

## COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À PRODUIRE DES TEXTES ?



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

### I. Enseigner la production écrite : enjeux sociétaux et individuels

Dans la vie quotidienne de nos sociétés, l'écriture occupe une place de plus en plus importante, en partie en raison du développement des technologies numériques. La production écrite relève aujourd'hui de formats variés (listes, blogs, SMS, e-mails, tweets, lettres administratives, lettres personnelles, rapports d'entreprise, textes juridiques, articles de presse, articles scientifiques, ouvrages, blogs, pages internet, etc.) et peut être opérée selon différentes modalités (manuscrite, dactylographique, synthèse vocale), dans différents contextes (privé, scolaire, académique, professionnel, etc.), avec différents supports (papier, tablette, moniteur d'ordinateur). Dans le contexte éducatif, la production écrite fait l'objet d'un apprentissage long et formel nécessaire à l'appropriation des caractéristiques du code écrit, et de son usage fonctionnel et communicationnel. La maîtrise de la production écrite et de ses différentes composantes (graphomotrices, orthographiques et rédactionnelle) s'avère ainsi déterminante dans la réussite scolaire et s'impose aujourd'hui, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, comme l'un des critères de recrutement académique et professionnel.

Après une définition de la production écrite selon une approche cognitive, nous dresserons un bilan des principaux apports des travaux réalisés en psychologie cognitive, susceptibles d'alimenter la didactique du français et les pratiques enseignantes avant de conclure sur les perspectives d'amélioration de l'apprentissage de la rédaction.

### II. La production écrite selon une approche cognitive

#### 1. Une activité dite complexe

Telle que définie par la psychologie cognitive, la production écrite nécessite le traitement par différents processus mentaux d'un ensemble de représentations : 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 et Chanquoy, 2001; Chanquoy et Alamargot, 2015 pour une synthèse). Considérée dans son ensemble, l'activité est souvent jugée complexe car elle suppose la gestion articulée en mémoire des différents traitements 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 aux idées récupérées (choix du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe, 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 de destinataire, ou encore à détecter seul des erreurs, par exemple d'orthographe, en l'absence d'un relecteur.

## **2. Développement de la production écrite chez l'enfant**

Contrairement à la production orale, la production écrite repose entièrement sur un apprentissage. De ce fait, elle est susceptible d'amélioration permanente, y compris chez l'adulte. Comme le soulignent Scardamalia et Bereiter (1991), l'expertise en production écrite a ceci de particulier qu'elle entraîne une complexification des traitements et un allongement de la réalisation, contrairement à la majorité des activités pour lesquelles les traitements sous-jacents se simplifient avec la pratique (par exemple, le lecteur expert décode et comprend plus rapidement). Deux mécanismes sont impliqués dans le développement de l'expertise, se remplaçant progressivement dans le temps. Majeure au début de l'apprentissage, l'automatisation des niveaux de traitement graphomoteurs et - pour une part - orthographiques, laissent progressivement la place à l'élaboration de stratégies rédactionnelles de plus en plus complexes, intégrant un nombre croissant de contraintes. Ainsi, le développement de la production écrite consiste autant à améliorer un traitement donné qu'à instaurer de nouveaux modes de traitement, impliquant de nouvelles procédures ou/et stratégies.

Cette évolution des traitements a été décrite chez l'enfant (entre 6 et 14 ans) par Bereiter et Scardamalia (1987) puis Berninger et Swanson (1994). Ces travaux montrent l'élaboration et l'articulation progressives, avec l'âge et l'apprentissage scolaire, des composantes de la production écrite. Dans ce contexte, l'apprentissage de la formulation joue un rôle central et déterminant. La préoccupation première des jeunes rédacteurs, selon Berninger et Swanson (1994), relève, en premier lieu et durant plusieurs années, de la gestion adéquate des traitements graphomoteurs et orthographiques dans le but de produire une trace écrite correcte. Ce n'est que plus tardivement, vers la fin du primaire et première partie du secondaire, que les processus de révision et de planification, alors pleinement opérationnels, vont permettre d'appréhender des empan de textes plus larges (Bereiter et Scardamalia, 1987).

## **3. L'orthographe au cœur de la production écrite**

Définie comme l'ensemble des normes et règles qui caractérisent l'écriture d'une langue, l'orthographe, lexicale et grammaticale, est au cœur de la production écrite et de son développement. Nous ne détaillerons pas ici l'orthographe lexicale (voir Sénéchal, *Notes des experts*, Cnesco, 2018).

Concernant l'orthographe grammaticale, les recherches restent moins nombreuses et, dans une certaine mesure, moins avancées que les recherches dans le domaine lexical (Fayol et Jaffré, 2008 ; Fayol et Brissaud, 2018). Basée en français écrit sur une morphologie flexionnelle plus ou moins

silencieuse, la dépendance entre les constituants de la phrase serait sous-tendue chez l'adulte par des traitements automatisés (par exemple, la règle du pluriel) et des traitements contrôlés de supervision. L'étude des erreurs d'attraction (*e.g.* le chien des voisins mangent ; pour les phrases de type « Nom1 de Nom2 Verbe ») montre une perméabilité de ces traitements aux caractéristiques sémantiques et/ou phonologiques des constituants, ainsi qu'une dépendance aux ressources mémorielles. Selon le contexte, la supervision ne disposerait pas des indices et/ou des ressources nécessaires pour inhiber lorsque nécessaire l'application de règles conduisant à un résultat erroné. Si la présence de cette supervision a été attestée à différentes reprises (Largy, Cousin et Dédeyan, 2005 pour une synthèse), les questions de la localisation et du fonctionnement de ce mécanisme restent implicites ou ne sont que rarement posées. La nécessité d'une étude de la production en temps réel, et en particulier des latences et débits de production, s'impose pour approcher plus directement l'intervention du contrôle. En complétant l'analyse classique des erreurs par l'analyse des pauses et débits caractérisant les phrases correctes, Largy et Fayol (2001) ont précisé la localisation de la supervision. Ils ont mis en évidence un ralentissement lors de l'écriture de la flexion du verbe, dans la situation la plus contrainte de production de phrases (*ie.* lorsque le nom est au singulier et le nom local est au pluriel – condition dite « SP » - le chien des voisins mangent). Ce ralentissement témoignerait de la présence plus marquée de la supervision, limitant l'erreur d'attraction plus fréquemment commise dans cette condition. Alamargot, Flouret, Larocque, *et al.* (2015) ont précisé le fonctionnement de cette supervision et son évolution avec le niveau scolaire (CE2, CM2 et terminale) en analysant les mouvements oculaires (fixations régressives sur le groupe nominal sujet) et graphomoteurs, pendant la production de la flexion du verbe. Les résultats indiquent que dans le cas d'une réussite de l'accord, ce sont les élèves les plus jeunes, ici de CE2, qui doivent procéder à des fixations régressives pour ré-encoder en mémoire le nombre du groupe nominal. La question des conditions de déclenchement de cette procédure et de son entraînement chez les plus jeunes reste posée.

### III. Principaux apports de la psychologie cognitive pour l'enseignement de la production écrite

---

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, un ensemble d'apports scientifiques dont certains ont pu être utilisés pour concevoir des interventions didactiques et pédagogiques.

*Le premier apport*, essentiel, de la psychologie cognitive, dès lors qu'elle s'est intéressée à la production écrite à partir des années 1980, a été de proposer une analyse non pas seulement de la trace écrite, mais également de l'activité sous-tendant la production de cette trace. Le modèle d'Hayes et Flower (1980), qui consigne les principaux processus rédactionnels, peut être considéré comme la première démarche en ce sens. Simple et heuristique, ce modèle continue d'influencer les pratiques, notamment pour l'enseignement d'une démarche rédactionnelle en étapes, supposant d'abord de planifier, puis de formuler et enfin de réviser son texte (Garcia-Debanco et Fayol, 2002).

Cette persistance de la référence au modèle d'Hayes et Flower (1980) est étonnante car ce modèle - outre le fait qu'il conçoit une mise en œuvre, non pas en étapes, mais interactive et stratégique des processus - reste très peu explicite quant aux traitements orthographiques sous-tendant la formulation ; il ne tient pas compte de la graphomotricité ; il n'aborde pas les questions d'acquisition et d'apprentissage, et n'évoque pas réellement les contraintes exercées par la mémoire de travail et la limitation de la capacité attentionnelle, sur la mise en œuvre des processus. Alors que les modèles de production écrite élaborés ultérieurement par Scardamalia et Bereiter (1987) puis Berninger et Swanson (1994) comblent chacune de ces lacunes, ils sont rarement considérés pour alimenter ou régénérer les pratiques. Ce point mérite sans aucun doute réflexion quant à l'articulation entre psychologie cognitive et didactique.

*Le second apport* 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 et 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 œuvre 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 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 et Miret, 2015; Pontart, Bidet-Ildei, Lambert, Morisset, Flouret, et Alamargot). La prise en compte de cette compétition conduit - ou devrait conduire - à toujours associer l'évaluation des productions des 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).

*Le troisième apport* de la psychologie cognitive est issu des travaux portant sur l'automatisation des traitements (Anderson, 1993) et qui s'appliquent particulièrement bien aux processus de bas niveaux comme la graphomotricité et certaines procédures orthographiques. Il est ainsi possible de concevoir des situations d'entraînements dont l'intérêt est de réduire le coût de ces processus, au profit de traitements de plus haut niveau, selon les principes là encore de la théorie capacitaire. L'automatisation suppose toutefois une pratique régulière, fréquente, étalée sur une longue durée - à l'instar d'une activité sportive, artistique ou musicale. Il est frappant à ce titre de constater que le temps dédié à l'apprentissage de la production écrite - et notamment de la graphomotricité, voire de l'orthographe - à l'école est souvent insuffisant face aux exigences de l'automatisation et de la

mémorisation qui suppose une pratique fréquente et régulière. L'inadéquation entre le temps scolaire et le temps d'apprentissage humain, pour certaines activités, mérite ici aussi réflexion.

*Le quatrième apport* de la psychologie relève de la méta-cognition et de la mise en œuvre stratégique des processus. L'application, à la production écrite, des travaux portant sur la métacognition et la régulation des activités, a conduit à l'élaboration de modèles de gestion de la production écrite (cf. par exemple le modèle de Butterfield, Hacker et Albertson (1996), qui formalisent les processus et représentations en jeu dans la supervision (analyse du résultat des traitements, de la trace écrite en fonction des buts de production) et le contrôle (engagement d'un processus, selon les résultats de la supervision et l'analyse de l'écart au but). Les questions de la détection-correction des erreurs au cours de la production, ou encore plus largement, de l'évaluation-révision au cours de la rédaction, ont pu être ainsi abordées et des enseignements explicites parfois éprouvés (cf. par exemple le modèle d'apprentissage de la production écrite « *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)* » développée par Graham et Harris, 1996).

*Le cinquième apport* de la psychologie cognitive concerne la notion de développement, plus précisément, dans le cas de la production écrite, des conceptions relatives à l'acquisition, l'apprentissage et l'accès à l'expertise. A l'instar des différents courants traversant la psychologie du développement, l'apprentissage de la production écrite peut être conçu selon des stades, des étapes ou encore une sélection opportune de stratégies (développement par vagues). Le caractère componentiel de la production écrite fait que ces différentes modalités de développement peuvent se côtoyer selon les traitements impliqués dans les trois composantes. Ainsi le développement du contrôle du geste graphomoteur peut-être conçu comme une succession de stades, où le contrôle rétroactif visuo-kinesthésique sera remplacé, aux alentours de 8-9 ans, par un contrôle proactif, avec l'installation en mémoire des programmes moteurs. La conception de l'apprentissage de l'orthographe, quant à elle, a évolué d'une conception étagée désormais obsolète (Frith, 1985 : trois étapes logographique, phonologique et orthographique) vers un développement par vagues (reposant sur différentes stratégies phonologiques, graphémiques, orthographiques concomitantes), et des mécanismes d'apprentissage implicite (Sénéchal, *Notes des experts*, Cnesco, 2018).

Enfin, l'accès à l'expertise rédactionnelle est généralement conçu comme une complexification progressive de stratégies de planification et de révision.

*Le sixième apport* de la psychologie cognitive est transversal, car méthodologique. Héritière de la tradition empiriste, issue de la psychologie expérimentale, la psychologie cognitive a développé des méthodes d'analyse en temps réel de la production écrite qui permettent de décrire la mise en œuvre des processus. Ainsi, depuis la parution en 1980 du modèle princeps d'Hayes et Flower, les recherches en production de textes ont procédé à des analyses de plus en plus fines des processus impliqués et la question de la gestion des traitements est devenue centrale (Alamargot et Chanquoy, 2001, 2011 pour une synthèse). Cet intérêt pour la dynamique des processus et des conditions de leur mise en œuvre a été soutenu par l'amélioration des outils et techniques d'investigations expérimentales, notamment des paradigmes en temps réel. Ces paradigmes consistent à étudier l'engagement et/ou le coût des traitements rédactionnels à partir des caractéristiques temporelles du déroulement de l'activité. Les protocoles verbaux, les temps de réaction à des signaux et l'analyse des pauses et débits au cours de l'écriture constituent les trois paradigmes d'analyse en temps réel de la production écrite. Complémentaires, ces paradigmes cernent des aspects différents des

traitements rédactionnels. L'avantage du paradigme des pauses et débits est de ne pas être contraignant pour le rédacteur. En n'imposant aucune interruption (contrairement aux principes de la double et triple tâche), ni activité mentale supplémentaire (contrairement aux protocoles verbaux), la méthode ne perturbe pas la mise en œuvre des traitements rédactionnels et permet une analyse continue de leur discours (Maggio, Lété, Chenu, Jisa, et Fayol, 2012). L'adjonction du recueil des mouvements oculaires à celui des mouvements du crayon (dispositif *Eye and Pen* : Alamargot, Chesnet, Dansac et Ros, 2006), offre de nouvelles perspectives concernant l'interprétation des pauses d'écriture et l'étude la lecture au cours de l'écriture.

Ces avancées méthodologiques, alliées aux progrès et à la dissémination des outils numériques support d'écriture devraient sous peu permettre de compléter les évaluations qualitatives de la trace des élèves - principale modalité d'évaluation actuellement dans l'éducation nationale - par une évaluation des processus sous-jacents. Ainsi une tablette peut servir non seulement à écrire dans un environnement interactif, mais également et simultanément, à analyser le flux de l'écriture pour fournir, en fonction des exercices réalisés, une évaluation objective de l'efficacité des traitements mis en œuvre par l'élève. Il s'agit là, dans le cadre de l'école, d'un changement complet de paradigme quant aux évaluations (notamment quant à ce qui est évalué) et aux préconisations et interventions en découlant.

#### **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, alliée 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.

## Éléments bibliographiques

- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L., (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London : Kluwer Academic Publishers.
- ALAMARGOT, D., CHESNET, D., DANSAC, C., & Ros, C. (2006). Eye and Pen: a new device to study reading during writing. *Behavior Research Methods*, 38(2), 287-299.
- ALAMARGOT, D., PLANE, S., LAMBERT, E., & CHESNET, D. (2010). Using Eye and Pen Movements to Trace the Development of Writing Expertise: Case Studies of a Seventh, Ninth and Twelfth Grader, Graduate Student, and Professional Writer. *Reading and Writing*, 23(7), 853-888
- ALAMARGOT, D., & CHANQUOY, L. (2011). Through the Models of Writing: Ten Years After and Vision for the Future. In BERNINGER, V.W. (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York: Taylor & Francis/Routledge, Psychology Press.
- ALAMARGOT, D., FLOURET, L., LAROCQUE, D., CAPOROSI, G., PONTART, V., PADURARU, C., MORRISSET, P. & FAYOL, M. (2015). Successful written subject verb agreement: an online analysis of the procedure used by students in Grades 3, 5 and 12. *Reading and Writing*. 28(3), 291-312.
- ALAMARGOT, D., MORIN, M.F., & DRIJBOOMS, E. (2017). Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2. *Pratiques*. 173-174, 1-18.
- ANDERSON, J.R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERNINGER, V.W., & SWANSON, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In BUTTERFIELD, E. (Ed.), *Advances in cognition and Educational Practice. Vol. 2. Children's writing : toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-82). Greenwich, CT: JAI Press.
- BUTTERFIELD, E.C., HACKER, D.J., & ALBERTSON, L.R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- CHANQUOY, L. & ALAMARGOT, D. (2002). Mémoire de travail et production écrite : quelques modèles récents et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique*, 102, 363-398.
- CHANQUOY, L. & ALAMARGOT, D. (2015). Apprentissage de la production écrite de textes. *Encyclopedia Universalis*.
- CONNELLY, V., GEE, D., & WALSH, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten composition and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 479-492.
- FAYOL, M., & MIRET, A. (2005). Ecrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française* 50, 391-402.
- FAYOL, M., & JAFFRÉ, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, In Patterson, K.E., Marshall, J.C. & COLTHEART, M. (Eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, London, Lawrence Elbaum, 301-330.



- HARRIS, K.R., & GRAHAM, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation (2nd ed.)*. Cambridge: Brookline Books. 1992 (2nd ed. 1996)
- HAYES, J.R., & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- LARGY, P., COUSIN, M.P., & DÉDÉYAN, A. (2005). To produce and revise the inflexional morphology of number: on the access to expertise. *Psychologie Française*, 50, 339-350.
- LARGY, P. & FAYOL, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International Journal of Psychology*, 36, 121-132.
- MAGGIO, S., LÉTÉ, B., CHENU, F., JISA, H., & Fayol, M. (2012). Tracking the mind during writing: Immediacy, delayed, and anticipatory effects on pauses and writing rate. *Reading and Writing*. 25, 2131–2151.
- MCCUTCHEN, D. (1996). A capacity theory of writing: Working Memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1991). Literate expertise. In ERICSSON K.A. & SMITH J. (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press.