non classés... <i>il faut en donner ou on se bat</i>

*Note.* Des exemples extraits des corpus figurent en italique.

d'âge (10, puis 11, puis 12 et 13 ans). Pour chaque activité, ont d'abord été analysés les protocoles relatifs à l'étayage de la thèse favorable, puis ceux portant sur la justification de la thèse défavorable. Les catégories ont été créées au fur et à mesure, une nouvelle catégorie étant ouverte, en cours de classement, chaque fois qu'une phrase ne pouvait être classée dans une de celles déjà existantes. De plus, les deux classifications correspondant aux contextes présentant les deux thèses opposées relatives à chaque activité ont été construites symétriquement. Elles contenaient les mêmes catégories étiquetées soit positivement soit négativement (par exemple, conséquences sociales positives et conséquences sociales négatives; tableau 2 pour un descriptif des catégories des classifications construites pour l'activité «Manger des bonbons»), afin de repérer l'utilisation éventuelle d'étayages de même nature présentés soit affirmativement soit négativement.

Cette façon de procéder explique qu'une catégorie ait pu rester vide dans une des deux classifications, les enfants n'ayant rédigé aucun argument pouvant y être rangé.

À l'issue de ce travail de classement, chaque catégorisation comportait trois ou quatre catégories regroupant de une à cinq sous-catégories.

Pour l'activité «Faire ses devoirs», les deux taxonomies comprenaient les trois catégories suivantes: «Conséquences intellectuelles», regroupant les sous-catégories «Acqui-

sition de connaissances», «Évaluation des connaissances», «Amélioration des compétences intellectuelles» et «Évaluation des compétences intellectuelles»; «Conséquences institutionnelles et sociales», rassemblant les sous-catégories «Influence sur la réussite scolaire», «Contribution à l'avenir professionnel» et «Regard des adultes»; «Conséquences sur la vie non scolaire» réunissant les sous-catégories «Coût temporel» et «Sentiments ressentis lors de l'exercice de l'activité».

Pour l'activité «Partir en voyage», les deux taxonomies comprenaient les trois catégories suivantes: «Conséquences intellectuelles et culturelles», regroupant les sous-catégories «Enrichissement intellectuel», «Rapport aux langues vivantes», «Connaissance des modes de vie», «Découverte de l'environnement» et «Rencontre avec autrui»; «Conséquences sur les sentiments et la santé», rassemblant les sous-catégories «Agrément» et «Santé»; «Conséquences liées à l'organisation» réunissant les sous-catégories «Coût» et «Organisation».

Pour l'activité «Boire de l'alcool», les deux taxonomies comprenaient les quatre catégories suivantes: «Conséquences physiques», regroupant les sous-catégories «Impact sur la santé» et «Effets immédiats», «Conséquences psychiques», rassemblant les sous-catégories «Influence sur l'état psychique» et «Effets immédiats»; «Conséquences sociales» réunissant les sous-catégories «Rapports avec autrui» et «Rapport aux normes sociales»;

TABLEAU 3

Nombre moyen d'étayages en fonction de l'âge, pour les activités pratiquées ou non, selon l'opinion consensuelle et la thèse à défendre

Contexte			Âge				Ensemble
			10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	
Pratique	Opinion consensuelle	Thèse					
Pratiquée	Acceptable	Favorable	2,59 (1,37)	3,16 (1,42)	3,14 (1,12)	2,42 (1,18)	2,83 (1,27)
		Défavorable	1,86 (1,39)	2,37 (1,67)	2,50 (1,25)	2,17 (1,29)	2,22 (1,37)
	Inacceptable	Favorable	1,54 (1,10)	2,16 (1,30)	2,05 (1,17)	1,78 (0,95)	1,88 (1,12)
		Défavorable	2,18 (1,18)	2,47 (1,21)	2,92 (1,13)	2,58 (1,25)	2,54 (1,20)
Non pratiquée	Acceptable	Favorable	3,68 (1,29)	3,53 (1,21)	3,72 (1,23)	3,47 (1,10)	3,60 (1,19)
		Défavorable	1,54 (1,34)	2,47 (1,57)	2,53 (1,08)	1,86 (1,35)	2,10 (1,35)
	Inacceptable	Favorable	1,18 (1,37)	1,63 (1,46)	2,08 (1,18)	1,94 (1,26)	1,71 (1,31)
		Défavorable	3,14 (1,42)	3,21 (1,08)	3,03 (1,25)	2,86 (1,29)	3,06 (1,26)

«Caractéristiques du produit» intégrant les sous-catégories «Prix» et «Goût».

Enfin, dans chaque taxonomie, une catégorie supplémentaire «Autres» était destinée à recevoir deux types d'étayages: ceux qui ne pouvaient être rangés dans une des catégories existantes et apparaissaient une seule fois, et les énoncés qui réfutaient la thèse à défendre (tableau 2).

Pour chaque contexte, la répartition des étayages dans les différentes catégories de la classification correspondante a été validée par deux juges ne connaissant pas les raisons de la recherche. Dans un premier temps, ils ont travaillé individuellement pour indiquer s'ils étaient d'accord avec le classement réalisé pour les 2267 phrases rédigées par les enfants. À l'issue de ce travail, ils ont estimé que 24 énoncés n'étaient pas rangés dans la bonne catégorie. Il leur a alors été demandé, dans un second temps, de collaborer pour classer ces 24 énoncés.

Un calcul de Chi carré a permis de tester l'effet des contextes de production et de l'âge sur le recours aux différents champs thématiques auxquels les enfants avaient fait référence.

#### RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en deux temps, afin de vérifier un éventuel effet de l'âge et des différents contextes, d'une part, sur le nombre d'étayages produits par les enfants, et d'autre part sur la nature de leurs justifications.

##### Analyse quantitative

*Effet de l'âge et des contextes de production.* Les résultats ne

mettent en évidence aucun effet global du facteur âge sur le nombre moyen d'étayages produits par les enfants (10 ans: 2.22; 11 ans: 2.62; 12 ans: 2.75; 13 ans: 2.38;  $F(3,109) = 1.89$ , ns).

Les résultats (tableau 3 et figure 1) indiquent une interaction significative entre les trois facteurs (Pratique de l'activité, Opinion consensuelle et Thèse à défendre) qui déterminent les huit contextes de production ( $F(1, 109) = 45.45$ ,  $p < .0001$ ). Plus précisément, les participants ont produit en moyenne plus d'étayages lorsque la thèse à défendre était favorable, pour les activités dont l'exercice est considéré comme acceptable par l'opinion consensuelle (2.83 et 3.6 vs 2.22 et 2.10). Au contraire, pour les activités dont l'exercice est considéré comme inacceptable par l'opinion consensuelle, ils ont en moyenne produit plus d'étayages pour justifier les thèses défavorables (2.54 et 3.06 vs 1.88 et 1.71). Cet effet de l'adéquation entre Thèse à défendre et Opinion consensuelle est significatif (Adéquation: 3 vs Inadéquation: 1.99,  $F(1,109) = 157.9$ ,  $p < .0001$ ).

De plus, en cas d'adéquation entre la thèse à défendre et l'opinion consensuelle, les enfants ont produit en moyenne significativement plus d'étayages pour les activités qu'ils ne pratiquent pas que pour celles qu'ils pratiquent (3.6 et 3.06 vs 2.83 et 2.54,  $F(1, 109) = 55.83$ ,  $p < .0001$ ). En cas d'inadéquation entre la thèse à défendre et l'opinion consensuelle, la pratique de l'activité n'a pas d'effet significatif sur la production moyenne d'étayages (2.22 et 1.88 vs 2.1 et 1.71,  $F(1,109) = 2.61$ , ns.).

*Interaction âge contexte.* L'interaction entre les quatre facteurs (figure 2), Pratique de l'activité, Opinion consensuelle, Thèse à défendre et Âge est significative ( $F(3, 109)$

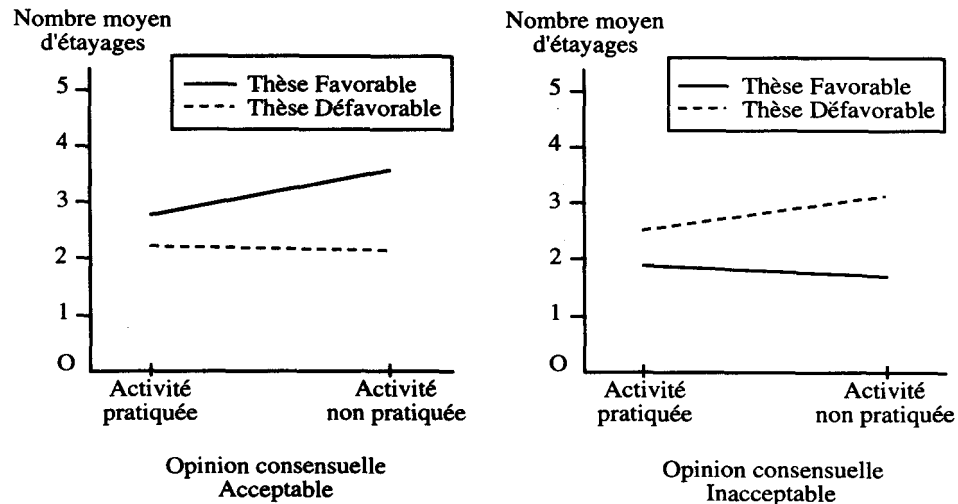


Figure 1. Nombre moyen d'étayages en fonction des facteurs Opinion consensuelle (Acceptable, Inacceptable), Pratique de l'activité (Pratiquée, Non pratiquée) et Thèse à défendre (Favorable, Défavorable).

= 3.315,  $p < .02$ ). Les enfants produisent significativement plus d'arguments à propos des activités non pratiquées quand il y a adéquation entre la thèse à défendre et l'opinion consensuelle que lorsqu'il y a inadéquation entre ces deux dimensions. Cependant, cette différence entre contextes adéquat et inadéquat est plus marquée à 10, 12 et 13 ans, quand la thèse à défendre est favorable et l'exercice de l'activité considéré comme acceptable que quand la thèse est défavorable et l'exercice de l'activité jugé inacceptable. Au contraire, à 11 ans, la différence entre adéquation et inadéquation est plus importante quand la thèse à défendre est défavorable et l'exercice de l'activité jugé inacceptable. De plus, cette différence entre contextes adéquat et inadéquat est la plus importante à 10 ans, diminue à 11 et 12 ans, mais est à nouveau marquée à 13 ans.

Au total, quel que soit l'âge des enfants, le contexte le plus favorable à la production d'étayages est celui dans lequel ils doivent défendre une thèse favorable en adéquation avec l'opinion majoritaire à propos d'une activité qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer.

#### *Analyse qualitative*

Dans tous les contextes, à l'exception du contexte «Boire de l'alcool c'est bien», les enfants, quel que soit leur âge, ont produit des justifications qui ont été classées en majorité dans une même catégorie. La catégorie majoritaire varie suivant que la thèse à défendre est favorable ou défavorable à l'exercice de l'activité, sauf pour le contexte «Partir en voyage».

Plus précisément, pour le contexte «Faire ses devoirs c'est bien», les étayages produits ont été classés majoritairement dans la catégorie conséquences intellectuelles (63.6% vs 28.2% pour la catégorie conséquences institutionnelles et sociales et 8.2% pour la catégorie conséquen-

ces sur la vie non scolaire,  $\chi^2 = 149.21$ ,  $p < .001$ ).

Pour le contexte «Faire ses devoirs ce n'est pas bien», les étayages produits ont été classés majoritairement dans la catégorie conséquences sur la vie non scolaire (85.2% vs 11.9% pour la catégorie conséquences institutionnelles et sociales et 2.9% pour la catégorie conséquences intellectuelles,  $\chi^2 = 296.98$ ,  $p < .001$ ).

Pour le contexte «Manger des bonbons c'est bien», les étayages produits ont été classés majoritairement dans la catégorie caractéristiques du produit (63.1% vs 19.7% pour la catégorie conséquences psychiques, 14.7% pour la catégorie conséquences physiques et 2.5% pour la catégorie conséquences sociales,  $\chi^2 = 165.87$ ,  $p < .001$ ).

Pour le contexte «Manger des bonbons ce n'est pas bien», les étayages produits ont été classés majoritairement dans la catégorie conséquences physiques (80.1% vs 13.2% pour la catégorie caractéristiques du produit et 6.7% pour la catégorie conséquences sociales,  $\chi^2 = 464.27$ ,  $p < .001$ ).

Pour le contexte «Partir en voyage c'est bien», les étayages produits ont été classés majoritairement dans la catégorie conséquences intellectuelles (80.6% vs 18.7% pour la catégorie conséquences sur les sentiments et la santé et 0.7% pour la catégorie conséquences liées à l'organisation,  $\chi^2 = 428.52$ ,  $p < .001$ ).

Pour le contexte «Partir en voyage ce n'est pas bien», les étayages produits ont été classés majoritairement dans la catégorie conséquences intellectuelles (46% vs 27.2% pour la catégorie conséquences sur les sentiments et la santé et 26.8% pour la catégorie conséquences liées à l'organisation,  $\chi^2 = 16.60$ ,  $p < .001$ ).

Pour le contexte «Boire de l'alcool c'est bien», les étayages produits par les enfants d'âges différents n'ont pas été classés majoritairement dans la même catégorie (figure 3). Plus précisément, ces étayages sont en majorité

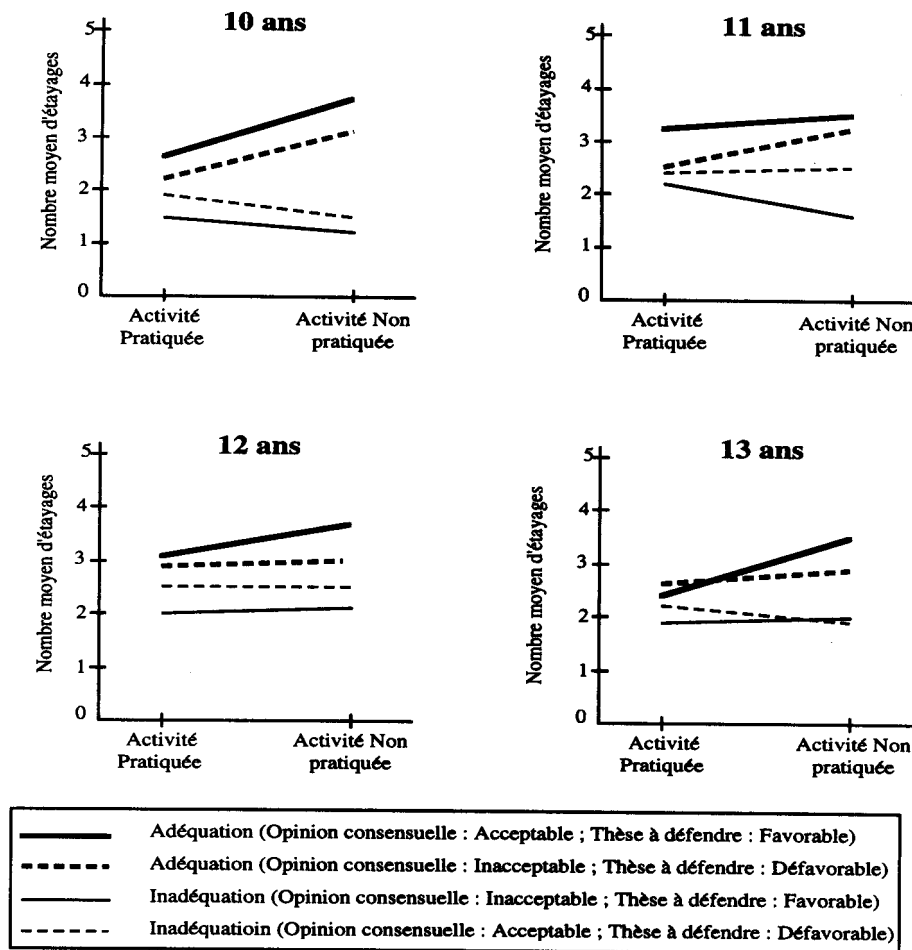


Figure 2. Nombre moyen d'étayages produits par les enfants de 10, 11, 12 et 13 ans en fonction des facteurs Opinion consensuelle (Acceptable, Inacceptable), Pratique de l'activité (Pratiquée, Non pratiquée) et Thèse à défendre (Favorable, Défavorable).

dans la catégorie caractéristiques du produit pour les enfants de 10 et 11 ans (44.2%) alors que les autres catégories conséquences physiques, conséquences psychiques et conséquences sociales regroupent respectivement 21.2, 19.2 et 15.4% ( $\chi^2 = 10.61$ ,  $p < .01$ ). Les étayages des enfants de 12 et 13 ans, quant à eux, ont été en majorité classés dans la catégorie conséquences psychiques (39.1%), les autres catégories en regroupant chacune 18.1, 20.3 et 22.5% ( $\chi^2 = 15.20$ ,  $p < .01$ ).

Pour le contexte «Boire de l'alcool ce n'est pas bien», et pour les enfants des quatre groupes d'âge, les étayages produits classés dans la catégorie conséquences physiques sont significativement plus nombreux que ceux classés dans les catégories conséquences psychiques, conséquences sociales et caractéristiques du produit (respectivement 66.6, 17.9, 10.7 et 4.8%,  $\chi^2 = 320.28$ ,  $p < .001$ ).

#### DISCUSSION

Un premier résultat à prendre en compte est l'absence d'effet global significatif du facteur âge sur le nombre

d'arguments produits par les enfants entre 10 et 13 ans. Ainsi, les enfants de 10 ans, comme ceux de 13 ans, sont capables de proposer par écrit des justifications à n'importe quel point de vue, même si l'ampleur de cette production reste relativement faible. En effet, selon les contextes, ils produisent en moyenne de un à trois étayages, alors qu'ils avaient la possibilité d'en produire cinq. Cette possibilité correspondait à l'observation de François (1981) selon laquelle les enfants peuvent employer jusqu'à cinq étayages pour défendre un point de vue à l'oral. Cette relative faiblesse peut être expliquée par le caractère monologal de la production écrite qui ne permet pas, contrairement à l'oral, de s'appuyer sur les énoncés produits par un autre locuteur pour proposer de nouvelles idées (Gombert, 1997; Roussey et al., 1995).

Un deuxième résultat est que les divers points de vue sont différemment étayés au niveau quantitatif et qualitatif.

L'analyse quantitative a permis de mettre en évidence les conditions les plus favorables à la production d'étayages. Les points de vue les plus étayés sont ceux

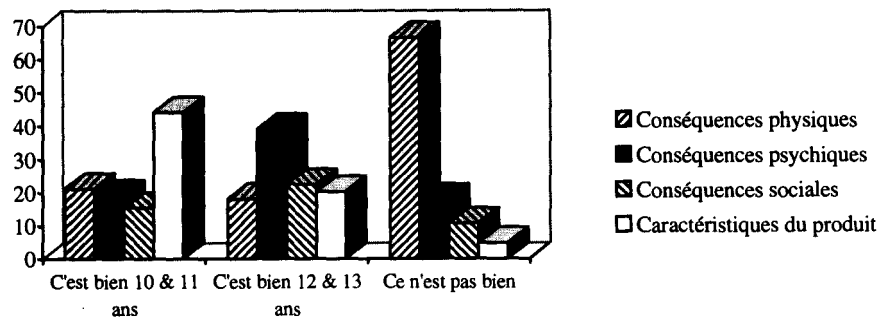


Figure 3. Pourcentage d'étayages dans les différentes catégories pour les contextes Boire de l'alcool c'est bien et Boire de l'alcool ce n'est pas bien, en fonction de l'âge

qui sont en adéquation avec l'opinion consensuelle. Dans ce cas, les points de vue favorables à l'exercice de l'activité sont les plus étayés et ils le sont d'autant plus que l'activité n'est pas pratiquée habituellement par les enfants. Ce résultat est intéressant, puisqu'il permet d'identifier les conditions les plus favorables à la production d'étayages par les enfants de 10 à 13 ans qui doivent justifier l'exercice d'une activité. Il est préférable de leur demander de défendre des points de vue en adéquation avec l'opinion consensuelle sur des thèmes qui ne font pas référence à une activité qu'ils pratiquent quotidiennement.

Ce résultat pose deux questions. La première est relative à la contradiction qu'il apporte aux observations de Stein et al. (1995) sur l'effet de la familiarité du thème de production. Deux interprétations de la divergence entre ces constats peuvent être faites. Selon la première, la pratique d'une activité ne serait pas révélatrice de sa familiarité. Selon la seconde, si le fait de pratiquer une activité engendre bien une familiarité plus importante que l'absence de pratique, il faut admettre que la familiarité au thème de production a des effets différenciés selon les valeurs prises par d'autres paramètres du contexte de production. Dès lors, il conviendrait de s'interroger plus avant sur les différences entre situations selon que la familiarité au thème favorise ou au contraire entrave la production d'arguments nombreux. Une seconde question concerne l'impact de la pratique d'une activité sur la nécessité qui peut être ressentie d'avoir à justifier cette pratique. En effet, tout se passe comme si le fait de pratiquer une activité constituait en soi une justification de cette pratique. En effet, dans ce cas les enfants produisent peu d'étayages et ces derniers portent sur les mêmes aspects.

Il faut remarquer que, pour les enfants de 10 à 12 ans, les différents contextes peuvent être ordonnés du plus favorable au moins favorable à la production d'étayages selon le classement suivant, en fonction de l'adéquation entre Thèse à défendre et Opinion consensuelle: soutenir des points de vue acceptables, réfuter des points de vue inacceptables, réfuter des points de vue acceptables et

enfin soutenir des points de vue inacceptables. Ce classement des contextes n'est pas observé aussi nettement chez les enfants de 13 ans, même si le contexte le plus propice à la production d'arguments suppose adéquation entre Opinion consensuelle et Thèse favorable à l'exercice d'une activité non pratiquée habituellement.

Il faut noter qu'aucun des facteurs manipulés pour déterminer les différents contextes de production ne doit être valablement considéré quant à son effet global, même si au plan purement statistique l'analyse des données pourrait amener à conclure à un effet significatif des facteurs Pratique de l'activité et Opinion consensuelle. En effet, les effets simples de ces facteurs indiquent qu'ils influencent différemment la production d'étayages suivant les contextes. Ce constat rend ainsi peu avisée une conclusion en termes d'effet global de ces facteurs, effet pourtant noté dans d'autres recherches (voir Introduction) où ils constituaient l'unique source potentielle de variation étudiée. Les résultats de cette recherche indiquent qu'il est plus pertinent de s'interroger sur les interactions entre les différents déterminants des contextes de production pour essayer de trouver les situations réellement favorables à la rédaction d'étayages justificatifs.

L'analyse qualitative a mis en évidence trois constats notables. Le premier est le regroupement des étayages produits dans une catégorie largement majoritaire pour six des huit contextes, et ce quel que soit l'âge des enfants. Ce regroupement indique que ces derniers ont recours à des connaissances socialement partagées pour justifier un point de vue donné.

Le deuxième tient au fait que les deux contextes qui amènent à une production plus diversifiée d'étayages sont «Boire de l'alcool c'est bien» et «Partir en voyage ce n'est pas bien», c'est-à-dire des contextes qui concernent une activité non pratiquée et où la thèse à défendre et l'opinion consensuelle sont en inadéquation. Ni l'absence de pratique, ni l'inadéquation ne peuvent être considérées comme seules responsables de cette diversification des étayages, puisque dans les six autres contextes les justifications produites présentent une forte homogénéité

thématique. Tout se passe comme si les enfants avaient recours à trois types de justifications suivant le contexte de production: a) des justifications conventionnelles bien affirmées, résultant d'une connaissance partagée majoritaire, pour défendre des points de vue consensuels; b) des justifications empiriques, résultant d'une expérience commune, pour soutenir des points de vue non consensuels; et c) des justifications conventionnelles peu affirmées, car ne résultant pas d'une connaissance partagée majoritaire, pour défendre des points de vue non consensuels, lorsque tout recours à l'expérience personnelle est impossible.

Enfin, le troisième constat réside dans le fait que la catégorie majoritaire diffère suivant l'orientation de la thèse à défendre pour une même activité (sauf pour ce qui concerne l'activité «Partir en voyage»). L'orientation de la thèse fait varier la nature des étayages produits mais pas leur quantité. Quel que soit leur âge, les jeunes rédacteurs semblent associer des informations spécifiques à un point de vue donné (connaissances contextuelles). L'utilisation des mêmes informations, présentées sous forme affirmative ou négative (enrichissement ou inutilité intellectuelle), pour justifier les deux thèses opposées relatives à l'activité «Partir en voyage» pourrait correspondre à un consensus social moins fort lié aux multiples formes possibles des séjours à l'étranger.

Au total, les résultats de cette recherche mettent clairement en évidence que dès 10 ans, les enfants sont capables de justifier n'importe quel point de vue à l'aide d'informations spécifiques et largement partagées. Bien sûr, ce résultat mériterait d'être vérifié par d'autres recherches où seraient étudiées d'autres activités constituant le support de contextes caractérisés comme dans cette étude. En effet, les activités retenues ici ne représentent qu'un aperçu ponctuel parmi toutes celles dont les enfants peuvent être amenés à justifier l'exercice. Par ailleurs, le nombre et la nature des étayages produits varient selon les contextes, la source de ces variations ne pouvant être appréhendée globalement en référence à un unique facteur. À propos de ces variations il est important de souligner que ce ne sont pas les mêmes contextes qui favorisent une production diversifiée et nombreuse. Les enfants produisent, effectivement, de nombreux étayages quand ils doivent défendre un point de vue en adéquation avec une opinion consensuelle (par exemple, «c'est bien de voyager»), alors qu'ils diversifient leurs étayages en soutenant des points de vue en inadéquation avec une opinion consensuelle («c'est bien de boire de l'alcool»), l'absence de pratique de l'activité constituant dans les deux cas une condition favorable. Ce constat est quelque peu paradoxal et amène à soulever une question importante si l'on considère qu'argumenter par écrit suppose, pour convaincre, d'articuler dans un texte des arguments nombreux et diversifiés afin de tenir compte

de tous les contre-arguments éventuels. En effet, dans le cadre d'une aide à l'apprentissage scolaire de la rédaction argumentative, il faut alors rechercher quels seront les contextes les plus propices à la mise en place de la compétence argumentative (Gombert, 1997). Concrètement, il faut pouvoir déterminer si ce sont les contextes favorisant la production quantitative ou bien ceux amenant une diversification qualitative qui sont les plus importants à soumettre régulièrement aux rédacteurs apprentis, ou encore si une alternance dans le recours à ces différents types de contexte doit être favorisée. Dans ce dernier cas il faut être capable de décider des conditions et de la fréquence de cette alternance.

Adresse de correspondance: Jean-Yves Roussey, Annie Piolat & Anne Gombert, Centre de Recherche en Psychologie Cognitive, UMR 6561, CNRS & Université de Provence, 29, Av. Schuman, 13621 Aix en Provence Cedex 1 (Courriel: [jy\\_roussey@aix-mrs.iufm.fr](mailto: jy_roussey@aix-mrs.iufm.fr); [piolat@up.univ-mrs.fr](mailto: piolat@up.univ-mrs.fr))

#### Références

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Akiguet, S. (1997). Amorce de la compétence argumentative écrite chez des enfants de 9, 10 et 11 ans. *Archives de Psychologie*, 65, 29-48.
- Akiguet, S., & Piolat, A. (1996). Insertion of connectives by 9- to 11-year-old children in an argumentative text. *Argumentation*, 10, 253-270.
- Andriessen, J., Coirier, P., Roos, L., Passerault, J.M., & Bert-Erboul, J.M. (1996). Thematic and structural planning in constrained argumentative text production. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 236-251). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Berkowitz, M.W., & Muller, C.W. (1986). Moral reasoning and judgments of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 885-891.
- Boscolo, P. (1991). Contexts for writing, writing in contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 167-174.
- Brassart, D.G. (1989). La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 51-69.
- Brassart, D.G. (1991). Les débuts de la rédaction argumentative. Approche psycholinguistique didactique. In M. Fayol, J.E. Gombert, H. Abdi & D. Zagar (Eds.), *La production d'écrits de l'école maternelle au collège*

- (pp. 95-124). Dijon: CRDP.
- Brassart, D.G. (1992). Negation, concession and refutation in counter-argumentative composition by pupils from 8 to 12 year old and adults. *Argumentation*, 6, 77-88.
- Bronckart, J.P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Brossard, M., Gelpe, D., Lambelin, G., & Nancy, B. (1990). *Comparaison à l'école élémentaire entre deux types de discours: Discours d'opinion et discours physique*. Communication orale au colloque «L'explication». Lyon, France, 2-4 juin.
- Champaud, C. (1994). L'argumentation. *Psychologie Française*, 39, 193-203.
- Coirier, P. (1996). Composing argumentative texts: Cognitive and/or textual complexity. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 317-338). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Coirier, P., & Golder, C. (1993). Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 169-181.
- Coirier, P., & Marchand, E. (1994). Writing argumentative text: A typological and structural approach. In G. Eigler & T. Jechle (Eds.), *Writing: Current trends in European research* (pp. 163-181). Freiburg: Hochschul Verlag.
- De Bernardi, B., & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10, 175-196.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 10, 227-251.
- Feilke, H. (1996). From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentation texts by students aged 10 to 22. *Argumentation*, 10, 197-212.
- Ferréol, M., Gombert, A., & Piolat, A. (1997). *Effect of the length of texts on the writing of an argumentation by the 10-12 years old children*. Paper presented at the 7th EARLI symposium, Athens, August 26-30.
- François, F. (1981). Dialogue et mise en mots. Dialogue adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. *Journal de Psychologie*, 2, 241-271.
- Golder, C. (1992). Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif: La recevabilité des arguments. *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, 31-43.
- Golder, C. (1993). Framed writing of argumentative monologues by sixteen- and seventeen-year-old students. *Argumentation*, 7, 343-358.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Paris, Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Golder, C., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- Gombert, A. (1997). *Comment les rédacteurs de 10 à 13 ans se justifient-ils et argumentent-ils? Rôle du thème rédactionnel, de l'opinion consensuelle et de la thèse à défendre*. Doctorat en Lettres et Sciences Humaines (mention Psychologie). Document ronéoté de l'Université de Provence.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 347-479). Boston: Houghton Mifflin.
- Miller, M. (1987). Argumentation and Cognition. In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 225-249). New York: Academic Press.
- Plantin, C. (1993). *Lieux communs. Topoi, stéréotypes, clichés*. Paris: Kimé.
- Piolat, A., Roussey, J.Y., & Gombert, A. (sous presse). Developmental cues of argumentative writing. In J.E.B. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ross, L., & Lepper, P.R. (1980). The perseverance of beliefs: Empirical and normative considerations. In R.A. Shweder & D. Fishke (Eds.), *New directions for methodology of behavioral science: Fallible judgment in behavioral research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rouet, J.F., Favart, M., Gaonac'h, D., & Lacroix, N. (1996). Writing from multiple documents: Argumentation strategies in novice and expert history students. In R. Rijlaarsdam, H. Van den Berg & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 44-60). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Roussey, J.Y., & Gombert, A. (1992). Ecriture en dyade d'un texte argumentatif par des enfants de 8 ans. *Archives de Psychologie*, 60, 297-315.
- Roussey, J.Y., & Gombert, A. (1996). Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids. *Argumentation*, 10, 283-300.
- Roussey, J.Y., Akiguet, S., Gombert, A., & Piolat, A. (1995). Etude de l'utilisation du schéma argumentatif par des rédacteurs âgés de 8 à 11 ans. *Enfance*, 2, 205-214.
- Roussey, J.Y., Farioli, F., & Piolat, A. (1992). Effects of social regulation and computer assistance on the monitoring of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 7(4), 295-309.
- Santolini, A. (1994). Développement et conceptions du monde social: jugements et raisonnements moraux. In R. Ghiglione & J.F. Richard (Eds.), *Cours de Psychologie. Champs et théories* (pp. 442-465). Paris: Dunod
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Stein, N.L., & Miller, C.A. (1990). I win - you lose: The development of argumentative thinking. In J. Voss, D.

- Perkins & J. Segal (Eds.), *Informal reasoning and instruction* (pp. 265-290). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N.L., & Miller, C.A. (1993a). A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning. *Argumentation*, 7, 183-204.
- Stein, N.L., & Miller, C.A. (1993b). The development of memory and reasoning skills in argumentative contexts: Evaluating, explaining, and generating evidence. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, vol. IV (pp. 161-188). New York: Springer-Verlag.
- Stein, N.L., & Trabasso, T. (1982). Children's understanding of stories: A basis for moral judgment and dilemma resolution. In C. Brainerd & M. Pressley (Eds.), *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research* (pp. 161-188). New York: Springer-Verlag.
- Stein, N.L., Calicchia, D., & Bernas, R. (1995). Understanding and resolving arguments: Do compromise instructions help? Paper presented at the 6th EARLI Symposium: Cognitive processes in the learning and teaching of argumentation skills. Nijmegen, Holland, august 27.
- Voss, J., Greene, T., Post, T., & Penner, B. (sous presse). On the processing of arguments. *Argumentation*.

Reçu le le juillet 1997

Révisé le le novembre 1998

Accepté le 10 janvier 1999