

*Produire des textes écrits: une activité praxique, cognitive
et métacognitive: processus et contraintes*

إنتاج نصوص مكتوبة: نشاط براكسي، معرفي وما وراء المعرفي:
العمليات والقيود

Makhlouf Leila*

Received: 25/06/2022

Accepted: 14/12/2022

Published: 10/05/2023

Abstract :

Le présent article constitue une synthèse de lecture de plusieurs travaux (en français et en anglais) sur la production écrite cognitive. Il ne s'agit pas d'une revue exhaustive de la littérature sur le sujet car les publications en la matière sont pléthoriques mais nous avons essayé de mentionner les points et processus inhérents à toute activité de production de textes écrits. Nous avons, par ailleurs, mis l'accent sur les contraintes que connaît la génération d'un texte écrit et sur l'accès à l'expertise rédactionnelle en insistant sur le rôle de la mémoire de travail dans la facilitation des traitements rédactionnels.

Keywords: production écrite ; processus ; mémoire ; cognition ; métacognition.

ملخص:

هذا المقال عبارة عن تجميع للعديد من الأعمال (باللغة الفرنسية والإنجليزية) حول الكتابة المعرفية. إنها ليست مراجعة شاملة للأدبيات المتعلقة بالموضوع لأن المنشورات في هذا المجال تفيض ولكنني حاولت أن أذكر أهم النقاط وأكثرها تكرارًا في جميع المقالات التي تمت قراءتها. لقد حاولت وصف العمليات المتأصلة في أي إنتاج للنصوص المكتوبة. أكدت

*MAKHOLOUF Leila: makhloufblida09@gmail.com

القيود على إنشاء نص مكتوب والوصول إلى الخبرة التحريرية من خلال التأكيد على دور
الذاكرة العاملة في تسهيل المعالجة التحريرية.

كلمات مفتاحية: العمليات التحريرية، الذاكرة، الإدراك، ما وراء المعرفة.

*** **

Responding author: Makhlof Leila, makhloufblida09@gmail.com

1. Introduction

De nos jours, écrire est une activité scolaire et sociale qu'il faut maîtriser. Mais contrairement à l'oral, l'écrit s'apprend à l'école et son acquisition se prolonge même après la scolarité. Ainsi, écrire est un processus long et coûteux qui nécessite une longue période de développement « *Learning to write is one of the most (...) complex skills that children attain in school. It is therefore not surprising that it is a process that operates across a long developmental time course.* » Drijbooms (2016: 11). Ecrire un texte est donc une activité cognitive complexe qui nécessite la maîtrise d'un certain nombre d'habilités pour atteindre un objectif précis.

2. La production écrite dans une perspective cognitive

En psychologie cognitive, la production de textes écrits « *consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique), traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution).* » (Alamargot, Lambert & Chanquoy, 2005: 41)

De ce fait, pour composer un texte, le scripteur doit posséder un éventail de compétences impliquant plusieurs domaines de connaissances déclaratives (référentielles, linguistiques et pragmatiques), ainsi qu'un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution graphomotrice) Alamargot (2018 : 4-5).

Les connaissances référentielles ou conceptuelles sont relatives aux connaissances disciplinaires, autrement dit au sujet sur lequel porte le texte. Les connaissances pragmatiques sont celles qui permettent au scripteur d'adapter son texte à l'objectif assigné à l'écriture et aux éventuels lecteurs. Enfin, les connaissances linguistiques sont celles intrinsèques au fonctionnement de la langue dans laquelle le texte est rédigé. En outre, des connaissances procédurales sont également indispensables à l'activité rédactionnelle; il s'agit des quatre processus rédactionnels stockés en mémoire à long terme.

3. Les processus rédactionnels

3.1 La pré-écriture ou le processus de planification

La planification est « *une représentation interne des connaissances qui doivent être utilisées pour écrire un texte.* » (Hayes, 1998 : 55). Ce premier processus compte trois sous-processus : la génération des idées, l'organisation de ces idées et le recadrage ou la précision de l'objectif visé par le texte. Les sous-processus interviennent successivement ou simultanément tout au long de l'élaboration de texte. Pour les jeunes rédacteurs, cette tâche n'est pas facile car ils écrivent spontanément (au fil de la plume) et n'ont aucune stratégie de planification qui sont au nombre de trois:

a) La planification par analogie : ce type de planification fait appel à un plan déjà utilisé dans d'autres activités de rédaction et dans lequel le scripteur versera ses idées. (Exemple : utiliser un schéma textuel stocké en mémoire pour rédiger une dissertation. Alamargot, Lambert & Chanquoy, 2005 : 42).

b) La planification par abstraction : elle consiste à générer d'abord les idées directrices, les concepts à traiter, les hiérarchiser en fonction de la situation de communication en faisant fi des contraintes de la traduction linguistique.

c) La planification par modélisation : elle permet d'établir mentalement un plan en tenant compte de toutes les dimensions et contraintes de l'activité.

3.2 Le processus de textualisation (traduction / formulation / mise en texte)

Il s'agit de donner une forme linguistique à ce qui a été conçu dans l'étape précédente « *Le processus de formulation élabore le message linguistique. Il assure l'articulation des niveaux sémantiques et linguistiques et procède aux traitements orthographiques lexicaux et grammaticaux, ainsi qu'à l'établissement de la cohésion.* » Alamargot, Lambert & Chanquoy (2005 : 42).

Le processus de textualisation compte deux sous-processus : la lexicalisation (choix des mots à employer) et la linéarisation (emploi des items présélectionnés dans des énoncés corrects en respectant la grammaire et la syntaxe de la langue d'écriture.).

Dans cette étape de rédaction, le scripteur emploie des stratégies de rédaction différentes (Préfontaine, 1998 : 41-42) :

- a. La rédaction linéaire : le sujet écrit au fil de la plume en respectant l'ordre chronologique des idées et dans la plupart du temps sans avoir de plan et bien sûr en faisant abstraction de la qualité de la langue. Ce qui amène l'apprenant à un travail assidu de révision avant la mise au propre de son texte.
- b. La rédaction avec consultation : si l'élève opte pour cette stratégie, il doit respecter sa planification du texte. Il fait appel à ses différentes lectures du même type de texte qu'il essaie de rédiger.
- c. La rédaction avec corrections simultanées : le scripteur s'arrête au cours de la rédaction pour corriger des erreurs de langue. Cette stratégie est observée chez les élèves qui maîtrisent leur thème et qui ont élaboré un plan de rédaction complet.

3.3. Le processus de révision (la post-écriture)

L'activité de révision constitue « *l'ensemble des retouches, corrections opérées sur le texte en cours.* » (Pétillon, 2010 : 198). Ce processus de révision est divisé en trois étapes : la détection de l'erreur, le diagnostic et finalement la correction (la modification).

Plusieurs chercheurs (Atwell 1981, Emig 1971 Hayes & Flower 1981, Préfontaine 1994 & Heurley 2006) ayant effectué des travaux sur cette étape du processus de rédaction estiment que les rédacteurs font plusieurs pauses brèves réalisées d'une façon inconsciente et d'autres plus longues. Ces pauses permettent d'effectuer des modifications sur la macrostructure et la microstructure du texte en cours d'élaboration. Ces moments de relecture permettent également de confirmer la valeur du texte et de valider le plan préétabli. Pendant cette phase de révision, le

scripteur réalise quatre opérations linguistiques (Fabre, 1990): le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement.

3.4. Le processus d'exécution graphomotrice

Il s'agit de la réalisation physique du texte, de la capacité à effectuer des mouvements pour tracer des lettres sur le support d'écriture. Ces gestes sont difficiles à réaliser chez les enfants qui apprennent à écrire et nécessite un ajustement de la posture et des points d'appui pour générer le tracé de lettres, (Zesiger, Deonna & Mayor, 2000 : 296).

La graphomotricité est *« ce geste spécifique de l'écriture, incluant la manière de tenir son stylo, de tracer une lettre (...). C'est à l'âge de 13-14 ans que le geste est en réalité définitivement installé et permet alors d'écrire de façon fluide. »* (Alamargot, 2019 : en ligne). De cet fait, l'écriture qui est une activité praxique *« n'est possible qu'à partir d'un certain niveau d'organisation de la motricité, d'une coordination fine des mouvements, d'une activité possible de ceux-ci dans les directions de l'espace. »* Ajuriaguerra, (1997 : 6), et pour tracer les lettres *« il faut faire appel à une mémoire motrice des séquences de mouvements spécifiques à chaque lettre. »* Longcamp & Velay (2016 : en ligne). Ainsi, la mémorisation de la coordination entre les données visuelles et les réponses motrices (visuo-motricité) permet l'automatisation du geste, ce qui va diminuer la dépendance visuelle. Dès lors, l'élaboration des programmes moteurs aide à passer d'une exécution consciente et lente du tracé de lettres à une exécution automatique ; il s'agit de la transcription qui se réfère *« to graphomotor and orthographic processes involved in writing,*

and includes handwriting or keyboarding, and spelling.»
Drijbooms (2016: 13).

Il existe deux modes de traitements : proactif et rétroactif. Le premier permet la récupération en mémoire à long terme du programme « *moteur générique pour chacune des lettres, le paramètre (adaptation de la taille de l'écriture ou du support, par exemple) et l'exécute sur le plan moteur.* » ; tandis que le second permet d'analyser « *les feedbacks visuels et tactilo-kinesthésiques qui émanent de la trace écrite.* ». Les deux traitements permettent « *l'agencement de l'écriture dans l'espace graphique en positionnant le texte sur la page, les mots sur les lignes, les lettres dans les mots.* » Alamargot, Lambert & Chanquoy (2005 : 43).

Reproduire itérativement les lettres en boucle perceptivo-motrice permet à l'apprenant de passer d'un mode de contrôle des mouvements d'écriture rétroactif à un autre mode de contrôle proactif « *fondé sur le développement de programmes moteurs spécifiques à chaque variante de la lettre ou allographe (minuscule ou majuscule, script ou cursif). La constitution de représentations motrices est cependant un processus lent et ce n'est que vers l'âge de 10 ans que l'on peut considérer que ce mode de contrôle s'est mis en place.* » Zesiger, Deonna & Mayor (2000 : 298).

Tout bien considéré, savoir écrire requiert la mise en œuvre de plusieurs connaissances et habilités innées et acquises.

4. Savoir écrire

Pour savoir écrire correctement et lisiblement, plusieurs dispositions biologiques et habilités cognitives sont requises.

Nous faisons appel ici à une définition que nous jugeons fort pertinente:

Pour écrire une personne doit posséder un système nerveux central qui fonctionne bien, des compétences linguistiques, sensorielles et motrices intactes, ainsi que des fonctions cognitives connexes. Ecrire avec clarté et précision exige aussi une stabilité émotionnelle, la mise en application des concepts d'organisation et de continuité, une compréhension des règles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe ; l'organisation visuelle et spatiale, et le traitement simultané. Quand toutes ces opérations se déroulent correctement, l'écriture devient un outil précieux pour apprendre et communiquer. L'écriture favorise la répétition mentale, renforce la mémoire à long terme et aide l'esprit à trier et à hiérarchiser les informations. Sousa (2006 : 82)

Pour leur part, Albaret, Kaiser & Soppelsa (2013: 104 – 105) soulignent quatre grandes facultés inhérentes à une écriture claire, lisible et conforme aux règles grammaticales: 1. la dextérité digitale : il s'agit de la capacité à mouvoir ses doigts correctement pour exécuter les tracés ; 2. les fonctions visuelles: la capacité visuo - motrice est capitale pour gérer « *l'espace de la feuille, respecter les proportions, suivre une ligne droite, recopier un texte mot à mot.* » ; 3. le langage oral : il s'agit du rôle de la boucle phonologique dans la transcription. 4. l'attention et la mémoire : le rôle de la mémoire et de l'attention est très important dans l'apprentissage de l'écriture car elles permettent la réalisation et la gestion des activités

cognitives engagées dans une tâche d'écriture. Ainsi, la mémoire joue un rôle prépondérant dans l'activité scripturale.

5. Production écrite et mémoires

La mémoire humaine n'a pas pour fonction exclusive de stocker l'information. Elle a aussi pour rôle de traiter les informations. Il existe deux types de mémoires : à long terme et à court terme. Si la mémoire à long terme permet de stocker les connaissances et habilités inhérentes à la rédaction, la mémoire de travail permet de les traiter pour produire un texte.

5.1. Mémoire de travail et production écrite : une contrainte capacitaire

Dans le cadre du présent article, nous avons retenu la définition de la mémoire de travail (MDT) de Klingberg (2010: 317) « *Working memory (WM) refers to the retention of information over a brief period of time, a function that is of central importance for a wide range of cognitive tasks and for academic achievement* ».

Cette mémoire joue un rôle important dans la génération textuelle. Perret & Olive (2019 : en ligne) dénombrent trois raisons justifiant l'importance de la MDT dans l'activité rédactionnelle. Premièrement, elle permet le maintien temporaire des informations qui transitent par elle lors de la rédaction de textes. Ensuite, elle effectue la coordination des processus d'écriture, et le passage de l'un à l'autre. Enfin, la MDT est sollicitée en permanence lors de la composition de textes pour élaborer la représentation mentale du texte à produire.

Toutefois, cette mémoire représente une contrainte car elle a une capacité de traitement limitée qui oblige le scripteur à

séquentialiser les traitements et à mobiliser des stratégies pour éviter cette limitation. Berninger & Winn (en ligne), ont intégré dans leur modèle de 2006 baptisé *La vision pas si simple de l'écriture* (*The Not So Simple View of writing*), trois processus clés d'écriture qui interagissent dans l'environnement de la mémoire de travail : la transcription (*handwriting, keyboarding, and spelling*), la génération de texte qui se réfère « *to the linguistic processes required for the production of text at the word-, sentence-, and text-level. Strengths in oral language skills are assumed to support written text generation.* » et enfin les fonctions exécutives[†] (*supervisory attention, goal, setting, planning, reviewing, revising, strategies for self monitoring, and regulation*).

Compte tenu de cet effort cognitif à soutenir en situation d'écriture en MDT, le rédacteur pourrait atteindre rapidement la surcharge cognitive « *writers' cognitive effort is so high that they may find themselves in mental overload (...). This overload is mainly due to the large demands that the writing processes place on the cognitive system.* » Olive (2011: 485); d'où la l'intérêt de proposer un entraînement de la MDT pour améliorer l'empan mémoriel « *Subsequent research has shown that training can improve performance in a wide range of functions.* » Klingberg (2010: 317).

Cordeiro et al. (2019: en ligne) encouragent les enseignants à proposer aux apprenti-scripteurs des activités pour améliorer leur mémoire de travail: « *teachers could also aim to implement*

[†] Les fonctions exécutives sont « *an umbrella term used to define the capabilities that enable an individual to successfully engage in independent, purposeful, self-directed, and self-serving behavior* » Cordeiro et al. (2019: en ligne).

exercises to promote working memory and planning, which may foster text quality in beginning writers (...) there is evidence that higher working memory capacity is associated with better texts in school aged children. ».

Pour sa part, Diamond (2014) impute l'amélioration de la MDT à la capacité d'inhiber les interférences. Par conséquent, la diminution de cette capacité peut causer le déclin de la MDT chez les adultes les plus âgés.

Alamargot, Lambert & Chanquoy, (2005 : 42) affirment que les capacités de traitement rédactionnel de la MDT s'améliorent grâce à l'automatisation des processus rédactionnels et à l'expertise référentielle qui permet de récupérer facilement les connaissances stockées en MLT et développer de la sorte une mémoire de travail à long terme.

5.2. La mémoire de travail à long terme

Ce sont Ericsson & Kintsch (1995) qui ont introduit la notion de mémoire de travail à long terme pour décrire l'exécution d'activités cognitives complexes suscitant le maintien actif d'un nombre important d'informations supérieures à celles que la MDT peut gérer. Les deux auteurs expliquent que les scripteurs experts sont capables d'utiliser une partie de leur MLT comme MDT en développant des structures de récupération d'informations pour éluder les limitations de la MDT. Ainsi, l'utilisation de la MDT à long terme permet au scripteur d'accéder rapidement et efficacement à ses connaissances stockées en MLT. En outre, la capacité de cette mémoire est illimitée tant que le sujet écrivant maîtrise l'objet du texte en construction.

D'après Olive & Passerault (2012 : 335), la mémoire de travail à long terme représente une solution pratique pour contourner les contraintes capacitaires de la MDT en situation de production écrite « *long-term working memory may provide a convenient and elegant solution for circumventing these extreme demands.* ». En conséquence, la mise en place de cette mémoire permet aux scripteurs de diminuer la charge cognitive.

D'ailleurs, dans une étude sur la MDT à long terme, Kellogg (2001) a constaté que les scripteurs ayant un grand répertoire de connaissances spécifiques à un domaine précis (expertise référentielle) montraient moins d'effort cognitif et développaient des structures d'accès facilitateurs aux connaissances en MLT.

6.Acquérir l'expertise rédactionnelle : une question d'expertise référentielle et d'automatisation des processus rédactionnels

La production de texte est une activité cognitive complexe qui fait interagir les deux modèles : ascendant (bottom up) et descendant (top down) car les connaissances sont activées depuis la MLT, décodées dans la MDT, puis transformées en traces écrites, tandis que les informations sur l'environnement (documents que le rédacteur consulte pour écrire son texte ainsi que le texte en cours d'élaboration) sont encodées en MDT. Cette opération complexe exige la mobilisation de plusieurs niveaux de traitement contrôlés et/ou automatisés en fonction du degré de maîtrise de l'activité « *Au cours de la production, les traitements (ou les processus) s'enchaîneraient de manière récurrente et leur intervention serait coordonnée dans le temps*

en fonction de buts et sous-buts rédactionnels. » (Chanquoy & Alamargot, 2002 : en ligne).

Le processus acquisitionnel de la compétence scripturale est graduel, long et compliqué. Il requiert un apprentissage long et une pratique régulière et soutenue. De ce fait, devenir expert en rédaction « *suppose d'être capable d'articuler un ensemble de plus en plus complexe de traitement tout en gérant un ensemble de plus en plus vaste de contraintes.* ». (Chanquoy & Alamargot, 2002 : en ligne).

6.1. L'automatisation des traitements rédactionnels

Pour comprendre le développement de l'expertise rédactionnelle, McCutchen (1996) s'est inspirée de la théorie de la capacité de Just & Carpenter (1992) utilisée dans le cadre de l'étude de l'activité de compréhension. Elle explique qu'écrire suscite le partage des ressources cognitives entre plusieurs processus. Ainsi, dans le développement des processus rédactionnels chez le jeune rédacteur, l'automatisation des gestes graphomoteurs lui permet d'améliorer la qualité de son texte car la maîtrise du tracé va diminuer le coût du traitement.

Dès lors, l'automatisation des processus rédactionnels permet de libérer des ressources cognitives pour assurer d'autres traitements. Le premier processus rédactionnel à s'automatiser est l'exécution graphomotrice « *L'apprentissage de l'écriture requiert de nombreuses coordinations simultanées qui, lorsqu'elles sont automatisées passent inaperçues.* » Albaret, Kaiser & Soppelsa (2013 : 01). Une fois les traitements graphomoteurs et orthographiques automatisés, des ressources

cognitives en MDT seront libérées pour traiter d'autres processus plus coûteux cognitivement (la planification et la révision).

L'automatisation du processus de planification permet le passage d'une planification locale (stratégie des connaissances rapportées) à une planification globale (stratégie des connaissances transformées). Alors, apparaît chez le scripteur l'écriture épistémique ; c'est-à-dire qu'il n'écrit plus pour transmettre un message à un récepteur mais pour transmettre un savoir qu'il ne maîtrisait pas auparavant. En outre, le scripteur devient attentif à tous les enjeux de la communication et compose son texte : « *sur la double base de ses intentions planifiées et de son analyse de l'adéquation entre la trace linguistique effectivement produite et ses intentions.* » (Chanquoy & Alamargot, 2002 : en ligne).

En somme, l'expertise rédactionnelle se résume aux points suivants:

- Automatisation des processus rédactionnels (les traitements graphomoteurs et orthographiques/ la formulation / la révision puis la planification).
- Le passage de la planification locale à la planification globale (Bereiter & Scardamalia, 1987: knowledge telling strategy/ knowledge transforming strategy/ knowledge crafting[‡])

[‡]Kellogg (2008) parle de la stratégie des connaissances élaborées : « Knowledge-crafting »; c'est une stratégie relative à la progression de la compétence scripturale chez les professionnels tels que les journalistes. Ces scripteurs imaginent un lecteur potentiel et essaient d'anticiper les différentes façons dont il pourrait interpréter le texte.

- Développement de mémoire de travail à long terme ou l'expertise référentielle, ce qui entraîne une diminution du coût de la récupération des connaissances en MLT et de leur maintien en MDT.

Dans toute activité de génération textuelle, en plus de l'activité cognitive, il y a la composante métacognitive qui entre en jeu car « *L'apprentissage de la production de textes et l'accès à l'expertise mobilisent à la fois les capacités de la mémoire de travail et les aptitudes métacognitives de réflexion sur l'écrit* » Chanquoy & Alamrgot (2015 : en ligne).

7. La dimension de métascription

Dans l'apprentissage de la production écrite, il existe deux fonctions centrales: les fonctions cognitives et les fonctions métacognitives: « *Internalizing knowledge involves metacognition, or the awareness of one's thinking as he or she is thinking* » Monem (2015 : 455-456). Un apprenant métacognitif comprend mieux les objectifs de la tâche, il sait générer un plan et sélectionner les stratégies à déployer pour y arriver. En revanche, un rédacteur inexpérimenté n'a pas encore acquis une bonne conscience métacognitive : « *Linkages exist between reflection and writing, reflection and metacognitive awareness, and metacognition and learning.* » Redwine, Leggette & Prather (2017 : 58).

En résumé, la métacognition permet d'adopter une démarche anticipée afin d'atteindre un objectif. Elle peut également aider les apprenants à comprendre leurs forces et faiblesses, leurs domaines d'incompétence en production écrite et

les aider à adapter leurs stratégies pour améliorer leur capacité d'écriture (Negretti, 2012) :

Struggling writers lack the metacognitive awareness necessary to internalize the writing process and self-correct their work (...). Students who acquire metacognitive strategies can learn to efficiently apply them towards the writing process. Competent writers are aware of the processes of writing and devote time to each stage of the writing process. Proficient writers understand the strategies and planning skills necessary to develop an organized written product. Monem (2010 : 64)

Dans une situation de génération textuelle, il y a un grand nombre de connaissances métacognitives pouvant faciliter l'activité rédactionnelle : la compréhension des objectifs de la tâche, l'élaboration de plan de travail, la gestion de temps, le choix des stratégies à employer pour résoudre le problème et l'évaluation. Ces métaconnaissances en production écrite font référence aux connaissances du scripteur sur la tâche à effectuer (caractéristiques et contraintes du texte à rédiger, les objectifs de la tâche et les conditions de sa réalisation), les connaissances métatextuelles : type de texte à produire, sa structure, ainsi que les connaissances sur les caractéristiques des types d'écrits et de leurs fonctions, les stratégies de rédaction, les compétences sur le sujet à traiter, le fonctionnement du langage écrit, les processus rédactionnels, les attentes du lecteur, les difficultés en production écrite, etc. A cela s'ajoute la capacité d'autorégulation et de gestion de son activité cognitive. De façon générale, la compétence métacognitive permet « *le choix,*

l'évaluation, l'abandon des buts et des stratégies pendant l'action. » Escorcia (2016 : 66).

A cet effet, plusieurs modélisations de la composante métacognitive dans la dynamique rédactionnelle ont été proposées. Dans celui de Butterfield, Hacker & Albertson (1996), les chercheurs estiment que la métacognition est le trait d'union entre les deux systèmes de mémoire : MLT et MDT et qu'elle serait à l'origine du transfert des connaissances d'un système à l'autre permettant ainsi de gérer et de coordonner consciemment les traitements rédactionnels.

Quant à Hacker, Keener & Kircher (2009), ils considèrent l'écriture comme une métacognition appliquée (*writing is applied metacognition*) car la pensée est présente à chaque partie du processus d'écriture. D'après ces chercheurs, écrire est une activité cognitive (objet) gérée par une activité métacognitive qui assure le contrôle et le guidage de l'objet de façon explicite ou implicite : « *la connaissance métascripturale* » de ce qui caractérise l'ordre de l'écrit est une composante nécessaire de la compétence scripturale. » Cailleau et al. (2010 : 35).

8. CONCLUSION

L'approche cognitive de l'activité rédactionnelle vient compléter l'approche didactique (Alamargot 2018 : 06). Mais contrairement à la didactique qui privilégie l'interpersonnel, l'approche cognitive est orientée vers l'intrapersonnel. Elle essaie d'apporter des réponses quant au processus acquisitionnel de la production écrite d'un point de vue cognitif ; autrement dit comment fait l'apprenant pour apprendre à écrire et que se passe-t-il dans son cerveau quand il écrit.

La psychologie cognitive a permis depuis 1980 de modéliser l'activité rédactionnelle (le modèle de Hayes & Flower). Plusieurs modèles sont venus compléter et / ou corriger celui-ci (Kellog, Berninger & Swanson, Hayes, Scardamalia & Bereiter). De plus, elle essaie depuis les années 90 de situer les processus de rédaction dans le processus de traitement de l'information et ce dans l'espoir de faciliter l'accès à cette compétence aux apprentis-scripteurs. (Alamargot, 2018 : 07).

L'écriture occupe une place centrale dans la vie scolaire et sociale. Elle constitue un outil indispensable pour accéder aux connaissances, les approprier, les organiser et les réinvestir. Sa maîtrise détermine le développement et l'amélioration des acquisitions scolaires. Nous pensons que son apprentissage/acquisition exige une approche pluridisciplinaire adaptée aux besoins de chaque apprenant, c'est pourquoi formateurs et enseignants doivent comprendre les paramètres sous-tendant cette activité.

*** **

9. Références bibliographiques

Ajuriaguerra J. De, (1997), *L'écriture de l'enfant*, tome 1, Paris, L'Harmattan

Alamargot D., (2019), « Apprentissage de l'écriture: On mémorise mieux les lettres apprises avec un crayon ». Disponible sur : <http://www.leparisien.fr/societe/apprentissage-de-l-ecriture-on-memorise-mieux-les-lettres-apprises-avec-un-crayon-16-09-2019-8152749.php>

Alamrgot D., (2018), « Comment amener les élèves à produire des textes ? » In *Conférence de Consensus. Ecrire et rédiger.*

Comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Cnesco, Notes des experts (2018).

Alamargot, D. Lambert & Chanquoy L., (2005), « La production écrite et ses relations avec la mémoire. » In *Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, A.N.A.E, N°81

Albaret J.M., Kaiser M.L, Soppelsa R., (2013), *Troubles de l'écriture chez l'enfant, des modèles d'intervention*, Belgique, de Boeck.

Berninger, V. W., & Winn, W. (2006), « Implications of advancements » In *Brain Research and Technology for writing development, writing instruction, and Educational Evolution*.

Disponible sur : Google e-book.

Cailleau - S. Bouchardon - S. Crozat - h. Bourdeloie (2010), « Compétences et écritures numériques ordinaires. » In *Recherches en communication*, n° 34 (2010).

Chanquoy L. & Alamrgot (2015), « Définition de l'apprentissage de la production écrite de textes ». Disponible sur :

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/apprentissage-de-la-production-ecrite-de-textes/>

Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). « Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. ». Disponible sur :

<file:///C:/Users/User/Downloads/WMandtext.pdf>

Cordeiro C., Limpo T. Olive Th. & Castro S.L., (2019), « Do executive functions contribute to writing quality in beginning writers? A longitudinal study with second graders ». Disponible sur: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-019-09963-6>

Drijbooms E., (2016), « Cognitive and Linguistic Factors in Writing Development », Thèse de doctorat, Behavioural Science Institute, Université Radboud de Nimègue, Pays-Bas.

Diamond A., (2014), « Executive Functions» In *Annu Rev Psychol.* 64: 135–168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750. Disponible sur :

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4084861/>

Escorcía D., (2010), « Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ? » In *Éducation et didactique*, Vol.4-n°3.

Fabre C., (1990), *L'entrée dans l'écriture : itinéraire de*

Hacker, D.J., Keener, M.C., & Kircher, J.C. (2009), «Writing is applied metacognition» Disponible sur:

https://www.researchgate.net/publication/281361609_Metacognition_and_children's_writing

Hayes J.R., (1998), « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in *La rédaction des textes, approche cognitive*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1998, pp51-101.

Klingberg T., (2010), « Training and plasticity of working Memory» In *Trends in Cognitive Sciences* Vol.14 No.7, 317-324.

Longcamp M. & Velay J.L., (2016), « cerveau et écriture » In *Encyclopedia Universalis*. Disponible sur:

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/cerveau-et-production-ecrite/>

McCutchen, D. (1996), « A capacity theory of writing: Working Memory in composition. » In *Educational Psychology Review*8

Monem, R. (2015), «Metacognition and Self-Scaffolding in MMORPGs: Case Study of an Adolescent Male Gamer. » In *The Qualitative Report*, 20(4), 454-465.

Negretti, R. (2012), « Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. » In *Written Communication*, vol. 29(2), pp. 142-179.

Olive Th. & Passerault J.M., (2012), « The Visuospatial Dimension of Writing », In *Written Communication* 29(3) 326–344, SAGE Publications.

Olive, Th. (2011), «Working memory in writing » In *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. N.York Psychology Press.

Perret C. & Olive Th., (2019), «Chapter 1: Writing words: A brief introduction» In *Spelling and Writing Words*, edited by C. Perret and T. Olive. Oston/ Leiden: Brill Publisher.

Pétillon S., (2010), « Psychologie cognitive et production écrite : de l'effet « épistémique » à la catalyse » In *Genesis*, 30, 2010.

Préfontaine C., (1998), *Ecrire et enseigner à écrire*, Montréal, Eds Logiques.

Redwine, T.; Leggette, R., & Prather, B., (2017), « A Case Study of Using Metacognitive Reflections to Enhance Writing Skills and Strategies in an Agricultural Media Writing Course» In *Journal of Applied Communications*: Vol. 101.

Sousa A. D., (2006), *Un cerveau pour apprendre différemment*, Québec, Chenelière Education.

Zesiger P., Deonna T., Mayor C. (2000), « L'acquisition de l'écriture. » In *Enfance*, n°3, 2000.