



COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À PRODUIRE DES TEXTES ? Conférence de consensus Écrire et rédiger – mars 2018

Denis ALAMARGOT, professeur en psychologie cognitive et développementale, université Paris-Est Créteil

IV. Améliorer l'apprentissage de la rédaction

Finalement, l'intérêt principal de la psychologie cognitive, pour l'apprentissage de la production écrite, est de proposer : (i) une décomposition de l'activité en composantes, processus et opérations mentales, allée à : (ii) des principes de mises en œuvre de ces traitements dans le cadre de la capacité limitée de la mémoire à court terme (compétition entre les traitements) et de la métacognition (régulation) et (iii) des modalités de développement des traitements via la mémoire à long terme (automatisation, stratégies). Il s'ensuit deux types d'interventions pédagogiques, complémentaires et liées, susceptibles d'amener les élèves à produire des textes plus élaborés, et de façon plus fluide. Le premier type, sans doute le plus aisé à mettre en œuvre en classe, consiste à isoler une composante, un processus ou une opération et l'entraîner. Ainsi et par exemple, des entraînements à la planification, à la révision peuvent être instanciés ; des exercices graphomoteurs ou encore orthographiques sont régulièrement pratiqués. Il s'ensuit une amélioration des traitements correspondant. Le second type d'intervention est plus difficile à mettre en œuvre. Il consiste non pas à entraîner un traitement donné, mais améliorer la coordination d'ensemble des traitements impliqués dans la production écrite de textes. La régulation des traitements devient alors essentielle, qu'il s'agisse d'établir des stratégies pour limiter la compétition des processus en mémoire à court-terme, ou de privilégier certains styles rédactionnels, comme par exemple donner priorité à la planification ou à la formulation (Alamargot, Plane, Lambert, & Chesnet, 2010 ; Alamargot, Morin et Drijbooms, 2016). Il est difficile d'enseigner ou d'entraîner la coordination des traitements. Pourtant, il s'agit là d'une compétence essentielle sans laquelle le développement de l'expertise rédactionnelle ne peut réellement s'opérer. Si l'on admet une analogie avec la conduite automobile, activité elle aussi complexe car impliquant plusieurs composantes, l'enjeu n'est pas tant de maîtriser le fonctionnement mécanique du véhicule (i.e. la graphomotricité) ; de maîtriser le code de la route (i.e. le code orthographique) ou de savoir déterminer le meilleur itinéraire en temps réel (i.e. planifier et réviser), mais bien d'être capable de piloter la voiture, tout en respectant le code de la route, tout en ajustant son itinéraire en temps réel, selon les contraintes rencontrées. En ce sens, un apprentissage efficace de l'activité rédactionnelle devrait toujours viser la mise en œuvre coordonnée de l'ensemble des traitements, via la production de textes d'abord courts (de quelques lignes) mais impliquant toujours des exigences (contraintes) quant à la réalisation conceptuelle, linguistique et graphomotrice. La complexification, vers des formes plus élaborées et complexes, notamment des typologies littéraires, ne devrait être que progressive ; un temps long devant être donné à l'élève pour que des phénomènes d'automatisation s'opèrent et que des stratégies se complexifient peu à peu. Il est alors possible que l'entrée dans les apprentissages rédactionnels par des types de textes, notamment le schéma narratif fortement pratiqué et recommandé, ne soit pas en ce sens la meilleure option car imposant un modèle de performance et limitant l'exercice de la coordination des traitements et de la régulation.