

PASCAUD Clara
MEEF 1^{er} degré

**L'influence du type de production demandé sur
l'attention et la performance d'élèves de CE1, en
situation de production d'écrits.**

Directrice de mémoire : Michèle Guerry

REMERCIEMENTS

En préambule, je tiens à adresser mes remerciements à Madame Michèle Guerry, responsable du séminaire Attention et apprentissage et directrice de ce mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils, son soutien et la sympathie dont elle a fait preuve tout au long de la réalisation de ce travail.

J'adresse également mes remerciements à mes camarades étudiants et plus particulièrement à Madame Camille Moreau qui m'a rendu bien des services. J'associe aussi à ces remerciements, mes collègues de l'école qui m'ont aidée à la réalisation de cette recherche. Bien évidemment, une pensée particulière va aussi aux élèves.

SOMMAIRE

Remerciements.....	1
Résumé.....	1
Mots clés.....	1
Introduction.....	1
1. Apports théoriques.....	3
1.1. La production écrite en français.....	3
1.1.1. La production d’écrits dans les programmes de cycle 2 de 2016.	3
1.1.2. Les processus de production écrite.	4
1.1.3. Les types de production.	6
1.1.4. Les types de consignes.....	6
1.2. L’attention, un prérequis à l’apprentissage.	8
1.1.1. Les mécanismes attentionnels.....	8
1.1.2. Attention et apprentissage.....	9
1.1.3. Attention et production d’écrits.	10
2. Recherche expérimentale.....	12
2.1. Problématique et méthodologie de la recherche.	12
2.2. Expérience.....	12
2.2.1. Méthode.....	12
2.2.1.1. Participants.	12
2.2.1.2. Matériel.	13
2.2.1.3. Procédure.....	14
2.2.1.3.1. Pré-test.....	14
2.2.1.3.2. Test.	15
2.2.1.4. Variables.....	17
2.2.1.5. Hypothèses.	18
2.2.2. Résultats, présentation et analyse.	18

2.2.2.1.	Effet du mode de production sur l'attention.....	18
2.2.2.2.	Effet du mode de production sur la performance.	19
2.2.2.3.	Comparaison de l'effet du mode de production sur l'attention et la performance.	20
3.	Discussion.....	22
4.	Conclusion.....	24
	Bibliographie.....	26
	Annexes.....	27
	Annexe 1 : Résultats au test de double barrage de René Zazzo.....	27
	Annexe 2 : Les textes de référence (issus de Réussir en production d'écrits, RETZ).	28
	Annexe 3 : Les fiches de consignes.	30
	Annexe 4 : Les grilles d'observation des comportements inattentifs.	31
	Annexe 5 : Les grilles de relecture et d'évaluation (<i>issues -et modifiées- de Réussir en production d'écrits, RETZ</i>).	35

INTRODUCTION.

Beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés dans les apprentissages. Pour certains d'entre eux, le problème relève davantage de difficultés attentionnelles que disciplinaires. Ils éprouvent des difficultés à écouter une consigne, à se mettre au travail et à maintenir une attention sur toute la durée d'une activité. L'attention étant un processus cognitif mettant en jeu plusieurs mécanismes, la question de l'éducabilité de celle-ci est donc pertinente. Peut-on aider les élèves à être plus attentifs ? Existe-t-il une influence de facteurs extérieurs, des supports ou bien des dispositifs pédagogiques sur l'attention des élèves ?

Et si on inversait les rôles ? Et si les énoncés du type « fais attention ! » « tu es dans la lune », « concentre-toi ! » étaient remplacés par « fais attention à nous ! », « concentre-nous ! », « intéresse-nous ! » ? Nous réprimandons souvent les élèves qui ne sont pas attentifs, mais peut-être devrions-nous nous intéresser à comment capter et maintenir leur attention. Par exemple, les enseignants sont, tout au long de leur carrière, confrontés aux types de travail à proposer aux élèves, aux modalités, aux supports ou bien encore à la rédaction de consignes. Existe-t-il des manières de faire favorisant l'attention et donc la performance des élèves ?

Des travaux ont effectivement été réalisés sur les modalités d'enseignement.

Aurore Proust (2014), dans son mémoire problématise la question du support pédagogique. Elle compare trois types de supports : le support papier, le support numérique et le support objet. La conclusion de son expérimentation est qu'effectivement le support exerce une influence positive ou négative sur l'attention et l'apprentissage des élèves et est donc à prendre en considération. Un choix de support adapté à la situation facilite l'apprentissage, alors qu'un support inadapté risque d'entraîner une surcharge cognitive.

Zohra Khennous (2012), problématise la question du choix de la consigne scolaire en comparant l'influence d'une consigne complexe et d'une consigne complexe décomposée. Elle démontre que le nombre d'échecs aux exercices demandés est plus élevé avec les consignes complexes et que l'attention est plus faible, ce qui indique que la formulation des consignes joue aussi un rôle sur l'attention et la réussite des élèves.

Rolland Viau (2000) s'est aussi penché du côté des modalités utilisées par les enseignants en énumérant des conditions pour capter l'attention et motiver les élèves. Pour lui, un élève attentif est un élève qui a compris ce que l'enseignant attend de lui (clarté des consignes et des modalités) et un élève qui est motivé par son travail (activité signifiante aux yeux de l'élève, activités variées, activité représentant un défi...).

Ce mémoire s'intéresse à la production d'écrits. Tout comme l'attention, la production d'écrits met en œuvre plusieurs sous-processus (Foulin et Mouchon, 1998). Et d'après certains auteurs recensés dans l'article d'Olive et Piolat (2005), l'attention, par l'intermédiaire de la mémoire de travail aurait un rôle dans les processus de production d'écrits.

Existe-t-il un mode de production d'écrits à privilégier pour capter et maintenir l'attention des élèves et ainsi accroître leurs performances ? Quelle est l'influence du mode de production écrite sur l'attention et la performance des élèves ? Ce mémoire tentera de répondre à ces questions en se focalisant sur un échantillon d'élèves de CE1 ayant une faible attention.

La première partie de ce mémoire traitera des apports théoriques sur l'attention et la production d'écrits. La deuxième partie traitera de l'expérimentation réalisée avec un échantillon d'élèves d'une classe de CE1.

1. APPORTS THEORIQUES.

1.1. LA PRODUCTION ECRITE EN FRANÇAIS.

1.1.1. LA PRODUCTION D'ÉCRITS DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 2 DE 2016.

Le programme de français du cycle 2 se divise en quatre compétences : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, comprendre le fonctionnement de la langue. Le cycle 2 constitue une période déterminante pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Et les textes officiels insistent sur le fait que la lecture couplée intimement à l'écriture au sein d'une pratique bien articulée consolide grandement l'efficacité des apprenants.

Les élèves sont également confrontés à des tâches de production d'écrits, qui peuvent prendre différentes formes : phrase en réponse à une question, production d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Par ces différents biais de productions, les élèves sont invités à identifier les particularités des différents genres littéraires et, par la suite, à écrire des textes de genres divers. Pour cela, les élèves s'appuient sur des textes lus et, avec l'aide de l'enseignant recueillent des informations pour passer à l'écriture : le thème, le lexique, la structure du texte, la mise en page... Ils peuvent également s'appuyer sur des extraits de textes à poursuivre ou bien en proposer une variation, une expansion ou une imitation (à la manière de...). En somme, les élèves s'approprient un modèle, un stéréotype, qu'ils doivent soit, respecter rigoureusement ou bien détourner. La production d'écrits met donc en œuvre plusieurs processus : la maîtrise du geste graphique, l'imaginaire, la lecture mais aussi la compréhension des textes de référence afin d'en écrire une suite, une imitation ou bien le détourner de façon cohérente. La mobilisation des connaissances de l'univers du texte joue donc un rôle majeur.

La pratique de la production d'écrits ne s'arrête pas là. Les élèves s'entraînent aussi à la pratique de la relecture et de la révision de leurs textes, afin de les améliorer. Ce travail, complexe, est d'abord réalisé sous l'étayage de l'enseignant, puis lors d'échanges entre pairs pour ensuite arriver à une activité autonome en fin de cycle. Pour cette activité, les élèves peuvent disposer d'outils mis à leur disposition tels que des correcteurs orthographiques, des

outils élaborés en classe comme des répertoires de vocabulaire, ou encore des grilles de relecture.

Les programmes étant organisés dans une logique de cycle durant trois années, des attendus de fin de cycle sont notifiés dans les bulletins officiels dont voici ceux concernant la production d'écrits :

- « Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (lien avec l'étude de la langue).
- Repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...).
- Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue.
- Vigilance orthographique, exercée d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue.
- Utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture. »¹

1.1.2. LES PROCESSUS DE PRODUCTION ECRITE.

La production écrite est une activité langagière complexe, peut-être la plus complexe, comme s'accordent à dire certains auteurs, notamment Foulin et Mouchon (1998) « Des quatre activités langagières de base [...], l'écriture, en tant que production de texte écrit, est sans doute la plus complexe ». Certaines recherches en psychologie se sont intéressées à la compréhension de la complexité de cette tâche. Quels obstacles les scripteurs rencontrent-ils ? Et comment surmonter ces obstacles ? Pour cela, la psychologie cognitive s'est intéressée aux

¹ BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015

concepts sous-jacents à la production d'écrits, plus précisément aux processus mis en œuvre lors de la production d'écrits. La production d'un texte écrit mettrait en œuvre quatre processus : la conceptualisation, la formulation, la transcription et la révision. Ces processus sont décrits ci-dessous :

La conceptualisation, également appelée la planification traite des contenus. C'est une étape de recherche des idées, mettant en jeu l'influence des intentions communicatives et les contraintes énonciatives. La conceptualisation fait intervenir plusieurs paramètres. Toujours d'après Foulin et Mouchon (1998), les paramètres centraux traitent du thème (écrire sur quoi), du but (écrire pour quoi) et du destinataire (écrire pour qui). Mais des paramètres secondaires sont également à prendre en compte, comme le lieu et le moment de production, ainsi que le rapport qu'entretient le scripteur à son ou ses destinataires. Les connaissances du scripteur autour du thème ou de l'univers du texte à produire jouent un rôle déterminant pour la production. En effet, celles-ci influencent la qualité du texte produit : plus le scripteur dispose de connaissances, plus son texte sera riche. En outre, ce type de connaissance influe également sur le déroulement et l'organisation de l'écrit. Le scripteur arrivera plus facilement à organiser ses idées si celui-ci connaît parfaitement le domaine en question. Pour Foulin et Mouchon (1998), il en résulte d'un « *allègement de charge cognitive qui est susceptible de bénéficier à la gestion des autres dimensions de la production* ». Pour finir sur l'étape de la conceptualisation, Foulin et Mouchon concluent sur le fait que cette étape est probablement l'étape la plus complexe et que les sujets novices ne parviennent généralement pas à mener à bien l'ensemble des tâches qu'ils invoquent.

La formulation, ou la mise en texte, est l'étape qui consiste à transformer les idées en unités linguistiques. Cela implique trois processus : « *la sélection et la production de mots, la construction des propositions et des phrases et enfin la coordination des énoncés successifs sur le plan thématique (la cohérence) et sur le plan textuel (la cohésion)* » toujours d'après Foulin et Mouchon.

La transcription est l'activité graphomotrice. C'est la transcription des unités linguistiques en unités graphiques. C'est une activité relativement complexe du fait du décalage de vitesse entre la parole et le rythme d'écriture (5 à 6 fois plus lent relatent Foulin et Mouchon) et encore plus complexe pour le jeune scripteur (l'élève de CE1 écrit 4 à fois moins vite que l'adulte, toujours d'après Foulin et Mouchon). Mais cette lenteur de l'exécution graphique

possède un avantage puisque cette lenteur peut être au service de la planification et peut permettre d'enrichir le texte.

La révision est un processus de retour-contrôle et évalue si le texte a besoin d'être amélioré. Ce processus peut être réalisé mentalement pendant la réalisation du texte ou bien, et plus généralement, à l'issue de l'activité. Foulin et Mouchon (1998) décrivent trois étapes : la détection, c'est-à-dire la perception d'une anomalie, l'identification qui correspond à la catégorisation de l'erreur, et la modification, soit la transformation du texte. Cette activité, pour l'enfant peut se révéler difficile sans le soutien de l'adulte du fait d'un manque de connaissances portant sur l'étude de la langue ou du moins de connaissances en cours de construction, mais également d'une difficulté à se décentrer, à prendre du recul sur son texte.

1.1.3. LES TYPES DE PRODUCTION.

Le programme de cycle 2 donne des indications sur les types de production à proposer aux élèves. Il propose une grande variété de formes textuelles, comme les récits, les devinettes, les poèmes, les protocoles et compte-rendu d'expériences, les règles de jeux, les lettres, les leçons, les questionnaires, les articles, les courriels, les portraits... Il suggère également des situations d'écriture à partir de supports variés comme des débuts de texte à poursuivre (également appelés énoncés génératifs), des textes à détourner, des photographies à légender... Un travail en amont sur les caractéristiques des types de texte à produire est évidemment encouragé.

1.1.4. LES TYPES DE CONSIGNES.

Si le mode de production demandé aux élèves change, la consigne change également. La consigne peut être différente de par sa forme et sa fonction, c'est pourquoi il semble utile de réaliser une typologie de la consigne scolaire écrite.

Du point de vue de la forme, il existe trois manières ayant chacune une antinomie :

La consigne orale et la consigne écrite. Comme son nom l'indique, la consigne orale indique

oralement aux élèves le travail à faire. Ce type de consigne doit être court car il fait appel à la mémoire des élèves, et doit aussi attirer les élèves et fait donc appel à leurs capacités attentionnelles. À l'inverse, la consigne écrite peut être une ou plusieurs phrases, plus ou moins longue(s), ou bien des indications données sous forme de puces ou de tirets. Elles peuvent ainsi être structurées dans l'espace et apparaître uniquement au début d'un exercice, ou bien tout au long de l'exercice par diverses indications. L'usage de marqueurs peut également jouer un rôle dans l'élaboration et la compréhension de celle-ci, comme par exemple « dans un premier temps », « puis », « ensuite », « enfin ». L'avantage de la consigne écrite est son caractère permanent. L'élève peut la relire à souhait, contrairement à la consigne orale qui peut être, certes répétée mais qui reste un acte ponctuel.

La consigne simple et la consigne complexe. La différence entre la consigne simple et la consigne complexe est le nombre d'injonctions présentes dans la consigne. La consigne simple n'en comporte qu'une, alors que la consigne complexe en comporte plusieurs. En fait, la consigne complexe comporte plusieurs consignes regroupées en une seule phrase. Ce caractère complexe peut gêner l'élève, tant sur la compréhension de celle-ci que sur son attention et sa mémorisation. Le fait que plusieurs injonctions soient données peut en faire oublier une à l'élève ou bien le distraire et ne le focaliser que sur une seule. Il est important de notifier que le caractère simple ou complexe de la consigne est totalement indépendant de la difficulté de la tâche à effectuer. Même si une consigne complexe peut amplifier la difficulté de réalisation d'un exercice, une tâche très difficile peut avoir comme consigne une consigne simple ; et une tâche plutôt facile peut avoir comme consigne une consigne complexe. Tout est question de formulation, et l'enseignant doit avoir cela en tête pour la rédaction de ses consignes.

La consigne ouverte et la consigne fermée. Le fait qu'une consigne soit ouverte ou fermée est en lien avec le degré de liberté accordé à l'élève quant à la rédaction de sa réponse. En effet, une consigne ouverte a pour dessein de ne pas trop, voire de pas du tout guider l'élève. Pour reprendre les propos de Jean Michel Zakhartchouk (1999), c'est une consigne « à guidage faible ». L'élève répond à la question posée, de manière construite et rédigée, sans avoir connaissance de critères précis quant au contenu de sa réponse. Elle favorise la liberté, le choix et l'autonomie des élèves. À l'inverse, la consigne fermée laisse peu de liberté à l'élève. C'est une consigne à « guidage fort », toujours d'après les propos de Jean Michel Zakhartchouk (1999). La consigne fermée guide l'élève sur sa réponse et peut parfois lui demander de choisir parmi des réponses déjà formulées, comme le proposent les questionnaires à choix multiples

par exemple. La consigne fermée se caractérise par la présence de conseils, d'indications, de critères de réussite et est très précise. Le choix d'utiliser l'une ou l'autre de ces consignes dépend en premier lieu du type d'exercice donné.

1.2. L'ATTENTION, UN PREREQUIS A L'APPRENTISSAGE.

1.1.1. LES MECANISMES ATTENTIONNELS.

William James définit l'attention comme « la sélection sous forme claire et précise d'une information ou d'un événement extérieurs de la pensée et son maintien dans la conscience ». Il existe plusieurs mécanismes sous-jacents à l'attention, cités et définis ci-dessous.

L'état d'alerte est la mobilisation de la dimension intensive de l'attention. Autrement dit, c'est un état d'éveil qui correspond à une mobilisation énergétique minimale de l'organisme et qui permet au système nerveux d'être réceptif aux informations, qu'elles soient intéroceptives ou extéroceptives. Il existe deux types d'alerte, à savoir l'alerte tonique et l'alerte phasique que l'on distingue en fonction de la durée de mobilisation. L'alerte phasique permet à l'organisme de se préparer à répondre dès qu'il en est informé par un signal avertisseur, c'est une préparation attentionnelle brève (inférieure à une seconde). Au contraire, l'alerte tonique consiste à se préparer à répondre à un signal et rester préparé pendant une plus longue période (plus de 15 minutes).

L'attention soutenue, ou maintenue, dépasse l'état d'alerte et amène le sujet à orienter intentionnellement son intérêt vers une ou plusieurs sources d'informations, et à maintenir cet intérêt pendant une longue période, sans discontinuité. On peut tester ce type d'attention avec le test de barrage (ou du double barrage) de Zazzo et le test de l'horloge de MacWorth.

L'attention sélective, ou focalisée, consiste à trier les informations disponibles dans le but de ne retenir et de ne traiter que celles qui sont pertinentes pour l'activité en cours, en inhibant la réponse aux autres stimuli présentés. Elle se caractérise par deux mécanismes inter-indépendants qui sont la focalisation et l'inhibition. La focalisation permet d'améliorer le traitement d'une information en la dégageant des autres. L'inhibition permet de négliger les

informations périphériques ou non pertinentes. On peut tester l'attention sélective par le test de Stroop, qui permet notamment de traiter l'inhibition.

L'attention divisée, et partagée, consiste comme son nom l'indique à partager une attention entre deux ou plusieurs sources distinctes. On parle d'attention divisée lorsqu'un individu réalise deux activités en parallèle qui ne sont pas liées (exemple de la conduite automobile où l'on peut conduire et discuter en même temps) ; et on parle d'attention partagée lorsqu'un individu répartit ses ressources entre deux processus au sein d'une même tâche (exemple de la lecture où il faut décoder et comprendre en même temps).

Enfin, il existe deux autres composantes de l'attention : l'attention exogène et l'attention endogène. L'attention exogène est une composante de l'attention passive et automatique, indépendante de la volonté. L'attention est attirée, comme capturée par une modification du monde extérieur. Elle a pour rôle de préparer l'organisme à réagir à une information nouvelle. Elle est de durée brève et est difficile à inhiber. L'attention endogène est au contraire de l'attention exogène, une composante active et volontaire de l'attention. Elle est subjective puisqu'elle dépend des connaissances du sujet, qui dirige son attention vers une cible en fonction de ses buts. Sa durée est plus longue et peut être interrompue.

1.1.2. ATTENTION ET APPRENTISSAGE.

Nous avons vu précédemment que l'attention est un processus complexe, donc il faudrait être prudent avant de dire à un élève qu'il n'a pas été attentif et peut être se demander si l'élève a été suffisamment stimulé, s'il a bien compris, ou s'il s'est senti concerné par la demande de l'enseignant. Étant donné que nous ne disposons que de ressources attentionnelles limitées (attention partagée), un élève qui n'est pas attentif est tout simplement un élève qui a placé son attention là où nous ne voulions pas qu'il la place. Aux enseignants, de faire en sorte de capter et maintenir l'attention de l'élève davantage pour qu'il place le maximum de ressources attentionnelles sur la tâche que nous lui demandons. Comme le disent Houart et Romainville (1998), « *l'essentiel est de retenir qu'un élève ne peut pas être qualifié d'attentif ou d'inattentif comme s'il possédait comme trait de personnalité, un niveau habituel d'attention* ». Bien au contraire, l'attention doit être considérée comme dépendante de la tâche présentée à l'élève : la tâche en elle-même et la manière dont elle est amenée, par la consigne par exemple. Être attentif

en classe, c'est donc avant tout décider de diriger ses ressources vers le discours pédagogique, encore faut-il que celui-ci soit perçu par l'élève comme digne d'intérêt. De son côté, Boujon (1996), affirme que « *les faibles performances d'un certain nombre d'enfants en classe [...] pourraient refléter plutôt un manque de motivation qu'une incapacité à maintenir leur attention* ».

Dans son article Rolland Viau (2000) énumère dix conditions pour motiver les élèves lors d'une séance d'apprentissage. Les dix conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, d'après Rolland Viau, sont : L'activité doit « *être signifiante aux yeux de l'élève* » ; elle doit « *être diversifiée et s'intégrer aux autres activités* » ; elle doit « *représenter un défi pour l'élève* » ; elle doit « *être authentique* » ; elle doit « *exiger un engagement cognitif de l'élève* » ; elle doit « *responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix* » ; elle doit « *permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres* » ; L'activité doit « *avoir un caractère interdisciplinaire* » ; Elle doit « *comporter des consignes claires* » ; elle doit « *se dérouler sur un période de temps suffisante* ». Pour Viau, l'élève doit savoir ce que l'enseignant attend de lui. Ainsi, l'élève ne perdra pas de temps à chercher ce qu'il doit faire, et donc il y aura moins de risque de perte d'attention.

1.1.3. ATTENTION ET PRODUCTION D'ÉCRITS.

Comme vu précédemment, Foulin et Mouchon (1998) s'accordent pour dire que la production écrite est une activité extrêmement complexe relevant de quatre paramètres : la conceptualisation, la formulation, la transcription et la révision. Ces quatre processus complexes à réaliser exercent une charge mentale importante pour le scripteur. Dans leur article, Olive et Piolat (2005) recensent les travaux faits en matière de production écrite, attention et mémoire de travail. Les travaux de Kellogg (1996) ressortent. Celui-ci postule dans un premier temps que l'exécution graphique pourrait avoir un coût attentionnel. Ce coût attentionnel est en plus, probablement beaucoup plus présent chez les jeunes scripteurs, étant donné qu'ils n'ont pas encore automatisé le geste graphique. Kellogg fait intervenir ensuite la mémoire de travail lors de la production d'écrits. Pour rappel, la mémoire de travail est une mémoire à court terme permettant à la fois, un maintien temporaire de l'information, mais également la manipulation de celle-ci (par exemple : écouter et prendre des notes). Selon Baddeley et Hitch (1974), la mémoire de travail a quatre composants : la boucle phonologique, le calepin visuo-spatial, le

buffer-épisode, tous trois régis par l'administrateur central (qui intègre les informations issues des trois sous-composants et les met en lien avec les informations stockées en mémoire à long terme). Kellogg fait intervenir la boucle phonologique (retient et manipule les informations sous forme phonologique) et le calepin visuo-spatial (retient et manipule les informations sous forme visuelle). D'après Kellogg, une tâche de production écrite ferait grandement intervenir ces processus de mémoire de travail, ce qui engendre une charge mentale et un effort cognitif important qui a des conséquences sur l'attention du rédacteur. La question est donc, si l'effort cognitif du rédacteur est amoindri, son attention sera-t-elle meilleure ?

2. RECHERCHE EXPERIMENTALE.

2.1. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

Comme dit précédemment, la problématique de cette recherche est la comparaison de deux modes de production d'écrits afin d'observer si l'un d'eux est à privilégier pour capter et maintenir l'attention des élèves, et pour accroître leurs performances en production d'écrits. Le mode de production a-t-il une influence sur l'attention et la performance des élèves ?

Cette recherche a donc pour objectif de comparer un mode de production dit « guidé », c'est-à-dire des débuts de phrase à poursuivre, des canevas..., et un mode de production dit « libre » où les élèves ont juste pour contrainte textuelle de respecter le thème. L'attention des élèves est observée (enseignant, vidéo) à l'aide d'une grille ciblant les comportements inattentifs, et la performance des élèves est évaluée au regard d'une grille de relecture.

Le choix de comparer un mode de production « guidé » et un mode de production « libre » est entrepris dans une volonté d'observer en particulier deux choses. La première est de voir si la modalité « production guidée » libère des ressources attentionnelles et donc accroît la performance. La seconde est au contraire, de voir si la modalité « production libre » est bénéfique pour des élèves ayant une faible attention dans le sens où cette modalité attire plus les enfants par le manque de contrainte. L'idée est d'observer si la contrainte est un frein, si elle accroît ou non l'inattention de ces élèves.

2.2. EXPERIENCE.

2.2.1. METHODE.

2.2.1.1. PARTICIPANTS.

Les sujets de l'expérimentation sont six élèves issus d'une classe de CE1 de dix-sept élèves. L'échantillon est composé d'une fille et de cinq garçons, d'âge moyen 7,4 ans, de langue maternelle française et ne présentant pas de difficultés en lecture et en écriture. Le niveau de production d'écrits de ces élèves est homogène.

Ces six élèves ont obtenu des résultats homogènes au test du double barrage de Zazzo. D'après l'analyse des résultats de ce test, ces six élèves ont une attention plutôt faible.

2.2.1.2. MATERIEL.

Les élèves disposent du matériel suivant :

- Une photocopie, en format A3, par élève du test du double barrage de René Zazzo. Ce test permet d'évaluer l'attention soutenue. Le test consiste à repérer deux signes particuliers sur une feuille comportant 1000 signes, et de les barrer le plus vite possible dans un temps limité à dix minutes. Une consigne est donnée de travailler ligne par ligne, de gauche à droite et de ne pas revenir en arrière. À ce test, deux types d'erreurs sont possibles : les erreurs d'omission, c'est-à-dire que le participant oublie de barrer des signes-cibles, ce qui est le meilleur indicateur d'inattention ; et les erreurs d'addition, c'est-à-dire que le participant barre des signes qui ne sont pas identiques aux signes-cibles, ce qui traduit souvent de l'impulsivité.
- Le cahier de brouillon et le cahier de production d'écrits des élèves pour l'élaboration et la rédaction de leurs productions écrites.
- Le texte de référence.
- Une photocopie par élève de la consigne à coller sur le cahier de production d'écrits.
- Matériel personnel pour écrire (trousse).

- Grille de relecture pour l'autoévaluation.

L'expérimentateur disposera du matériel suivant :

- La grille d'observation des comportements inattentifs (annexe).
- La grille de critères de réussite relative à la correction des productions écrites (annexe).
- Une caméra pour aider à l'observation des comportements inattentifs.

2.2.1.3. PROCEDURE.

2.2.1.3.1. PRE-TEST.

Tout d'abord, les élèves passent un test d'attention. Il s'agit du test des deux barrages de René Zazzo (expliqué dans « Matériel »). L'épreuve se déroule en dix minutes. La consigne de ce test est donnée à l'oral par l'expérimentateur : *« Je vais vous distribuer une feuille. Vous commencerez par écrire votre prénom en haut de celle-ci. Cette feuille comporte plein de signes différents. Votre tâche sera de repérer deux signes que je vous dessine au tableau (l'expérimentateur représente les signes au tableau). À chaque fois que vous rencontrerez ces signes, il faudra les barrer. Attention, il ne faut barrer que ces deux signes, pas les autres. Vous procéderez ligne par ligne, en allant de gauche à droite. Vous ne devez pas revenir en arrière et ne pas sauter de ligne. Vous avez dix minutes pour barrer le plus possible de signes. Je vous dirai « stop » au bout de dix minutes, vous vous arrêterez et ferez une petite croix au dernier signe observé pour savoir jusqu'où vous êtes allés. Je vous distribue la feuille. (L'expérimentateur distribue la feuille à tous les élèves). Écrivez votre prénom. Attention, top ! Vous pouvez commencer ».*

Les données sont analysées de la manière suivante : calcul du taux d'inexactitude :

$$\frac{\text{Nb d'omissions} + \text{Nb d'additions}}{\text{Nb total de signes à barrer} + \text{Nb de signes barrés à tort}}$$
 et calcul du nombre de signes barrés par minute.

Une fois les données analysées, des groupes d'élèves sont formés selon leur profil attentionnel

(attention élevée, attention moyenne, attention faible) et ce sont les six élèves avec l'attention la plus faible qui sont choisis (cf. annexe n°1).

Leur capacité de production écrite est également prise en compte, par l'étude de leurs résultats antérieurs sur ce type d'activité et constitue une variable contrôlée.

Les passations (exercices de production écrite) se déroulent en classe entière.

2.2.1.3.2. TEST.

Les étapes de l'expérience sont les suivantes (plusieurs phases d'expérience sont proposées et les modalités de la variable indépendante sont contrebalancées pour éviter un effet d'entraînement et un effet d'ordre) :

Dans un **premier temps**, les élèves réalisent une production écrite sur le thème du portrait. Le type de production est une **production guidée**, avec une consigne fermée et un énoncé génératif (cf. annexes n° 2 et 3). La consigne est écrite au tableau et sur une fiche distribuée aux élèves, mais également prononcée à l'oral : *Écrivez un portrait de monstre à la manière du texte de référence, en respectant la consigne suivante :*

- *Écris un portrait de monstre, à la manière du texte de référence, en gardant les mots encadrés, en remplaçant les mots surlignés et en respectant les signes de ponctuation et l'orthographe.*

Aucune indication de nombre de lignes n'est donnée aux élèves.

Dans un **deuxième temps**, les élèves réalisent une seconde production écrite sur le thème du portrait. Le type de production est une **production libre**, sans contraintes. La consigne ouverte suivante est écrite au tableau et sur une fiche distribuée aux élèves (cf annexes n°2 et 3), mais également prononcée à l'oral :

- *Écris un portrait d'un animal à la manière du texte de référence.*

Aucune indication de nombre de lignes n'est donnée aux élèves.

Dans un **troisième temps**, les élèves réalisent une production écrite, sur le thème du poème. Le type de production est une **production libre**, sans contraintes. La consigne ouverte suivante est écrite au tableau et sur une fiche distribuée aux élèves (cf annexes n°2 et 3), mais également prononcée à l'oral :

- *Écris un poème sur la nature, à la manière du texte de référence.*

Aucune indication de nombre de lignes n'est donnée aux élèves.

Dans un **quatrième temps**, les élèves réalisent une seconde production écrite sur le thème du poème. Le type de production est une production guidée, avec une consigne fermée et un énoncé génératif (cf annexes n°2 et 3). La consigne est écrite au tableau et sur une fiche distribuée aux élèves, mais également prononcée à l'oral : *Écrivez un poème à la manière du texte de référence, en respectant la consigne suivante :*

- *Écris un poème, à la manière du texte de référence, en gardant les mots encadrés, en remplaçant les mots surlignés et en respectant les signes de ponctuation et l'orthographe.*

Aucune indication de nombre de lignes n'est donnée aux élèves.

Dans un souci de clarté, le tableau ci-dessous résume la procédure :

Pré-test.	Test de double barrage de René Zazzo.	
Temps 1	Mode de production guidé.	Portrait.
Temps 2	Mode de production libre.	Portrait.
Temps 3	Mode de production libre.	Poème.
Temps 4	Mode de production guidée.	Poème.

2.2.1.4. VARIABLES.

L'expérience comporte une variable indépendante ainsi que deux variables dépendantes.

La variable indépendante est le type de production et comporte deux modalités (une tâche de production ouverte, type texte libre, avec une consigne ouverte ; et une tâche de production guidée, type texte à trous ou énoncés génératifs, avec une consigne fermée).

La première variable dépendante est le nombre de comportements inattentifs, mesuré à l'aide d'une grille d'observation. La seconde variable dépendante est le nombre de réussite à la tâche de production d'écrits, évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation.

L'expérience contient aussi une variable contrôlée qui est le niveau des élèves en production écrite.

Les variables sont résumées dans le tableau ci-après :

<p>Variable indépendante :</p> <p>VI 1 : <u>Type de production</u> (à deux modalités).</p> <ul style="list-style-type: none">- Production libre (consigne ouverte).- Production guidée (consigne fermée – énoncés génératifs).	<p>Variables dépendantes :</p> <p>VD 1 : <u>Nombre de comportements inattentifs.</u></p> <p>VD 2 : <u>Nombre de réussites à la tâche de production écrite.</u></p>
<p>Variable contrôle :</p> <p><u>Niveau des élèves en production écrite.</u></p>	

2.2.1.5. HYPOTHESES.

Hypothèse générale :

- Le type de production influe sur l'attention et la performance des élèves en production écrite.

Hypothèses opérationnelles :

- Une production libre engendre plus de comportements inattentifs à un exercice de production d'écrits qu'une production guidée.
- Une production libre engendre moins de réussite à un exercice de production d'écrits qu'une production guidée.

Le tableau ci-dessous fait un récapitulatif des hypothèses.

	Production d'un portrait.	Production d'un poème.
Attention et performance lors d'une production libre	↘	↘
Attention et performance lors d'une production guidée	↗	↗

Les flèches représentent l'évolution du niveau de l'attention et de la performance.

↗ = amélioration. ↘ = diminution.

2.2.2. RESULTATS, PRESENTATION ET ANALYSE.

2.2.2.1. EFFET DU MODE DE PRODUCTION SUR L'ATTENTION.

La variable dépendante « *Nombre de comportement inattentifs* » est évaluée à l'aide d'une grille d'observation des comportements inattentifs. Cette grille comporte 10 items permettant d'observer l'attitude des élèves lors de la lecture collective de la consigne, les activités des élèves liées aux autres, les signes de dispersion et la posture des élèves.

Le tableau ci-dessous présente les résultats, sous forme de moyenne du nombre de comportements inattentifs pour chacune des modalités de la variable indépendante « Type de production ».

TABLEAU 1 : EFFET DU MODE DE PRODUCTION SUR L'ATTENTION.

	Production guidée	Production libre
Nombre moyen de comportements inattentifs / 20	9,33	9,5
Ecart-type	3,94	3,95

Les résultats indiquent que le nombre moyen de comportements inattentifs est aussi élevé dans la modalité « production libre » que dans la modalité « production guidée », la différence n'étant pas significative. Ce résultat ne va pas dans le sens de l'hypothèse posée dans cette expérience, sous réserve de tests statistiques.

2.2.2.2. EFFET DU MODE DE PRODUCTION SUR LA PERFORMANCE.

La variable dépendante « Nombre de réussites à la tâche de production d'écrits » est évaluée à l'aide de grilles de relecture et d'évaluation, variant entre 4 et 7 items. Une grille est remplie après chaque production. L'enseignant comptabilise le nombre de réussites pour les deux grilles concernant les productions guidées, puis fait la moyenne des réussites. Il en va de même pour les productions libres.

TABEAU 2 : EFFET DU MODE DE PRODUCTION SUR LA PERFORMANCE.

	Production guidée	Production libre
Nombre moyen de réussites / 11	9,16	4,33
Ecart-type	0,9	1,25

Les résultats indiquent que le nombre moyen de réussites est plus élevé dans la modalité « production guidée » que dans la modalité « production libre ». Ce résultat va dans le sens de l'hypothèse posée dans cette expérience, sous réserve de tests statistiques.

2.2.2.3. COMPARAISON DE L'EFFET DU MODE DE PRODUCTION SUR L'ATTENTION ET LA PERFORMANCE.

L'objectif de cette étude étant d'observer s'il y a une influence du mode de production sur l'attention, mais aussi sur la performance, il est intéressant de rapprocher les deux tableaux.

TABEAU 3 : EFFET DU MODE DE PRODUCTION SUR L'ATTENTION ET LA PERFORMANCE.

	Production guidée	Production libre	Totaux
Nombre moyen de comportements inattentifs.	9,33 (e-t : 3,94)	9,5 (e-t : 3,95)	18,83
Nombre moyen de réussites	9,16 (e-t : 0.9)	4.33 (e-t : 1,25)	13.49

Il apparaît ainsi que le nombre moyen de comportements inattentifs ne varie pas significativement selon le mode de production, mais que le nombre moyen de réussites varie. Puisqu'il y a autant de comportements inattentifs dans chacune des modalités de production, le nombre plus élevé de réussites en production guidée ne peut pas être attribué à une attention meilleure des élèves. En revanche, grâce à l'observation des élèves, l'enseignant remarque et fait donc l'hypothèse qu'il est plus facile pour l'élève de se raccrocher à la tâche après avoir eu un moment d'inattention en condition « production guidée ». En effet, la structure des phrases étant déjà donnée, l'élève se rappelle tout de suite ce qu'il a à faire. Or, cette activité de remobilisation peut être plus difficile dans la condition « production libre ».

3. DISCUSSION.

L'observation des sujets choisis pour l'étude est sujette à discussion. Les six sujets ont été choisis pour leur profil attentionnel « faible ». Mais l'observation montre également différents profils d'élèves chez les élèves dits « non-attentifs ». En effet, on peut distinguer des élèves pas ou peu attentifs, et se révélant être en difficultés dans les apprentissages ; mais on peut aussi distinguer des élèves pas ou peu attentifs, mais ne se révélant pas en difficultés dans les apprentissages. Parmi les six sujets choisis, un élève a d'ailleurs été diagnostiqué « à haut potentiel intellectuel ». Cette hétérogénéité interroge sur le choix des sujets, qui sont, certes, tous caractérisés comme « inattentifs », mais finalement pas pour les mêmes raisons. Il aurait donc été pertinent d'affiner le choix des sujets, peut-être en évaluant le niveau de la production d'écrits en amont afin de comparer plusieurs groupes. Par exemple, comparer un groupe d'élèves inattentifs et performants en production d'écrits et un groupe d'élèves inattentifs et non-performants en production d'écrits. Il aurait aussi été pertinent de comparer ces deux groupes avec des groupes d'élèves très attentifs (un groupe performant et un groupe non-performant en productions d'écrits). Ainsi on pourrait observer quelle modalité convient le mieux à chacun des groupes et cela renvoie à une question, centrale dans l'enseignement, qui est la différenciation. Différencier, comment ? Pourquoi ? Pour qui ? Un élève très attentif et très performant peut préférer le mode de production guidé, car se tenir à un cadre précis le rassure ; alors qu'un autre élève peut être « bloqué », gêné par ce cadre et finalement être démuné, le mode de production libre serait plus facile pour lui car moins contraignant (c'est le cas de l'élève dit « à haut potentiel »). Tous ces questionnements seraient à approfondir dans une autre étude.

Le choix des types de texte à produire, portrait ou poème est aussi discutable, bien qu'aucun impact n'ait eu lieu dans cette étude (préférence pour un type de texte, difficulté différente...). Il serait pertinent, dans une prochaine étude, de ne choisir qu'un type de texte afin d'éviter de potentiels biais. Par ailleurs, le nombre de production est aussi très discutable. Quatre productions ont été observées et analysées et cela est trop faible pour tirer des conclusions scientifiquement valables. De même, l'échantillon de participants (six) est trop faible.

Durant cette étude ont été observés et analysés les comportements inattentifs. Après réflexion et observation des élèves (vidéos), il serait pertinent, dans une autre étude, d'observer à quel moment il y a une perte d'inattention, et à quel moment il y a un regain d'attention afin d'observer ce qui fait « décrocher » un élève et à l'inverse ce qui le ramène à l'activité. Il serait aussi intéressant de mesurer la durée de la perte d'attention. Ces autres indicateurs couplés à l'observation des comportements inattentifs permettraient d'avoir une analyse plus précise et plus fiable. Par exemple, l'observation des productions d'écrits montre un élève plutôt performant mais l'observation des vidéos montre que cet élève s'est montré très longtemps inattentif. Pourquoi ? Comment s'est-il relancé dans l'activité ? Le mode de production guidé l'a-t-il aidé ? L'analyse d'autres indicateurs permettrait de répondre à ces questions.

Le choix du niveau et l'âge des élèves (CE1, 7/8 ans) est également sujet à discussion. Comme déjà dit, la production d'écrits met en jeu des processus cognitifs complexes, et agir à cet âge sur le mode de production est peut être tôt, puisqu'ils commencent tout juste à s'appropriier le code écrit. Il serait donc pertinent de tester cette étude avec des sujets plus âgés et plus avancés scolairement parlant, soit, des élèves de cycle 3 ou bien même de cycle 4.

4. CONCLUSION.

Ce mémoire avait pour objectif d'observer un lien entre l'attention et la performance d'élèves, ayant une attention faible ou du moins très fluctuante, en situation de production d'écrits. Plus précisément, l'étude portait sur une comparaison de deux modes de productions demandés aux élèves afin de dégager une préférence ou une tendance des élèves à être plus attentifs et/ou plus performants avec l'un des deux modes de productions proposés.

Pour rappel, la recherche portait sur l'observation de six élèves, qui suite à la passation du test du double barrage de René Zazzo avaient été catégorisés comme « inattentifs ». Puis, quatre passations en production d'écrits ont eu lieu : production « guidée » d'un portrait ; production « libre » d'un portrait ; production « libre » d'un poème ; production « guidée » d'un poème. L'enseignant observait, d'une part, l'attention des élèves à l'aide de vidéos et d'une grille ciblant les comportements inattentifs et d'une autre part, la performance des élèves à l'aide de grilles de relecture.

Les hypothèses formulées étaient qu'une production libre engendre plus de comportements inattentifs à un exercice de production d'écrits qu'une production guidée ; et qu'une production libre engendre moins de réussite à un exercice de production d'écrits qu'une production guidée.

Les résultats ont indiqué que le nombre moyen de comportements inattentifs est aussi élevé dans la modalité « production libre » que dans la modalité « production guidée », ce qui va à l'encontre de la première hypothèse. Concernant la deuxième hypothèse, les résultats indiquent que le nombre moyen de réussites est plus élevé dans la modalité « production guidée » que dans la modalité « production libre », ce qui va dans le sens de l'hypothèse. Ces résultats étant sous réserves de tests statistiques étant donné le faible échantillon de participants et le faible nombre de passations effectuées.

Plusieurs élargissements de l'étude sont possibles. Comme l'ont montré les travaux de Foulin et Mouchon (1998) ainsi que les travaux de Kellogg (1996), une tâche de production écrite est une tâche très complexe faisant intervenir plusieurs processus. Pour Kellogg (1996), une tâche de production écrite fait grandement intervenir les processus liés à la mémoire de travail, ce qui engendre une charge mentale et un effort cognitif important. Donc, si on réduit la charge mentale et donc l'effort cognitif, l'attention et par conséquent la performance seraient

meilleures ? La recherche de ce mémoire comparait justement une tâche avec un effort cognitif plus faible que l'autre (mode de production guidée versus mode de production libre). Mais du point de vue attentionnel, les résultats n'ont montré aucune différence significative. Il serait intéressant d'élargir cette question à d'autres domaines, comme la compréhension de texte par exemple pour rester dans le champ disciplinaire du français. La performance des élèves en compréhension ainsi que leur attention a peut-être un lien avec les types de texte à lire. Un texte respectant une certaine structure, respectant le schéma narratif (s'il est connu des élèves) dégagerait peut être des ressources attentionnelles pour accéder à l'implicite, pour émettre des inférences. Cela rappelle l'idée du mode de production « guidée » pour la production d'écrits, qui efface certaines contraintes (jusqu'à l'appropriation de celles-ci avec l'avancée en âge ?), afin de pouvoir se concentrer sur d'autres objectifs. Encore une fois, cette question rejoint la question centrale de la différenciation : faire travailler un élève fragile en compréhension sur des textes avec une structure narrative simple, et faire travailler un élève très performant sur des textes avec une structure narrative plus complexe afin de le faire aller plus loin dans sa réflexion (on rejoint la zone proximale de développement de Lev Vygotski). En revanche, d'un point de vue attentionnel, la différenciation semble plus complexe. Un élève est-il inattentif car la tâche mobilise un coût cognitif trop important ? ; ou est-il inattentif car pas intéressé par la tâche ? Une tâche plus libre ou plus complexe le mobiliserait-il davantage ? Ces questions restent à approfondir.

Bibliographie.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.

Boujon, C. (1996). L'attention chez l'enfant in Lieury A. (éd.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.

Foulin, J. N., & Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Houart, M., & Romainville, M. (1998). Etre ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention... *Le Point sur la recherche en éducation*, 5, 43-59.

Kellogg, R.T., 1996. A model of working memory in writing. In: Levy, C.M., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 57-71.

Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50(3), 373-390.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.

Zakhartchouk, J. M., & Centre régional de documentation pédagogique (Amiens). (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. CRDP.

Mémoire MEEF :

Zohra Khennous. Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?. Education. 2012. <dumas-00840651>

Aurore Proust. Comment améliorer la focalisation visuelle en géométrie ? Éducation. 2014.

Sitographie.

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *La compréhension des consignes*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid101051/ressources-francais-lecture-comprehension-ecrit.html#lien2>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94

ANNEXES.

ANNEXE 1 : RESULTATS AU TEST DE DOUBLE BARRAGE DE RENE ZAZZO.

Elève	Résultat
Elève 1	0,039
Elève 2	0,040
Elève 3	0,051
Elève 4	0,063
Elève 5	0,073
Elève 6	0,080
Elève 7	0,087
Elève 8	0,098
Elève 9	0,105
Elève 10	0,109
Elève 11	0,139
Elève 12	0,143
Elève 13	0,153
Elève 14	0,157
Elève 15	0,224
Elève 16	0,224
Elève 17	0,318

Portrait de monstre :

Ce monstre a une tête en forme de triangle, trois antennes sur la tête. Ses yeux sont cachés sous d'épais sourcils noirs. Son nez est crochu avec une affreuse verrue. Sa bouche est toujours ouverte avec trois dents pointues.

Portrait d'un animal :

Rox, c'est mon chat et il est roux. Sa queue est longue et recourbée, chaude et douce.
Il a des yeux scintillants.
Il adore les caresses et il déteste la pluie.
Il est coquin mais pas méchant.

Poème « Soleil »

Le soleil, c'est une boule de feu.
Le soleil, c'est la chaleur.
Le soleil, c'est la joie.
Le soleil, c'est la lumière.
Le soleil, c'est la douceur.
Élisabeth

Poème « Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ? »

Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ?
C'est le chat dit la souris
C'est le lion dit la gazelle
C'est le loup dit l'agneau
C'est l'homme dit l'homme.
Jean-Pierre Develle

Texte Portrait de monstre – Mode de production guidé

Ce monstre a une tête en forme de triangle, trois antennes sur la tête. Ses yeux sont cachés sous d'épais sourcils noirs. Son nez est crochu avec une affreuse verrue. Sa bouche est toujours ouverte avec trois dents pointues.

Texte « Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ? » –

Mode de production guidé

Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ?

C'est le chat dit la souris.

C'est le lion dit la gazelle.

C'est le loup dit l'agneau.

C'est l'homme dit l'homme.

Jean-Pierre Develle

<p style="text-align: center;">Portrait de monstre</p> <p><u>Consigne :</u> Ecris un portrait de monstre, à la manière du texte de référence, en gardant les mots encadrés, en remplaçant les mots surlignés et en respectant les signes de ponctuation et l'orthographe.</p>	<p style="text-align: center;">Portrait d'un animal</p> <p><u>Consigne :</u> Ecris un portrait d'un animal à la manière du texte de référence.</p>
<p style="text-align: center;">Poème sur la nature (texte de référence « Soleil »)</p> <p><u>Consigne :</u> Ecris un poème sur la nature, à la manière du texte de référence.</p>	<p style="text-align: center;">Poème (Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ?)</p> <p><u>Consigne :</u> Ecris un poème, à la manière du texte de référence, en gardant les mots encadrés, en remplaçant les mots surlignés et en respectant les signes de ponctuation et l'orthographe.</p>

ANNEXE 4 : LES GRILLES D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS INATTENTIFS.

PORTRAIT DE MONSTRE (GUIDE)	Comportements inattentifs.	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
Activités liées aux autres.	Bavarde sans rapport avec la tâche.						
	S'occupe de ce que font ses camarades.	x	x	x	x	x	x
	Dérange ses pairs (de façon verbale ou non).			x	x		x
Signes de dispersion.	Fait des activités sans rapport avec la tâche.	x	x				
	Fait du bruit (voix, objet : sans rapport avec la tâche).				x		
Posture	Se déplace sans raison (aucun rapport avec l'activité).	x	x				
	Regards inattentifs (en dehors de la tâche).	x	x	x		x	
	Joue avec un objet.			x	x		
	Se décourage.	x		x			
Attitudes lors de la lecture collective de la consigne.	Ne semble pas écouter.	x		x	x		x
		6/10	4/10	6/10	5/10	2/10	3/10

PORTAIT D'ANIMAL (LIBRE)	Comportements inattentifs.	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
Activités liées aux autres.	Bavarde sans rapport avec la tâche.						
	S'occupe de ce que font ses camarades.	x	x	x	x	x	x
	Dérange ses pairs (de façon verbale ou non).	x		x	x		x
Signes de dispersion.	Fait des activités sans rapport avec la tâche.	x	x				
	Fait du bruit (voix, objet : sans rapport avec la tâche).			x	x		x
Posture	Se déplace sans raison (aucun rapport avec l'activité).						
	Regards inattentifs (en dehors de la tâche).	x	x			x	
	Joue avec un objet.	x		x	x		
	Se décourage.	x					
Attitudes lors de la lecture collective de la consigne.	Ne semble pas écouter.	x		x	x		
		7/10	3/10	5/10	5/10	2/10	3/10

POEME (Soleil) (LIBRE))	Comportements inattentifs.	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
Activités liées aux autres.	Bavarde sans rapport avec la tâche.	x	x	x	x		x
	S'occupe de ce que font ses camarades.	x		x	x	x	x
	Dérange ses pairs (de façon verbale ou non).	x		x	x		
Signes de dispersion.	Fait des activités sans rapport avec la tâche.				x		
	Fait du bruit (voix, objet : sans rapport avec la tâche).			x	x		x
Posture	Se déplace sans raison (aucun rapport avec l'activité).						
	Regards inattentifs (en dehors de la tâche).	x	x	x	x	x	x
	Joue avec un objet.	x		x	x		
	Se décourage.	x	x	x			
Attitudes lors de la lecture collective de la consigne.	Ne semble pas écouter.	x		x	x		
		7/10	3/10	8/10	8/10	2/10	4/10

POEME (Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ?) GUIDE	Comportements inattentifs.	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
Activités liées aux autres.	Bavarde sans rapport avec la tâche.	x		x	x		x
	S'occupe de ce que font ses camarades.	x	x	x	x		x
	Dérange ses pairs (de façon verbale ou non).	x		x	x		x
Signes de dispersion.	Fait des activités sans rapport avec la tâche.	x		x	x		x
	Fait du bruit (voix, objet : sans rapport avec la tâche).			x			
Posture	Se déplace sans raison (aucun rapport avec l'activité).						
	Regards inattentifs (en dehors de la tâche).	x	x		x	x	
	Joue avec un objet.	x	x	x	x		
	Se décourage.	x			x		
Attitudes lors de la lecture collective de la consigne.	Ne semble pas écouter.	x			x		
		8/10	3/10	6/10	8/10	1/10	4/10

ANNEXE 5 : LES GRILLES DE RELECTURE ET D'ÉVALUATION (ISSUES -ET MODIFIÉES- DE REUSSIR EN PRODUCTION D'ECRTIS, RETZ).

Prénom : Elève 1 (N.R.)	Portrait de monstre (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	x	
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis les virgules.	x	
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.	x	

Prénom : Elève 1 (N.R.)	Portrait d'un animal (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	x	
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.		x
J'ai mis une majuscule au nom de l'animal.	x	
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x

Prénom : Elève 1 (N.R.)	Poème « Soleil » (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.		x
J'ai écrit un titre au début du poème		x
J'ai mis les virgules.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.		x
J'ai écrit le nom de l'auteur.		x

Prénom : Elève 1 (N.R.)	Poème « Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ? » (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.	x	
J'ai écrit un titre au début du poème.	x	
J'ai mis le point d'interrogation à la fin du titre.	x	
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.	x	
Pour chaque vers, le 2 ^{ème} nom est la proie du 1 ^{er} .		x

Prénom : Elève 2 (E.L.)	Portrait de monstre (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	x	
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.		x
J'ai mis les virgules.	x	
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x

Prénom : Elève 2 (E.L.)	Portrait d'un animal (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.		x
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis une majuscule au nom de l'animal.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x

Prénom : Elève 2 (E.L.)	Poème « Soleil » (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.	x	
J'ai écrit un titre au début du poème		x
J'ai mis les virgules.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.		x

Prénom : Elève 2 (E.L.)	Poème « Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ? » (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.		x
J'ai écrit un titre au début du poème.	x	
J'ai mis le point d'interrogation à la fin du titre.	x	
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.	x	
Pour chaque vers, le 2 ^{ème} nom est la proie du 1 ^{er} .	x	

Prénom : Elève 3 (L.L.)	Portrait de monstre (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.		x
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis les virgules.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.	x	

Prénom : Elève 3 (L.L.)	Portrait d'un animal (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	x	
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis une majuscule au nom de l'animal.	x	
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x

Prénom : Elève 3 (L.L.)	Poème « Soleil » (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	x
J'ai mis un point à la fin du poème.		x
J'ai écrit un titre au début du poème		
J'ai mis les virgules.	x	
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.		x

Prénom : Elève 3 (L.L.)	Poème « Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ? » (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.	x	
J'ai écrit un titre au début du poème.	x	
J'ai mis le point d'interrogation à la fin du titre.		x
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.	x	
Pour chaque vers, le 2 ^{ème} nom est la proie du 1 ^{er} .	x	

Prénom : Elève 4 (L.S.)	Portrait de monstre (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	x	
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis les virgules.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.	x	

Prénom : Elève 4 (L.S.)	Portrait d'un animal (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.		x
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis une majuscule au nom de l'animal.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x

Prénom : Elève 4 (L.S.)	Poème « Soleil » (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.		x
J'ai mis un point à la fin du poème.	x	
J'ai écrit un titre au début du poème		x
J'ai mis les virgules.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.		x

Prénom : Elève 4 (L.S.)	Poème « Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ? » (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.	x	
J'ai écrit un titre au début du poème.	x	
J'ai mis le point d'interrogation à la fin du titre.	x	
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.	x	
Pour chaque vers, le 2 ^{ème} nom est la proie du 1 ^{er} .	x	

Prénom : Elève 5 (M.M.)	Portrait de monstre (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	x	
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis les virgules.	x	
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x

Prénom : Elève 5 (M.M.)	Portrait d'un animal (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	x	
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis une majuscule au nom de l'animal.	x	
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x

Prénom : Elève 5 (M.M.)	Poème « Soleil » (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.	x	
J'ai écrit un titre au début du poème		x
J'ai mis les virgules.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.		x
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.		x

Prénom : Elève 5 (M.M.)	Poème « Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ? » (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.		x
J'ai écrit un titre au début du poème.	x	
J'ai mis le point d'interrogation à la fin du titre.	x	
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.	x	
Pour chaque vers, le 2 ^{ème} nom est la proie du 1 ^{er} .	x	

Prénom : Elève 6 (Y.T.)	Portrait de monstre (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.	x	
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.	x	
J'ai mis les virgules.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.	x	

Prénom : Elève 6 (Y.T.)	Portrait d'un animal (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque phrase.		x
J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.		x
J'ai mis une majuscule au nom de l'animal.	x	
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.	x	

Prénom : Elève 6 (Y.T.)	Poème « Soleil » (libre)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.		x
J'ai écrit un titre au début du poème		x
J'ai mis les virgules.		x
J'ai mis un « s » au mot s'il est pluriel.	x	
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.		x
J'ai écrit le nom de l'auteur.		x

Prénom : Elève 6 (Y.T.)	Poème « Qu'est-ce qui ne va pas sur Terre ? » (guidé)	
Grille de relecture		
	oui	non
J'ai mis une majuscule au début de chaque vers.	x	
J'ai mis un point à la fin du poème.	x	
J'ai écrit un titre au début du poème.	x	
J'ai mis le point d'interrogation au mot « Terre ».	x	
Je suis allé(e) à la ligne pour écrire chaque vers.	x	
J'ai écrit le nom de l'auteur.	x	
Pour chaque vers, le 2 ^{ème} nom est la proie du 1 ^{er} .	x	

RESUME

Ce mémoire traite de l'attention et de la performance des élèves en situation de production d'écrits. Plus particulièrement, ce mémoire s'intéresse à l'influence du mode de production en comparant un mode de production « guidé » et un mode de production « libre » sur l'attention et la performance d'élèves de CE1. Après avoir fixé un cadre théorique autour de la production d'écrits, comme étant à la fois, une activité scolaire rattachée au champ disciplinaire du français, en lien avec les instructions officielles, mais aussi un processus cognitif très complexe ; et un cadre théorique autour de l'attention liée à l'apprentissage, une expérimentation comparant deux modes de production est menée en plusieurs temps avec un échantillon de six élèves ayant une faible attention. L'analyse des données recueillies permet d'observer qu'il n'y a pas d'influence de ces deux modes de production sur l'attention, mais qu'en revanche, il y a une influence positive du mode de production guidée sur la performance ; et ouvre sur la question de la différenciation, en particulier pour les élèves ayant une faible attention.

MOTS CLES

Attention. Apprentissage. Performance. Production d'écrits. Mode de production.

