

Psychologie cognitive de la production écrite.

Partie 1 : Des apports pour améliorer l'acquisition et le développement de l'écriture chez les élèves.

Denis Alamargot

Professeur des Universités en Psychologie Cognitive, Laboratoire CHArt-UPEC

Quelle est la spécificité de la psychologie cognitive de la production écrite par rapport à la didactique du français ?

Dans le contexte scolaire, la psychologie cognitive de la production écrite relève d'une approche complémentaire de celle de la didactique du français, en ce sens qu'elle est moins centrée sur le contenu et les modalités de son enseignement, que sur l'apprenant susceptible d'intégrer le contenu enseigné. La psychologie cognitive a pu ainsi fournir, au long de près de 40 années de recherche dans le domaine de la production écrite, un ensemble d'apports scientifiques dont beaucoup ont été ou sont utilisés pour concevoir des interventions didactiques et pédagogiques.

Telle que définie par la psychologie cognitive, la production écrite nécessite le traitement par différents processus mentaux d'un ensemble de connaissances : conceptuelles (notamment le domaine de connaissances auquel renvoie le texte), pragmatiques (permettant l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, en fonction du destinataire et du contexte), linguistiques (relatives aux connaissances textuelles, syntaxiques, orthographiques, etc.) et motrices (permettant la réalisation de la trace écrite ; cf. Alamargot & Chanquoy, 2001 ; Chanquoy & Alamargot, 2015 pour une synthèse).

Selon la psychologie cognitive, la production écrite est une activité complexe, qu'en est-il précisément ?

L'activité de production écrite est effectivement souvent définie comme complexe car, dans le cas notamment de la rédaction, elle suppose de pouvoir gérer et articuler en mémoire, un ensemble de processus composés d'opérations de traitement permettant : d'élaborer le contenu du texte (par des opérations de récupération, sélection et organisation des informations à transmettre) ; de choisir des formes linguistiques adaptées à la formulation des idées élaborées (choix du lexique, de la syntaxe, des formes orthographiques, etc.) ; de programmer et réaliser les mouvements moteurs nécessaires à l'apparition de la trace écrite, et de mettre éventuellement en œuvre des activités de révision (relecture et de correction) de la trace. Cette complexité est accrue par le fait que la production écrite est, en général ou la plupart du temps, une activité monogérée, obligeant le scripteur à élaborer des hypothèses quant à la lisibilité et la clarté de son message en l'absence du destinataire, ou encore à détecter seul des erreurs, par exemple d'orthographe, en l'absence d'un relecteur. Sur ce dernier point, il est à noter que certains travaux ont pu évaluer l'impact plus ou moins favorable d'un travail en groupe ou en collaboration, sur les performances.

Finalement, il semble que la difficulté majeure pour les élèves relève moins de connaissances à acquérir que de la mobilisation et l'articulation des traitements au cours de la tâche ?

Oui, c'est tout à fait exact : écrire et rédiger suppose une forte régulation de l'activité mentale consistant en premier lieu à gérer une compétition entre les processus. L'un des apports essentiels de la psychologie cognitive a été, à partir des années 1990, de situer les processus de production écrite au sein d'un modèle de traitement de l'information, composé classiquement de différents registres mémoriels (i.e. mémoire sensorielle, mémoire de travail, mémoire long-terme) et caractérisé par une capacité attentionnelle limitée, contraignant le maintien et le traitement des représentations (Chanquoy & Alamargot, 2002, pour une synthèse). Dans ce cadre, la théorie capacitaire, adaptée à la production écrite par Mc Cutchen (1996), conduit à concevoir une compétition entre les processus les plus exigeants sur le plan attentionnel. Au cours de l'activité, la mise en oeuvre d'un processus peut alors s'opérer au détriment d'un autre, conduisant à des ralentissements dans le déroulement des traitements et/ou à la production d'erreurs. L'intérêt majeur de la théorie capacitaire est d'offrir au monde de l'éducation un nouveau cadre d'interprétation des performances et des erreurs. Par exemple, il a été montré à différentes reprises et à différents âges, qu'une part des erreurs d'orthographe réalisées au cours de la rédaction d'un texte ou d'une dictée, pouvaient être la conséquence indirecte de traitements graphomoteurs trop coûteux, captant des ressources attentionnelles au détriment des processus orthographiques (Fayol & Miret, 2015; Pontart, Bidet-Ildei, Lambert, Morisset, Flouret, & Alamargot, 2012).

La prise en compte de cette compétition conduit - ou devrait conduire - les enseignants et formateurs à toujours associer l'évaluation du produit écrit par les élèves à une évaluation de l'efficacité des processus en cours d'acquisition, de telle sorte à diagnostiquer la cause fonctionnelle des erreurs et procéder à une intervention adaptée. Ainsi, la réduction d'un certain nombre d'erreurs d'orthographe supposerait une intervention non pas en orthographe mais en graphomotricité dont il s'agirait de réduire le coût par un entraînement ou un dispositif adapté. De même, raisonner dans le cadre de la théorie capacitaire permet de comprendre les effets parfois négatifs d'outils numériques comme le clavier d'ordinateur qui peut susciter des performances rédactionnelles moindres, en raison de la surcharge attentionnelle qu'il entraîne chez des élèves non formés à la dactylographie (Connelly et al., 2007).