



**HAL**  
open science

## Construire un outil d'aide à la production écrite au cycle 3 : la carte mentale

Flore Barat, Sandra Carvalho Dias

### ► To cite this version:

Flore Barat, Sandra Carvalho Dias. Construire un outil d'aide à la production écrite au cycle 3 : la carte mentale. Education. 2013. dumas-00905438

**HAL Id: dumas-00905438**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00905438>**

Submitted on 18 Nov 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

# CONSTRUIRE UN OUTIL D'AIDE A LA PRODUCTION ECRITE AU CYCLE 3 : LA CARTE MENTALE

**Présenté par :** Flore BARAT  
Sandra CARVALHO DIAS

**Discipline :** Français – Production écrite

**Responsable du mémoire :** Marie-Paule JACQUES

# **SOMMAIRE**

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>- 1 -</b>
<b>CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>- 3 -</b>
I.    LES PROCESSUS MIS EN ŒUVRE EN ECRITURE .....	- 3 -
II.   LA MACROSTRUCTURE DES RECITS NARRATIFS .....	- 5 -
III.  LA CARTE MENTALE .....	- 6 -
<b>DISPOSITIF PEDAGOGIQUE</b> .....	<b>- 9 -</b>
I.    HABITUDES DE TRAVAIL DES ELEVES EN PRODUCTION ECRITE .....	- 9 -
II.   DESCRIPTIF DE LA SEQUENCE PROPOSEE .....	- 10 -
III.  CHOIX DES MODALITES DE TRAVAIL .....	- 13 -
<b>TRAITEMENT DES DONNEES</b> .....	<b>- 16 -</b>
I.    RECUEIL DES DONNEES .....	- 16 -
II.   ANALYSE DES DONNEES .....	- 17 -
<b>DISCUSSION</b> .....	<b>- 23 -</b>
I.    INTERET DU TRAVAIL PREPARATOIRE SUR LA STRUCTURE NARRATIVE .....	- 23 -
II.   INTERET DE LA CARTE MENTALE DANS LA PRODUCTION ECRITE .....	- 24 -
III.  LE TRAVAIL DE REVISION DES PRODUCTIONS .....	- 26 -
IV.   AMENAGEMENTS ET PROLONGEMENTS POSSIBLES .....	- 28 -
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>- 30 -</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>- 33 -</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>- 34 -</b>

## INTRODUCTION

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressées à la production écrite et sa pratique à l'école primaire, et plus particulièrement à une manière d'aider les élèves à entrer dans l'écrit, notamment en cycle 3. En effet, nous avons réalisé un stage de pratique accompagnée dans une classe de CE2 dans laquelle nous avons pu mettre en œuvre un dispositif d'enseignement visant à faciliter la production écrite et plus spécifiquement l'écriture de récits narratifs imaginaires. Au cours de ce stage, nous avons pu observer que la pratique en matière de production d'écrits de cette classe était assez régulière et consistait en l'écriture d'un « cahier de vie », un recueil de récits écrits par les élèves relatant des événements particuliers (vacances, visite scolaire, rencontre...). Ils ne s'apparentaient cependant pas à des récits narratifs imaginaires, or, c'est le thème que nous avons choisi d'aborder pour notre travail.

Dans les programmes de l'école élémentaire, et plus précisément ceux de 2008, nous pouvons lire, concernant l'expression écrite : « *La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).* » Dans le Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012, ces compétences, pour la classe de CE2, sont détaillées ainsi: « *Rédiger un court **texte narratif** en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.* »

Dans le but de faciliter l'écriture pour les élèves, nous avons mis en place une séquence d'expression écrite qui visait d'une part à travailler sur le schéma narratif et son repérage au sein de différents récits, et, d'autre part, à construire avec les élèves un outil particulier et encore peu répandu à l'école primaire : la carte mentale, dans le but d'être utilisé comme une

aide à l'écriture d'un récit narratif. La carte mentale est un outil qui permet d'obtenir une représentation schématique d'un concept, à l'aide de nœuds et de branches, comme nous le verrons dans ce mémoire.

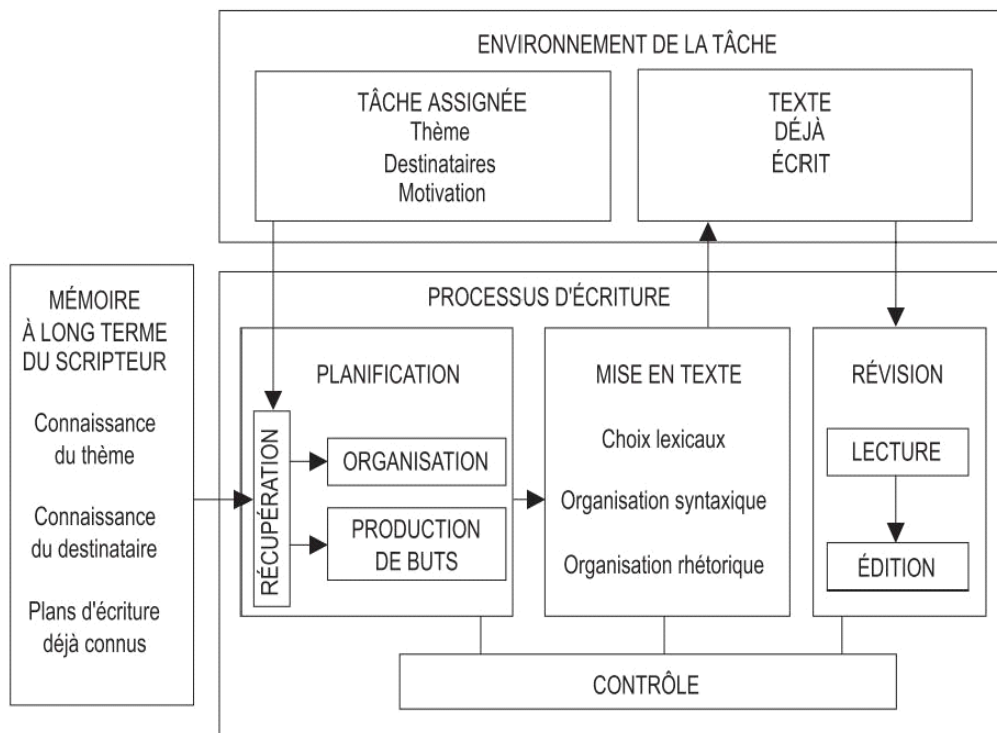
L'hypothèse sous-jacente de notre travail suppose donc que la carte mentale peut être une aide à la production écrite pour les élèves. A partir de notre dispositif pédagogique, nous nous sommes donc posé la question suivante : **comment aider la production écrite en cycle 3, avec la construction d'un outil : la carte mentale ?** C'est ce que nous allons étudier dans ce mémoire.

Dans un premier temps, nous aborderons les aspects théoriques inhérents à notre problématique, au processus d'écriture, au schéma narratif et à la carte mentale. Nous appréhenderons ensuite les modalités du dispositif pédagogique que nous avons mis en place avant de nous attarder, dans une troisième partie, sur les procédés de recueil des données qui nous ont permis de conduire notre analyse. Enfin, dans une dernière partie, nous discuterons des intérêts et des inconvénients du travail que nous avons mené afin de tenter d'apporter des réponses à notre problématique, mais également d'analyser notre pratique et en proposer un prolongement.

# CADRE THEORIQUE

## I. Les processus mis en œuvre en écriture

L'écriture n'est pas une activité anodine. En effet, elle nécessite la mise en œuvre de divers processus de niveaux cognitifs différents, comme le montre le modèle de Hayes et Flower (1980) présenté par Garcia-Debanc et Fayol (2002), sur lequel s'appuie la majorité des travaux en production écrite. Ces auteurs ont proposé un modèle qui adopte une vision triptyque du processus d'écriture, leur but étant d'identifier les processus mis en œuvre au cours de la production écrite, afin d'identifier les sources des difficultés pouvant se poser au scripteur d'une part, et d'analyser dans quelle mesure il leur est possible de réviser leur production d'autre part. Le modèle qu'ils proposent est ainsi composé de trois étapes : une étape de planification, une étape de mise en texte et enfin, une étape de révision, comme le montre la *figure 1*.



*Figure 1 : Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes & Flower, 1980, p. 11)*

Selon Hayes et Flower (1980), il n'y a pas de hiérarchisation entre ces différentes étapes, elles se succèdent et se chevauchent, créant ainsi une charge cognitive conséquente. En effet, « l'analyse des contrôles montre que si certaines opérations sont dominantes à certains

*moments du processus d'écriture, le scripteur efficace se caractérise par des allers et des retours permanents entre les différents niveaux... Les opérations présentées dans le schéma sont donc récursives : elles se renouvèlent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture* » (Garcia-Debanc, 1986 : 28). Il serait donc intéressant de pouvoir alléger certaines procédures en contournant ou en réduisant les difficultés qu'elles imposent, afin de faciliter la mise en texte, et c'est sur ce point que nous nous sommes penchées, et plus particulièrement sur la façon d'alléger la planification.

En effet, Maurice Mas (1991) propose, en s'appuyant sur les travaux de Bronckart (1985) et Schneuwly (1988), un inventaire des difficultés que chacune de ces étapes peuvent poser au scripteur. Celui-ci est présenté en *annexe 2*.

En ce qui concerne la planification, Maurice Mas (1991) énonce quatre obstacles que le scripteur devra surmonter pour entrer dans la mise en texte.

Le premier consiste à « contextualiser le projet d'écriture », c'est-à-dire à mettre en relation l'écrit à produire et le contexte dans lequel il est effectivement produit. Il convient alors de porter son attention sur l'énonciateur et ses caractéristiques, le destinataire et ses spécificités, et de prendre en considération l'objectif de la production écrite.

Le second obstacle concerne le choix d'une stratégie discursive et est en lien direct avec la contextualisation du projet d'écriture. En effet, la stratégie adoptée dépend « de l'effet qu'on veut obtenir et du statut du destinataire », et concerne donc plus particulièrement le choix du type de discours et du support.

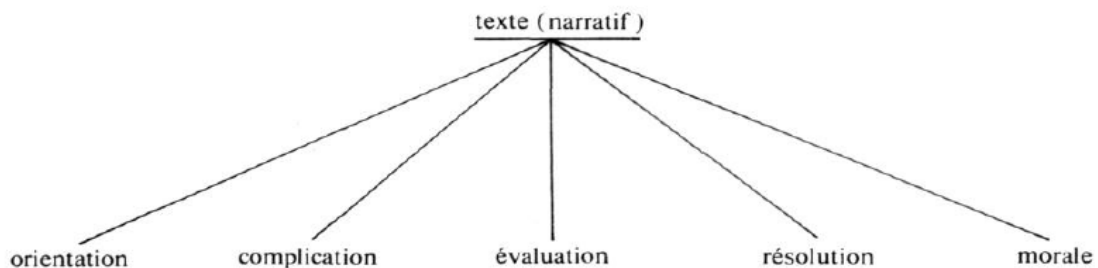
Le troisième consiste à « analyser/créer le référent », autrement dit, à choisir les informations nécessaires parmi celles dont le scripteur dispose en mémoire, en fonction de son expérience ou de son imagination, et ce, selon la stratégie discursive adoptée.

Enfin, le dernier obstacle renvoie à la construction du schéma textuel. En effet, « *les psycholinguistes postulent qu'à la base d'un texte, se trouve une macro-structure sémantique* » (Mas, 1991 : 30). Selon l'auteur, cette macro-structure sert « *à la fois de cadre pour l'analyse/élaboration du référent et pour la mise en forme des résultats de cette opération sous la forme d'un schéma textuel, qui sera ensuite développé* » (Mas, 1991 : 30).

## II. La macrostructure des récits narratifs

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous sommes particulièrement intéressées à ce point, en réalisant avec les élèves un travail préalable sur cette macrostructure du récit, afin qu'ils aient bien conscience de la récurrence de cette structure en ce qui concerne les récits narratifs, et qu'ils n'aient plus besoin de la construire au cours des processus d'écriture. A ce propos, Jean-Michel Adam propose un « *modèle non-littéraire de la macro-structure narrative* » (1978 : 101), qui, une fois en mémoire, permet selon lui de se rappeler des récits lus ou entendus, de les résumer et de leur donner une cohérence qui leur est indispensable. En s'appuyant notamment sur les travaux de H. Isenberg et T.A van Dijk, il décompose cette macro-structure en cinq composantes issues d'un même élément central qu'est le texte, comme le montre la **figure 2**, et résume ces composantes de la façon suivante :

- La « situation initiale », qui développe entre autres les propriétés spatiales et temporelles, ainsi que les personnages et leurs caractéristiques, et qui permettra de décrire un ou plusieurs évènements au cours du récit.
- Une « complication », de l'histoire, qui modifie l'état initial décrit précédemment.
- Une « évaluation » de la situation, qui réfère aux différents évènements se déroulant au cours du récit.
- Une « résolution », permettant de « retrouver un état comparable » à l'état initial, mais tout en étant différent.
- Une « morale », permettant de tirer des conclusions du récit ou des aventures vécues par le héros.



**Figure 2**

Pour notre part, nous nous sommes appuyées sur ce modèle de la macrostructure du récit narratif tout en l'adaptant à l'âge de nos élèves et à leurs capacités, en se réduisant à seulement



quatre de ces composantes d'une part, et en les étudiant en des termes différents d'autre part. En effet, nous avons choisi de suivre le découpage des récits selon une situation initiale, un problème, qui correspond ici à la complication de l'histoire, des actions, ici, l'évaluation de la situation, et enfin la situation finale, pouvant s'apparenter ici à la combinaison de la résolution et de la morale de l'histoire, si le récit s'y prête.

Le travail préalable sur cette macrostructure du récit a été la base de notre dispositif pédagogique et a permis de travailler sur la planification, en allégeant ce que M. Mas considère comme des opérations d'organisation et de hiérarchisation. A partir de ce travail, nous avons également pu nous intéresser à d'autres aspects de la planification, afin de faciliter la mise en texte par les élèves, autrement dit, alléger les processus cognitifs de haut niveau, pour mieux se concentrer sur les processus cognitifs de bas niveau.

### **III. La carte mentale**

Nous avons choisi de travailler les aspects énoncés grâce à un outil que nous avons construit en classe, avec les élèves : la carte mentale, ou carte heuristique, dont la spécificité visuelle et synthétique, nous a parue intéressante et pertinente.

Comme le décrit D. Régnard (2010), la carte mentale ou carte heuristique (du grec ancien *eurisko* : trouver) est une représentation imagée du fonctionnement mental et de la pensée. Elle permet de « *présenter, de visualiser, le cheminement de la pensée, son organisation, en même temps que sa mise en œuvre, pour une meilleure compréhension et appropriation de celle-ci* » (Régnard, 2010 : 215). Comme son nom l'indique, c'est aussi bien un outil de réflexion qu'un support d'organisation, de développement et d'appropriation d'idées et d'informations. C'est également de cette façon que Tony et Barry Buzan la définissent, comme « *une manifestation de la pensée irradiante et par conséquent une fonction naturelle de l'esprit* » (Buzan, 1995 : 59). En effet, ils affirment que notre pensée et les informations que l'on prélève dans notre environnement se structurent à partir d'un élément central principal auquel s'associent une multitude d'autres informations qui en découlent. On part donc d'une idée principale que l'on fait exploser dans toutes les directions, par association, en une multitude d'idées secondaires : « *la pensée irradiante (du verbe « irradier », qui signifie « se propager à partir d'un centre ») désigne des processus associatifs qui partent de ou se greffent à partir d'un point central* » (Buzan, 1995 : 57). Ils ajoutent par ailleurs que notre

capacité à créer des cartes heuristiques et à les stocker en mémoire est immense, au-delà même de celle d'un ordinateur. La carte heuristique est donc la manifestation de cette « pensée irradiante », c'est-à-dire une représentation visuelle externe de ce qui se passe dans le cerveau.

En effet, la construction de la carte heuristique se fait à partir d'un élément central, une image ou un mot par exemple, auquel s'associent de nouveaux éléments, qui deviennent eux-mêmes les sous-centres d'un troisième réseau d'informations, et ainsi de suite. Tony et Barry Buzan (1995) proposent ainsi quatre caractéristiques essentielles de ce qu'ils appellent le « schéma heuristique » :

- *Le sujet d'attention est cristallisé dans une image centrale.*
- *Les grands thèmes du sujet irradient, ou se ramifient comme des branches à partir de l'image centrale.*
- *Les branches comportent une image ou un mot clé imprimé sur une ligne. Les thèmes de moindre importance sont également représentés sous formes de branches partant des branches plus centrales.*
- *Les branches forment une structure nodale. (Buzan, 1995 : 59)*

Ils ajoutent que toutes les cartes heuristiques créées peuvent être améliorées et enrichies en ajoutant certains éléments tels que des graphismes ou des couleurs. A ce propos, Devauchelle (2001) présente également diverses possibilités d'enrichissement des cartes, comme par exemple l'insertion de tableaux, d'images, de liens hypertextes vers des sites Internet ou encore des liens au sein de la carte mais « *qui ne respectent pas le schéma arborescent* » (Devauchelle, 2001 : 115), c'est-à-dire modifier la structure de base en associant plusieurs branches entre elles, permettant ainsi une meilleure compréhension de la carte ainsi qu'une utilisation plus poussée.

Afin de s'approprier cet outil de façon optimale, D. Régnard (2010) propose de commencer par le réaliser sur le papier puis, dans un second temps, d'avoir recours à un logiciel générateur de cartes heuristiques, afin d'aller plus loin dans l'appropriation de l'outil et d'avoir une totale maîtrise de son travail, en ayant la possibilité d'intervenir sur celui-ci à l'infini.

D. Régnard (2010) tout comme T. & B. Buzan (1995) ainsi que Devauchelle (2001) proposent par ailleurs une multitude de situations et notamment des situations pédagogiques dans

lesquelles utiliser la carte heuristique présente un intérêt considérable. Parmi celles-ci, on peut citer par exemple la préparation de cours et la réalisation de planning par les enseignants, le travail documentaire et la mise en place d'exposés ou de projet, l'organisation des idées pour les révisions, l'aide à la construction des connaissances, du lexique, à la prise de note, le travail de l'écriture ou encore le travail collectif, comme nous l'avons expérimenté. Dans le milieu éducatif, la carte heuristique permettra notamment de motiver les élèves en travaillant sur un support nouveau et les amènera à acquérir une certaine autonomie. Plus généralement, elle permettra un travail riche et approfondi en proposant un outil clair, organisé et lisible.

Dans la perspective de notre mémoire, nous avons donc pensé qu'un travail sur la planification dans le processus d'écriture permettrait une mise en texte plus libre et plus aisée. Nous nous sommes donc demandé quels outils ou quels dispositifs peuvent aider les élèves à entrer dans la production écrite. Si la carte heuristique n'est encore que peu utilisée et ce, presque uniquement dans le secondaire, elle reste un outil ayant un fort potentiel pour l'enseignement primaire également. Nous nous sommes donc intéressées à la construction collective d'une carte heuristique afin de faciliter la mise en texte par les élèves en allégeant la planification dans le processus d'écriture. Nous avons alors testé ce qui se fait dans le secondaire dans une classe de CE2, en construisant en direct une carte heuristique tout en procédant par étapes successives, afin que l'objectif et l'intérêt de l'outil soient bien compris par les élèves et qu'ils se l'approprient progressivement.

## **DISPOSITIF PEDAGOGIQUE**

Au troisième semestre, nous avons réalisé un stage de pratique accompagnée dans une école rurale du Grésivaudan. Nous avons enseigné huit jours en seconde période dans une classe de 29 élèves de CE2, dont deux étaient en grande difficulté et disposaient d'une AVS 12h par semaine.

### **I. Habitudes de travail des élèves en production écrite**

En ce qui concerne la production écrite, les élèves de cette classe ont l'habitude de produire des récits pour compléter leur « cahier de vie ». C'est dans ce cahier que les élèves rédigent puis illustrent différents textes en fonction d'évènements survenant dans leur vie. Ainsi, après des vacances, une visite (par exemple au planétarium) ou une rencontre, les élèves racontent, de manière libre, ce qui s'est passé ainsi que leurs impressions, tout en respectant les consignes du maître, telles que parler d'un élément particulier et précis, mentionner le nom d'une personne, ou encore décrire le lieu. Notre stage se déroulant au retour des vacances de Toussaint, nous avons pu observer les élèves écrire à ce propos. Par ailleurs, le maître propose toujours une liste de thèmes pour les élèves ne souhaitant pas écrire à propos du sujet choisi, dans le cas par exemple d'un élève n'ayant rien fait de particulier durant ses congés. Ainsi, ils peuvent écrire sur des thèmes et mener des réflexions telles que « aimes-tu ton prénom ? » ou encore « aurais-tu voulu être un garçon/une fille ? », etc.

Il est également important de mentionner que le maître met à leur disposition une grille de relecture avec de nombreux critères, notamment grammaticaux, tels que l'accord sujet/verbe, la marque du féminin ou encore la ponctuation. Nous avons d'ailleurs partiellement réutilisé cette grille lors de nos séances de production d'écrit et de relecture.

De même, nous avons également pu observer une séance où les élèves devaient rédiger la suite et fin d'un album qui leur avait été lu partiellement. Ce travail a semblé difficile pour les élèves dans la mesure où le temps imparti était court, mais également parce que de nombreux élèves manquaient d'idées ou avaient du mal à les développer de manière pertinente. En effet, il manquait souvent des détails importants permettant à un lecteur extérieur de comprendre ce qui était dit.

## II. Descriptif de la séquence proposée

Dans ce mémoire, nous nous sommes demandé comment aider les élèves dans la production d'écrit, notamment en construisant avec eux un outil particulier : une carte mentale. Notre séquence d'enseignement visait à faire travailler les élèves sur l'organisation du récit, c'est-à-dire la trame narrative, et sur l'expression écrite. Les enfants de CE2 qui écrivent depuis deux années environ ont souvent des difficultés pour structurer leurs récits, pour écrire de manière cohérente et, dans de nombreux cas, pour imaginer des histoires en mobilisant et en utilisant leurs propres idées. C'est pourquoi nous avons pensé à travailler sur le schéma narratif puis sur la construction de cartes mentales, afin d'aider les enfants à mieux comprendre, de manière visuelle et schématique, les différents éléments qui composent un récit narratif. Cette idée nous a semblé pertinente dans la mesure où l'organisation d'un récit est une représentation complexe à acquérir pour l'élève de CE2. En effet, la trame narrative représente la macrostructure du récit, mais d'une histoire à l'autre les éléments qui constituent cette macrostructure sont différents. Ainsi, il n'est pas aisé pour ces élèves, de les retrouver et les identifier d'une histoire à l'autre, et il est difficile pour eux d'utiliser ce « squelette » du texte dans leurs propres productions.

Les objectifs de notre séquence étaient alors les suivants :

- Connaître les différents constituants de la trame narrative pour produire un récit cohérent
- Comprendre le fonctionnement et l'intérêt de la carte mentale
- Savoir utiliser la carte mentale pour produire un court récit cohérent

Nous allons maintenant détailler notre séquence, séance par séance.

### 1. Séance 1

L'objectif de cette séance qui a duré environ 40 minutes était « *savoir distinguer les différents éléments de la trame narrative dans un court récit* ». En effet, elle a été le prolongement d'une séance précédente conduite par le maître titulaire sur le schéma narratif. Lors de celle-ci, il avait procédé à la lecture d'un conte vietnamien, *La Montagne aux Trois Questions*. A noter que le schéma narratif a été étudié de manière simplifiée, car son repérage est une tâche difficile pour des élèves de CE2. Les éléments retenus étaient donc : la situation

initiale, le ou les problème(s) (autrement dit, l'élément déclencheur), les actions et la situation finale. Nous avons donc gardé ce « découpage » tout au long de la séquence.

Tout d'abord, les élèves devaient nous rappeler, à l'oral, les différentes phases du conte La Montagne aux Trois Questions et nous donner leur nom. Au fur et à mesure, nous remettions au tableau des affiches utilisées lors de la séance précédente, qui reprenaient ces éléments. Ainsi, nous voulions que les élèves se remémorent la terminologie précisée précédemment et se souviennent du « découpage ». Nous avons ensuite procédé à la lecture d'un extrait de La Guerre des Boutons (cf. *annexe 3*), où ces éléments étaient facilement identifiables. Par groupe de deux avec chacun un texte, nous leur avons demandé d'identifier et relever les différents éléments de la trame narrative, avant une mise en commun collective, à l'aide d'affiches identiques aux précédentes. Enfin, nous avons donné aux élèves un tableau où ils devaient résumer en une ou deux phrases, chacun de ces éléments, toujours à propos de l'extrait de La Guerre des Boutons (cf. *annexe 4*).

## 2. Séance 2

Notre deuxième séance a duré environ 45 minutes et avait deux objectifs spécifiques qui étaient « *s'approprier l'outil carte mentale* » et « *être capable de construire la carte mentale d'un récit en s'aidant d'un modèle* », afin que les élèves s'imprègnent suffisamment de l'outil et puissent se l'approprier et l'utiliser seuls dans la séance d'expression écrite. A noter que durant toute notre séquence nous avons fait le choix d'appeler la carte mentale un « schéma du texte » afin de faciliter leur compréhension de l'outil.

Nous avons tout d'abord expliqué aux élèves la fonction et l'intérêt de l'outil que nous allions construire. Nous leur avons ensuite demandé de rappeler une nouvelle fois les différentes phases de La Montagne aux Trois Questions. Ensuite, nous avons commencé à construire au tableau la carte mentale correspondante, en interrogeant les élèves (cf. *annexe 5*). A l'issue de ce travail, nous avons procédé à la lecture d'un nouveau récit : La Ruse du jaguar (cf. *annexe 3*). A l'oral et collectivement, nous avons demandé aux élèves de repérer les différents éléments de la trame narrative. Comme pour la fois précédente, nous avons préparé des affiches les résumant et les avons placées sous les autres précédemment étudiées. Enfin, les élèves devaient réaliser, seul, sur une feuille, une carte mentale du récit La Ruse du

jaguar, en s'aidant des affiches que nous venions d'accrocher et selon le modèle de celle de La Montagne aux Trois Questions qui était toujours au tableau (*cf. annexe 6*).

### 3. Séance 3

Notre troisième séance a duré environ une heure, et avait pour objectif « ***être capable de mobiliser et organiser des idées dans le but de construire une carte mentale collective*** ». En effet, cette séance était consacrée à la construction d'une carte mentale organisant les idées suggérées par les élèves, composée de quatre branches principales (situation initiale, problème(s), actions et situation finale) (*cf. annexe 7*). Guidés par nos questions, les élèves levaient la main et nous relevions leurs idées pour les inscrire au fur et à mesure dans les différents nœuds et sous-nœuds de notre carte mentale. Notre rôle consistait également à réguler les idées en leur donnant de nouvelles consignes telles que « *nous avons beaucoup d'idées de personnages. Il nous faut des problèmes maintenant : qui a une idée de problème ?* ». A noter que, de manière inévitable, il y eut quelques idées plus perturbatrices que pertinentes. Cependant, après quelques remarques la séance a pu se dérouler convenablement. Celle-ci s'est terminée lorsque nous avons estimé que la carte mentale collective ainsi construite était suffisamment riche pour qu'ils puissent l'utiliser afin d'écrire leur récit.

### 4. Séance 4

La quatrième séance a duré environ une heure. Son objectif était « ***savoir utiliser une carte mentale construite collectivement pour produire un récit cohérent*** ».

Après un rappel de ce qui a été fait précédemment, nous avons distribué à chaque élève un exemplaire de la carte mentale construite collectivement la veille et une grille d'aide à l'écriture, composée de différents critères servant notamment à la relecture. Il s'agissait de celle que les élèves utilisent d'habitude en production d'écrit, avec de nouveaux critères que nous avons ajoutés : vérifier la présence des quatre éléments retenus pour la trame narrative (*cf. annexe 8*). Après avoir étudié cette grille ainsi que la carte mentale, nous avons décidé de les mettre par groupes de deux ou trois élèves pour qu'ils s'entraident et écrivent une histoire à plusieurs, cependant, ils ont fini par travailler seul.

## 5. Séance 5

Notre dernière séance a duré 45 minutes. Son objectif spécifique était « *savoir utiliser la grille d'écriture pour réviser sa production écrite* ». En effet, nous trouvions important que les élèves retravaillent leur récit, afin de l'améliorer encore. Initialement, les élèves devaient retravailler leur texte en collaboration avec un camarade, notamment en s'aidant de la grille de relecture mais finalement, la grille a été complètement oubliée par les élèves et ils se dictaient leurs textes l'un après l'autre pour les recopier simplement au propre. Malgré une reformulation de la consigne, les élèves n'arrivaient pas à travailler de cette façon, et nous avons donc décidé de nous contenter d'une simple copie au propre.

### **III. Choix des modalités de travail**

#### 1. Corpus proposé

En ce qui concerne le choix des textes et extraits sur lesquels nous avons travaillé avec les élèves, nous avons veillé à ce qu'ils se prêtent bien à un repérage des différents éléments de la trame narrative, avec une situation initiale claire, un problème déclenchant différentes actions ainsi qu'une situation finale facilement identifiable et claire. Ainsi, chacune des œuvres choisies répondait à ce critère, et permettait, à l'issue de sa lecture, de reprendre chaque élément de la trame narrative à l'aide des affiches correspondantes. De plus, *La montagne aux trois questions* abordait un thème sur lequel l'enseignant allait mener un travail par la suite, et ces œuvres proposaient des histoires et un vocabulaire accessibles pour des élèves de CE2, même si *La ruse du jaguar* présentait un peu plus de difficultés.

De plus, nous avons résumé chaque texte par des affiches reprenant, en une courte phrase, chacun des éléments de la trame narrative. A chaque séance, nous disposions au tableau les affiches des textes précédemment étudiés, sous lesquelles nous ajoutions, en fin de séance, celles du texte sur lequel nous venions de travailler. Cela permettait aux élèves de bien prendre conscience de l'intérêt de cette structure narrative, de ses caractéristiques et de se rendre compte qu'on la retrouve dans bon nombres de récits.



## 2. Modes de regroupement

Lors de la séance consacrée à la construction de la carte mentale finale, nous avons choisi de travailler à l'oral et collectivement, afin de créer une synergie entre les élèves, et ce, dans le respect des objectifs de notre séance. En effet, le but de la construction de cet outil était de rassembler les idées de tous les élèves afin de stimuler leur imagination et les guider dans une organisation cohérente du récit. L'intérêt de ce regroupement était de faire émerger au fur et à mesure, de nouvelles idées chez les élèves, qui découleraient des propositions de leurs camarades, et ce, notamment pour les élèves qui ont d'habitude des difficultés pour imaginer. Inévitablement, certains sont restés plus en retrait que d'autres et tous n'ont pas apporté le même nombre d'idées, mais ils semblaient tous se sentir concernés par cet outil construit en direct, par la classe et pour la classe, une carte mentale riche et aux idées variées, permettant des possibilités infinies d'écriture.

Pour aller plus loin dans la collaboration, nous avons proposé aux élèves de travailler en groupe pour l'écriture de leur récit. Nous avons pour cela changé la disposition de la classe en îlots, mais il s'est avéré que de nombreux élèves ont levé la main pour demander s'ils pouvaient écrire seuls. La classe entière étant d'accord, nous avons finalement décidé de laisser chaque élève écrire son propre récit. Cette volonté de travailler sur son propre texte pourrait alors traduire d'une part une réelle motivation de la part des élèves et d'autre part, le fait que le processus de planification tel que le définissent Hayes et Flower était déjà bien enclenché.

## 3. Enseignement

En ce qui concerne notre façon d'enseigner, nous avons choisi de faire du co-enseignement. Il est vrai que le fait que l'une de nous intervienne et que l'autre observe permet d'avoir un regard extérieur sur la situation, plus critique et plus ouvert sur ce qui se passe dans l'ensemble de la classe. Nous avons cependant fait le choix, pour chaque séance, de nous partager les différentes phases de manière à parler et enseigner à parts égales, mais ensemble. Ainsi, nous nous répartissions les consignes à donner, les éléments à expliquer, les tâches à transmettre. En effet, pour un premier stage où nous menions des séances de manière

autonome, cette manière d'enseigner nous a rassurées, et nous a permis de nous sentir actives toutes les deux. De plus, nous nous sentions plus sereines car en cas de problème ou d'interrogation des élèves, l'autre pouvait éventuellement intervenir pour reformuler ou compléter lorsqu'une consigne n'était pas claire par exemple. Nous avons pensé également que pour les élèves, cela créait une certaine dynamique, et lorsque nous demandions une tâche aux élèves, nous circulions le plus souvent à deux, mais aussi parfois à trois avec le maître titulaire. Ainsi, cela nous a permis de mieux respecter les durées imparties à chaque séance, en étant capable de répondre simultanément aux demandes de plusieurs élèves. De même, nous avons pu vivre et observer les mêmes choses en même temps, ou au contraire relever des éléments particuliers dont nous pouvions ensuite discuter en fin de séance. Par ailleurs, à l'issue de chaque séance que nous avons menée, l'enseignant titulaire nous donnait un retour sur ses impressions, les réussites, les échecs ou encore les difficultés que nous avons rencontrées.

## **TRAITEMENT DES DONNEES**

Lors de la séance de production écrite, les élèves avaient pour consigne d'inventer un récit respectant la structure narrative sur laquelle nous avons travaillé tout au long de notre séquence, et disposaient d'un exemplaire de la carte mentale construite collectivement sur lequel ils pouvaient s'appuyer s'ils en ressentaient le besoin ou l'envie.

### **I. Recueil des données**

Un premier moyen pour nous d'évaluer le degré d'utilisation de l'outil relevait de la simple observation des élèves. En effet, en circulant dans les rangs pendant que les élèves travaillaient, nous pouvions déjà nous rendre compte de ceux qui s'aidaient de la carte mentale, car ils suivaient de leurs yeux ou avec leur doigt la feuille dont ils disposaient, ce qui a constitué pour nous un premier indicateur.

Par ailleurs, à l'issue de cette séance, nous avons distribué aux élèves un questionnaire auquel ils ont répondu anonymement, présentant différentes questions ouvertes ou à choix multiples à propos de la carte mentale et de son utilisation par l'élève d'une part et du travail sur la structure du récit d'autre part (*cf. annexe II*). Ceci constitue pour nous un indicateur relativement subjectif, puisqu'il n'est pas vérifiable mais basé sur les dires des élèves. C'est par ailleurs pour éviter une quelconque influence telle que « nous faire plaisir » ou la peur de notre jugement et ainsi fausser les résultats que nous avons choisi de le faire remplir de manière anonyme. Cependant, si l'anonymat avait été levé, nous aurions pu comparer chaque production au questionnaire correspondant et évaluer la concordance entre les ressentis des élèves et l'apport effectif de notre travail. Par exemple, à la question « *est-ce que le schéma que nous avons construit ensemble avec les idées de toute la classe t'a aidé pour écrire ton histoire ?* », nous aurions pu regarder la copie d'un élève ayant répondu « *je n'ai regardé que ça* » et vérifier s'il s'était effectivement appuyé principalement sur la carte mentale pour développer son récit.

Enfin, et ce sont les données les plus pertinentes que nous avons relevées, nous avons, à l'issue de notre stage, étudié chaque production d'élève et relevé le nombre d'occurrences issues de la carte mentale que nous avons comparé au nombre d'idées totales, c'est-à-dire le

nombre d'idées de la carte mentale ainsi que les idées personnelles de chaque élève (*cf. annexe 9*). Nous avons également relevé la présence ou non des différentes phases de la structure narrative dans chacun des récits produits (*cf. annexe 10*). Cela nous a permis de constater d'une part le respect ou non de la consigne et d'autre part, le degré d'utilisation de la carte mentale par chacun des élèves.

## **II. Analyse des données**

### *1. Impact de la carte mentale sur les productions*

La carte mentale est un outil encore peu répandu et qui est surtout utilisé dans le secondaire. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons donc voulu appliquer au primaire et plus particulièrement au cycle 3, ce qui se fait dans le secondaire, tout en l'adaptant aux objectifs et aux capacités que doivent atteindre les élèves de cet âge.

Pour mesurer l'impact de la carte mentale sur les productions des élèves, nous avons comparé le nombre d'idées issues de la carte mentale collective au nombre d'idées totales, afin de voir si les élèves se sont plus appuyés sur cet outil ou sur leurs propres idées. Ces données sont répertoriées dans un tableau figurant en *annexe 9*. Ainsi, pour chaque catégorie (lieux, personnages, caractéristiques des personnages, problème, actions, objets, situation finale), une première colonne indique le nombre d'occurrences issues de la carte mentale, et une seconde colonne présente le nombre d'idées totales, permettant alors de calculer un rapport entre les deux. Sur le même modèle, une dernière colonne permet de faire un rapport total pour chaque copie, montrant ainsi le degré d'utilisation de l'outil pour chaque élève.

Lors de l'analyse de nos données, nous avons été confrontées à certaines difficultés dans le comptage des idées. Par exemple, certaines d'entre elles étaient inspirées de la carte mentale mais n'y figuraient pas mot pour mot. Prenons appui sur le cas de Lorna : dans son récit, une danseuse ne peut plus danser car elle a mal au pied. Or, dans la carte mentale figure comme problème « le personnage se blesse ». Ces deux éléments étant sémantiquement proches, nous avons considéré que l'idée « mal au pied » était issue de la carte mentale. Nous avons ainsi procédé de la même manière pour tous les cas similaires qui se sont avérés fréquents. De plus, certaines idées étaient parfois bien tirées de la carte mentale, mais n'appartenaient pas à la

même catégorie dans la carte et dans la copie de l'élève, au regard de la structure narrative. Par exemple, une caractéristique de personnage ne se retrouvait non plus dans la situation initiale mais lors de l'évocation d'une action. Ainsi, nous avons choisi de prendre en compte ces occurrences, car l'idée était tout de même tirée de la carte mentale. Ces deux éléments montrent d'ailleurs que la carte mentale n'est pas un support figé, mais que chaque élève se l'approprie personnellement et s'en sert comme guide et aide à l'écriture, et non comme une recette que l'on applique à la lettre, ce qui s'avérait être l'objectif de notre travail.

A la lecture des productions de nos élèves, nous pouvons nous rendre compte que la carte mentale est utilisable en primaire et lisible par des élèves de début de cycle 3, bien que cela ne se fasse encore que très peu. En effet, on remarque que tous les élèves présents ont utilisé au moins un élément issu de la carte mentale construite collectivement, même pour le seul élève n'ayant pas fini son travail et écrit que quelques lignes. On constate également que l'élève ayant le plus utilisé cet outil a développé 13 éléments dans son écrit. Une élève a par ailleurs relevé une information dans chacun des nœuds et des sous-nœuds, ce qui révèle une utilisation optimale de l'outil.

Parmi les différentes catégories présentées dans la carte mentale, nous avons pu constater que celle où les élèves relevaient le plus d'éléments concernait la situation initiale et plus particulièrement les personnages. A l'inverse, que très peu d'élèves ont relevé des éléments dans la catégorie des objets. Cependant, cette catégorie étant plus secondaire dans le sens où elle n'est pas un élément indispensable au bon déroulement du récit et à sa compréhension par le lecteur, l'impact n'est donc pas conséquent. En revanche, on constate que les éléments relevant de la situation finale ne sont pas systématiquement utilisés, notamment comparé à ceux de la situation initiale. Cela peut venir du fait que les exemples proposés dans la carte mentale sont beaucoup moins nombreux pour la situation finale que pour la situation initiale d'une part, mais également parce que les élèves ont utilisé une caractéristique typique des contes, à savoir une formule du type « ils vécurent heureux jusqu'à la fin de ses jours » (*cf. annexe 12*).

De plus, nous pouvons remarquer que certains élèves utilisent parfois bien un problème ou une action figurant dans la carte mentale mais ne développent pas de situation finale claire. Cela peut être du au fait qu'au cours de la construction de la carte mentale, nous avons demandé aux élèves d'établir une liste de problèmes, mais nous ne leur avons pas demandé de trouver une solution à chacun de ces problèmes pour constituer ainsi différentes situations

finales. Par exemple, si l'on choisit le problème « le personnage ne sait pas voler », il n'existe pas de situation finale dans la carte mentale telle que « le personnage a appris à voler ».

Nous pouvons aussi ajouter que plus le nombre d'idées issues de la carte mentale est important, plus les textes paraissent complets et riches. Par exemple, le récit d'un élève qui utilise un lieu, un ou plusieurs personnages dont il décrit certaines caractéristiques, paraîtra plus fourni et plus détaillé que celui d'un élève qui n'utilise qu'une seule idée tirée de la situation initiale ou de ses propres idées. En effet, la carte mentale guide les élèves dans les éléments importants à faire figurer dans un récit et celui qui s'appuie en majorité sur ses propres idées peut omettre certains de ces éléments et perdre ainsi en richesse.

## 2. Impact d'un travail préparatoire sur la structure narrative

L'intérêt d'avoir travaillé la structure narrative en parallèle dans cette séquence se dessine en partie dans l'analyse des copies des élèves. Le tableau présenté en *annexe 10* répertorie si les élèves ont bien fait figurer dans leur récit une situation initiale, un problème, des actions et une situation finale, ce qui était pour rappel, les quatre éléments que nous avons retenus dans notre travail sur le schéma narratif. Une phase clairement identifiable dans le récit est notée « oui » et, à l'inverse, une phase omise est notée « non ». Cependant, nous avons parfois été confrontées à des situations où certaines phases n'étaient pas nettement repérables. Prenons l'exemple d'Emilie, dont la copie est présentée en *annexe 14*. Elle commence son récit par « Il était une fois une petite fille qui s'appelait Sara. » Cette phrase présente le personnage principal mais est trop incomplète pour être vraiment identifiée comme la situation initiale, d'autant qu'elle enchaîne directement sur le problème et les actions. Dans de tels cas, nous avons indiqué « ambigu » dans le tableau.

Si l'on observe ce tableau, nous pouvons lire que la grande majorité des élèves a suivi et incorporé chacune de ses différentes phases. Concernant la situation initiale, tous les élèves ont écrit quelques lignes, mais de manière plus ou moins brève et détaillée en fonction des élèves, et contenant plus ou moins d'éléments issus de la carte mentale par exemple. Quatre élèves sur 28 ont omis de décrire un problème ou élément déclencheur dans leur récit. Cependant, il n'était parfois pas aisé pour nous de distinguer un problème d'une action ou d'une situation initiale car les deux sont souvent liés.

Seule une élève n'a pas exprimé d'actions de manière très explicite, mais c'est l'une de celles qui avaient une situation initiale où se mêlait également l'élément déclencheur. La situation finale était quant à elle mêlée à l'action puisqu'en une seule phrase le problème était résolu (*cf. annexe 15*). Quant à la situation finale, elle est parfois exprimée de manière très brève également, mais seuls 3 élèves sur 28 n'en ont pas développé. Effectivement, pour certains les fins sont très brèves car la résolution du problème est faite par l'action. Notons aussi que l'un des élèves n'ayant pas fait figurer de situation finale n'avait pas eu le temps de finir son travail, ce qui explique cette absence. Les résultats sont donc les suivants : 15 élèves sur 28, soit la moitié de la classe, ont rendu un récit complet comprenant bien une situation initiale, un problème, une ou des actions et une situation finale, les 13 autres étant donc partiellement complets.

Ainsi au vu de ces résultats, il semblerait que le travail du schéma narratif soit bénéfique pour le travail d'écriture d'un récit narratif mais reste à approfondir afin de profiter à une plus grande majorité d'élèves. De cette manière, mais aussi grâce à la carte mentale organisée suivant les quatre phases de ce schéma narratif, nous avons pu observer dans les copies que les récits étaient plutôt bien structurés, avec une cohérence et une continuité entre les différentes étapes, du début à la fin. En effet, la carte mentale faisait figurer par des numéros l'ordre dans lequel les quatre éléments devaient apparaître dans le récit : le numéro 1 correspondait à la situation initiale, le 2 au problème, le 3 aux actions et enfin le numéro 4 à la situation finale. Les élèves étaient ainsi guidés quant au plan de leur récit, afin d'enchaîner leurs idées de manière logique.

Il est intéressant d'évoquer aussi les réponses obtenues à la question 5 du questionnaire présenté en *annexe 11*, dont nous allons parler ensuite, puisqu'elle demandait aux élèves leurs impressions quant à une plus grande facilité à écrire, maintenant qu'ils savaient comment étaient organisés les textes (c'est ainsi que nous avons abordé la manière de repérer les différentes phases du schéma narratif : comme une organisation particulière des textes). Les trois quarts de la classe soit 21 élèves sur 28 ont répondu que la connaissance de l'organisation du texte les avait aidés pour écrire plus facilement. Les 7 élèves restants ont par ailleurs répondu qu'elle les avait un peu aidés, et il est intéressant pour nous de voir qu'aucun élève n'a répondu non. Ainsi, en terme de ressentis, les élèves ont tous considéré qu'être conscient de ce schéma narratif pouvait aider à planifier son récit.

### 3. Intérêt du travail mené du point de vue des élèves

Tout au long de notre séquence, et ce, dès la première présentation de la carte mentale aux élèves, nous avons insisté à chaque séance sur l'intérêt et l'utilité de cet outil, afin que les élèves puissent facilement et pleinement se l'approprier, comprendre son fonctionnement et son objectif, et faciliter ainsi son utilisation lors de la séance de production écrite. A l'issue de notre travail, comme nous l'avons dit précédemment, nous avons donc proposé aux élèves un questionnaire à remplir anonymement, à propos de la carte mentale et de son utilisation. Les réponses à ce questionnaire sont consignées dans le tableau présenté en *annexe 11*.

La première question était ouverte, et portait sur l'intérêt de construire et d'utiliser la carte mentale selon les élèves. Nous avons reformulé les réponses afin de pouvoir les classer en quatre catégories. Ainsi, nous pouvons observer que les élèves ont bien compris l'intérêt du travail que nous avons mené avec eux tout au long de la séquence et qu'ils ont, pour la majorité, perçu la carte mentale comme une aide à l'écriture, ce qui était ici notre objectif.

Par ailleurs, 23 élèves sur 28 ont considéré que la carte mentale les avait effectivement aidés à écrire leur histoire. Après avoir étudié précisément chaque production (*cf. annexe 9*), il s'avère que la carte mentale s'est effectivement révélée être une aide à l'écriture pour tous les élèves. Seuls 5 élèves ont répondu « pas du tout » à cette troisième question. Cela peut simplement venir du fait qu'ils n'ont pas utilisé l'outil mis à leur disposition. Or, celle-ci a été construite à partir des idées et de l'imagination de tous les élèves. Ainsi, certains auront donc choisi d'écrire à propos des idées qu'ils auront émises sans même relire la carte mentale, et n'auront donc pas trouvé en cet outil une aide indispensable.

La quatrième question interrogeait les élèves quant à une potentielle réutilisation de la carte mentale, c'est-à-dire s'ils pensaient s'en resservir pour un futur travail d'écriture du même type. Les résultats sont les suivants : 12 élèves sur 28, pensent s'en resservir, 9 élèves répondent qu'ils s'en resserviront peut être, un seul élève a répondu « non » et enfin 6 ne savent pas s'ils la réutiliseront ou pas. Nous pouvons noter un certain flou quant à la possibilité ou non de la réutiliser : le maître titulaire les laisserait-il la reprendre pour écrire de nouveau une histoire ? La question aurait donc du anticiper cette incertitude et préciser « *dans le cas où le maître vous le proposerait* » par exemple.



Quant à la question 5 qui est en lien avec les résultats présentés en *annexe 9* que nous avons analysés précédemment, nous pouvons considérer qu'elle est un indicateur intéressant de l'apport de ce travail pour l'expression écrite. En effet, la totalité des élèves ont répondu que connaître la façon dont se structurent les textes les a aidés à écrire, et a été, de ce fait, un moyen de commencer la planification de leur récit.

Nous allons maintenant discuter, dans une dernière partie, de l'impact d'un travail préalable de la structure narrative sur la qualité des productions des élèves d'une part et d'autre part, de l'intérêt de la construction et de l'utilisation de la carte mentale dans l'allègement du processus de planification. Enfin, même si la révision des récits n'était pas un élément central dans notre dispositif pédagogique, nous nous questionnerons quant à l'efficacité de notre grille de relecture et de la pertinence de cet outil dans ce cas précis.

## **DISCUSSION**

L'analyse des différentes copies des élèves apporte de nombreuses informations quant à l'impact de notre dispositif sur l'apprentissage des élèves et leur capacité à produire un récit cohérent.

### **I. Intérêt du travail préparatoire sur la structure narrative**

Nous pouvons tout d'abord remarquer l'effet positif d'un travail préalable sur la structure narrative des récits. L'étude des productions montre que tous les élèves enchaînent correctement les différentes phases de cette structure, qu'ils utilisent ou non les idées présentées dans la carte mentale. Ils ont donc bien compris que le récit narratif est composé d'une macrostructure canonique organisée en différentes phases, que l'on retrouve dans de nombreux textes narratifs tout en pouvant présenter des variantes. Ils ont ainsi suivi ces différentes phases dans l'élaboration de leur récit, ce qui atteste de leur bonne compréhension et d'un suivi attentif des consignes données. Le processus de planification a donc été allégé en partie grâce à ce travail, ce qui a permis d'obtenir des récits cohérents et de qualité. En effet, sans tenir compte de l'orthographe qui n'était pas un critère pris en compte pour ce travail, les histoires produites se sont révélées originales et uniques, ce qui montre un travail autonome et propre à chaque élève, bien qu'ils aient été guidés par les idées figurant dans la carte mentale. Le vocabulaire était riche et varié, et on observait une volonté de faire apparaître ses propres connaissances. Un élève a par exemple mentionné le Mont Fuji au Japon, quand d'autres ont cité des objets ou des éléments provenant d'autres histoires, apparaissant ou non dans la carte mentale.

De plus, les réponses des élèves à la cinquième question du questionnaire viennent corroborer le constat que nous venons de faire, puisque la totalité des élèves ont répondu que la connaissance de l'organisation des textes les avait aidés à écrire leur récit.

Nous pouvons noter cependant que dans certaines copies, certaines phases de la trame narrative n'étaient pas présentes ou étaient ambiguës, ce qui laisse à penser qu'un approfondissement du travail de cette structure aurait pu être envisagé. Effectivement, nous avons choisi de simplifier et reformuler les différentes phases en ne conservant que la situation initiale, le problème, les actions et la situation finale comprenant la résolution du

problème. Or, certains élèves mêlaient la situation finale et la fin des différentes actions, puisque nous n'avions pas évoqué de phase précise pour la résolution du problème. Ceci aurait finalement été envisageable et judicieux, compte tenu du niveau des élèves et de leur réussite à cette première partie de l'apprentissage, et aurait permis de gagner en cohérence.

Nous aurions donc pu réaliser un travail plus approfondi sur la macrostructure du récit narratif, en expliquant explicitement quels étaient les rôles et les apports de chacune des phases. En effet, nous avons procédé à des repérages systématiques des différentes phases du schéma narratif dans plusieurs récits, en résumant à chaque fois le contenu de chacune d'elles, mais nous n'avons pas réalisé d'explicitation précise quant à leur rôle. Par exemple, nous aurions pu répertorier tous les éléments que nous pouvons rencontrer dans une situation initiale, tels que les lieux, les personnages et leurs caractéristiques, ou encore le temps de l'action. Certains de ces éléments ont été initiés lors de la construction de la carte mentale, mais nous n'avons pas réalisé de travail spécifique dessus. Ainsi, cela pourrait expliquer la confusion qu'il y a parfois eu entre la résolution des problèmes et la situation finale.

Par ailleurs, lors de la séance de production d'écrit, nous avons déplacé les tables de manière à former des îlots pour favoriser un travail de groupe. Nous avons proposé aux élèves d'écrire leur histoire par groupes de deux ou trois dans le but notamment d'aider les élèves les plus en difficulté. Mais lorsqu'un élève a demandé à écrire seul son histoire, il s'est avéré que la classe entière partageait son avis. Cette volonté d'écrire chacun sa propre histoire témoigne non seulement d'une réelle motivation à réaliser ce travail, mais également que le processus de planification était déjà enclenché.

## **II. Intérêt de la carte mentale dans la production écrite**

En ce qui concerne la carte mentale, la découverte progressive de cet outil et sa construction en direct a permis un réel allègement du processus de planification, en proposant d'une part une réduction de la réflexion quant aux contenus du récit des élèves mais également en ce qui concerne la structuration de leur texte, puisque la carte mentale reprend les différentes phases de la trame narrative. Elle s'est donc avérée être une aide véritable dans le processus d'écriture. En effet, l'étude des différentes productions dont les données sont répertoriées dans le tableau présenté en *annexe 9*, révèle que 16 élèves sur 28 se sont plus appuyés sur l'outil qui était à leur disposition que sur leur propres idées, soit environ 57,1%

de la classe, contre 11 élèves dont la majorité des idées ne provenaient pas de la carte mentale, soit environ 39.3%. Cependant, parmi ces 11 élèves, un enfant n'a pas terminé son texte et n'a même écrit que quelques lignes. L'apport de la carte mentale pour cet élève se serait peut-être révélé plus important s'il avait produit un récit complet. A noter également qu'un élève s'est autant appuyé sur la carte mentale que sur ses propres idées. L'outil construit avec la classe a donc été bénéfique pour une majorité d'élèves, et ce, quel que soit leur niveau. En effet, l'apport le plus bénéfique concerne aussi bien les deux meilleurs élèves que deux élèves ayant d'habitude du mal à produire des récits cohérents, structurés et aussi longs, selon l'enseignant titulaire.

En conséquence, nous pouvons dire que la carte mentale est un réel outil d'aide à l'écriture que chaque élève s'approprie et utilise en fonction de ses besoins. S'il manque d'idées alors il peut s'en inspirer ou utiliser des éléments présents dans la carte mentale. S'il ne sait pas comment organiser ses idées alors il peut s'appuyer sur l'organisation préétablie dans la carte mentale, qui est par ailleurs numérotée. Ainsi, en s'appuyant sur la carte mentale, l'élève sait qu'il doit commencer par développer une situation initiale contenant des personnages, leur description ainsi qu'un lieu. Il doit ensuite énoncer un problème suivi d'actions qui constitueront le corps de l'histoire et viseront à résoudre le problème. Enfin, il verra sur la carte mentale qu'il a besoin de terminer son récit par une situation finale qui constitue un état des lieux après la résolution du problème. Notons cependant que nous n'avons pas donné de consignes précises quant à l'utilisation de chacune des branches de la carte mentale, c'est-à-dire que nous n'avons pas demandé explicitement de fournir un lieu et des caractéristiques de personnages. Certains l'ont fait spontanément mais cela explique également que tous les récits n'énoncent pas de caractéristiques de personnages ou de lieux. Pour un prochain travail de ce type, nous pourrions demander plus précisément que chacune des branches de la carte mentale soit utilisée.

L'outil que nous avons construit et plus globalement le travail que nous mené, pourraient donc être améliorés de différentes manières. Bien que nous ayons eu un rôle de régulateur pendant la construction de la carte mentale collective, celle-ci reste inégalement complétée. On constate par exemple que la liste des personnages est bien plus fournie que celle des problèmes. Nous aurions pu amener les élèves à réfléchir plus encore sur les branches les moins développées ou ajouter nous-mêmes des éléments dans le cas où les élèves ne trouveraient aucune idée par exemple. De plus, nous pouvons remarquer une majorité d'idées

indépendantes les unes des autres. Or, si la cohérence d'un récit tient à la structuration de celui-ci, elle tient également à l'enchaînement des idées développées et aux liens qu'elles entretiennent entre elles. Il aurait donc été intéressant d'amener les élèves à chercher des liens, notamment entre un problème et sa résolution en situation finale. Les élèves seraient alors mieux guidés, ce qui allègerait d'autant plus la planification, et leurs productions gagneraient en cohérence et en logique.

Enfin, pour une meilleure appropriation de l'outil, un travail plus approfondi sur la carte mentale pourrait être bénéfique. Nous pourrions notamment faire travailler les élèves plus longuement sur l'élaboration de cartes mentales sur papier, avec un guidage de l'enseignant de moins en moins présent. Avec plus de temps, il pourrait également être intéressant de les faire travailler par la suite sur la création de cartes mentales grâce à un support numérique cette fois, pour aller plus loin encore dans la découverte de l'outil. Enfin, pour pouvoir évaluer leur connaissance de l'outil et de sa construction d'une part, et partager les différentes productions avec les autres élèves d'autre part, il aurait été pertinent de faire construire à chaque élève la carte mentale du récit d'un de ses camarades ou même de sa propre production. Cela aurait notamment pu leur permettre de remarquer s'il manquait des éléments nécessaires à la bonne compréhension de leur récit par exemple.

### **III. Le travail de révision des productions**

En ce qui concerne la dernière séance, les élèves devaient s'appuyer sur la grille de relecture afin de réviser leur production, en collaboration avec un de leur camarade. Nous leur avons demandé de travailler à deux sur la révision d'une seule production à la fois, afin que chacun puisse donner son avis et ses idées pour améliorer le texte, et qu'ils en discutent entre eux. Or, habituellement, les élèves ne procèdent pas à une révision, et le maître titulaire leur demande simplement de recopier leur texte au propre au cours d'une séance suivant la production, en tenant compte des corrections orthographiques qu'il a opérées. Nous avons donc pu observer que les élèves se dictaient simplement le texte pour que leur camarade le recopie, ce qui ne consistait pas du tout en une révision de leur récit. Ainsi, au cours de la séance, nous avons donc tenté de réexpliquer l'intérêt de ce travail en collaboration mais c'est un travail qui nécessite un apprentissage dans le temps, et, voyant qu'après la deuxième explication ils n'y arrivaient toujours pas, nous avons décidé d'abandonner l'idée pour qu'ils

réécrivent finalement au propre, comme ils avaient l'habitude de le faire. Nous avons donc réellement pris conscience qu'une séance de réécriture ne s'improvise pas mais que cette capacité s'acquiert au fil du temps par l'exercice, ce que nous ne pouvions pas mettre en place durant ce stage, par manque de temps et dans l'optique de notre intervention, puisque ce travail n'était pas le l'objectif de notre séquence.

Notons également le fait que notre grille de relecture n'était pas fonctionnelle, puisqu'elle contenait trop de critères qui se fixaient de plus sur des points que nous n'avons finalement pas pris en compte dans ce travail, que nous n'avons par ailleurs pas évalué avec une note. De même, notre grille était incomplète dans la mesure où seul l'avis de l'élève sur sa production était exprimé et non celui de l'enseignant en complément. Ainsi, il aurait fallu faire apparaître une colonne « ce que pense la maîtresse » pour que les élèves puissent prendre en compte notre point de vue et le comparer au leur. Cela aurait permis de leur indiquer de manière claire les points à retravailler dans leur récit, sous condition que les critères présents dans la grille soient aussi repensés, de manière à être en adéquation avec le travail demandé. Nous avons ajouté à la grille de relecture que nous avait donné l'enseignant titulaire des critères tels que « mon récit contient : une situation initiale, un problème, des actions, une situation finale » mais à la vue des productions et des grilles qui nous ont été rendues, les élèves ne sont pas capables d'identifier si leur récit contient vraiment ces éléments. Nous pouvons également citer le cas de plusieurs élèves qui avaient rempli la grille avant de finir l'écriture de leur récit. Ceci atteste bien que les élèves n'avaient pas compris l'intérêt d'une telle grille, ou que nous ne leur avons pas assez expliqué qu'elle servait à les aider à construire leur texte et à le relire pour ne rien oublier. A l'avenir, il semblerait judicieux de réaliser une séance sur la grille de relecture, qui permettrait aux élèves de mieux prendre en considération cet outil, de mieux comprendre son utilité et surtout de le construire avec eux, afin que les critères choisis soient formulés par les élèves et pour les élèves. De cette manière, l'appropriation de cet outil serait plus aisée et ils pourront plus facilement en percevoir les intérêts et les objectifs.

Par ailleurs, il existe des alternatives à l'utilisation d'une grille de relecture qui permettent à l'élève de faire émerger des difficultés sans qu'il travaille lui-même sur sa propre production, ce qui aurait finalement été plus intéressant et pertinent dans ce contexte précis. Nous aurions donc pu réaliser ce travail de révision en proposant aux élèves d'échanger leur production avec un pair afin de construire la carte mentale du récit de celui-ci et inversement. De cette

manière, l'élève peut prendre du recul sur son texte, ce qui est judicieux dans un délai court comme celui auquel ils étaient confrontés, et cela lui permet de se rendre compte de ce qu'un lecteur comprend de son récit sans être évaluateur. L'important est de faire émerger les aspects positifs et négatifs de la production, tout en poursuivant le travail spécifique sur la construction d'une carte mentale.

#### **IV. Aménagements et prolongements possibles**

Si nous avons à refaire ce travail, il semblerait que différents points soient à améliorer. Pour commencer, ayant une contrainte de temps sur ce stage nous pourrions réaliser cette séquence sur un plus grand nombre de séances qui incluraient une séance supplémentaire sur le schéma narratif et l'explicitation plus précise des différents éléments retrouvés dans chacune des phases de cette structure. Nous pourrions également ajouter une séance visant à la création d'autres cartes mentales sur format papier pour que l'appropriation de l'outil soit encore meilleure, mais également au moyen d'un logiciel, de manière à travailler les compétences du B2i en parallèle. Nous pourrions aussi ajouter une séance post production écrite qui viserait à évaluer la capacité des élèves à composer une carte mentale en proposant à chacun de réaliser la carte mentale de son propre récit. Cette tâche permettrait aussi aux élèves de s'auto-évaluer quant à la présence des quatre phases du schéma narratif devant être présentes dans leur histoire. De même, il aurait été possible de réaliser ce travail comme une sorte de brouillon pour la future production écrite. C'est-à-dire que les élèves auraient eu à construire une carte mentale de leur futur récit, comme un plan d'écriture, en faisant apparaître chacun des éléments à faire figurer dans une carte mentale. Nous aurions d'ailleurs pu leur demander de la construire eux-mêmes ou leur en donner une préconstruite, avec la présence de bulles vierges déjà organisées, qu'ils auraient eu à compléter, ce qui aurait pu être une modalité de différenciation.

De plus, il aurait fallu avoir recours à une autre forme de travail de révision comme nous l'avons énoncé précédemment, en proposant aux élèves un échange entre pairs, afin qu'ils puissent prendre du recul sur leur propre production. L'utilisation d'une grille de relecture, comme cela a été réalisé dans notre séquence s'avèrerait être une contrainte inopérante.

Quant à l'utilisation de nos données, il aurait été judicieux, si nous avions eu plus de temps, de faire produire un récit aux élèves, avec les mêmes consignes que nous leur avons données,

mais sans l'aide de la carte mentale. C'est-à-dire sans aucun support permettant d'une part de s'appuyer sur des idées utilisables, et d'autre part, indiquant les éléments devant figurer dans le récit et l'ordre dans lequel ils doivent apparaître. De cette manière, nous aurions pu comparer des récits écrits à l'aide de cet outil à des récits écrits sans aucune aide particulière, ce qui aurait été un excellent indicateur de son impact et de l'aide apportée aux élèves.



## CONCLUSION

L'écriture, comme nous l'avons vu précédemment, implique la mise en œuvre de plusieurs processus de niveaux cognitifs différents, comme le montre le modèle de Hayes et Flower (1980) : la planification, la mise en texte et la révision. Entrer dans cette activité d'écriture peut donc s'avérer difficile pour des élèves de début de cycle 3 en plein apprentissage des normes de la langue française écrite, notamment lorsqu'on leur demande d'imaginer et produire de toutes pièces un récit narratif répondant à des contraintes bien précises. L'objectif de notre dispositif d'enseignement était donc d'aider les élèves de cycle 3 dans la mise en texte grâce à un allègement du processus de planification. Nous avons donc proposé un apprentissage en deux temps : d'une part un travail préparatoire sur la structure narrative et, d'autre part, la construction collective d'un outil - la carte mentale - sur lequel s'appuyer lors de la production écrite. L'intérêt principal de ce mémoire était donc d'évaluer l'efficacité et les avantages proposés par cet outil et, dans un second temps, par le travail préalable sur la structure narrative. A l'issue de ce travail, nous avons pu constater d'une part que parmi chaque récit, au moins une idée était issue de la carte mentale et, d'autre part, qu'une majorité d'élèves s'appuyait plus sur cet outil que sur ses propres idées. Aux dires de l'enseignant titulaire, les élèves ont par ailleurs tous écrit plus que d'habitude (à l'exception d'un élève qui n'a pas terminé), ce qui témoigne d'un effet positif de notre dispositif et surtout de l'outil construit ensemble. En revanche, l'analyse de la structure narrative de chaque récit révèle que le travail préparatoire sur ce point n'a été vraiment bénéfique que pour une moitié de la classe seulement, et qu'il aurait été nécessaire d'approfondir ce travail comme nous l'avons proposé précédemment, afin d'obtenir des récits bien structurés et ce, pour la majorité des élèves.

Pour aller plus loin dans ce travail d'aide à la production d'écrit et dans l'utilisation plus générale de la carte mentale, plusieurs tâches pourraient être envisagées. Dans un premier temps et comme nous venons de le proposer, il conviendrait de travailler la structure des textes narratifs plus en profondeur et plus longuement, en étudiant des textes variés et nombreux, afin que les élèves comprennent bien comment s'enchaînent les différentes phases et ce que chacune d'elle doit aborder. Dans un second temps, il serait intéressant d'approfondir le travail sur la carte mentale et ce, aussi bien en production d'écrits que dans d'autres domaines. En restant dans le domaine de l'écriture, il serait judicieux de multiplier le nombre de cartes mentales créées en s'appuyant sur une multitude de récits, aussi bien

produits par les élèves qu'issus d'œuvres intégrales. Les élèves pourraient travailler individuellement ou en collaboration avec des pairs, variant et multipliant ainsi les modalités d'apprentissage. Par ailleurs et plus généralement, il existe de nombreux logiciels générateurs de cartes heuristiques, permettant de modifier et enrichir à l'infini les cartes créées. Dans notre cas, nous avons dans un premier temps proposé aux élèves de réaliser une carte mentale sur papier, puis dans un second temps, nous avons construit la carte collective à l'aide d'un logiciel. Or, dans ce contexte précis, contraintes par le temps notamment, nous avons choisi de manipuler nous-mêmes ce logiciel. Avec plus temps, il serait donc intéressant et pertinent cette fois de faire travailler les élèves sur ce type de logiciels. Le support numérique permettrait aux élèves de travailler autrement un outil qu'ils connaissent déjà, tout en développant certaines compétences proposées par le B2i-école (Brevet Informatique et Internet). Les élèves pourraient créer leurs cartes mentales et surtout les modifier à l'infini, afin de se les approprier pleinement. Dans cette optique, l'utilisation de la carte mentale pourrait être étendue à différents domaines et différentes phases dans l'apprentissage. En effet, c'est un outil qui peut s'adapter à tous types d'activités, aussi bien en histoire-géographie qu'en français ou encore en langue vivante, que ce soit au cours d'une phase de découverte d'une notion, d'une synthèse voire même d'une évaluation. Il reste cependant un outil de travail nécessitant un apprentissage approfondi sur le long terme, quant à sa connaissance et à son utilisation.

*[Sandra]* La conception et la mise en œuvre de notre projet m'ont permis de réaliser que dans toute situation d'enseignement, la gestion du temps, du matériel et de la diversité des élèves ainsi que l'enchaînement pertinent des activités sont autant d'enjeux à prendre en compte pour la bonne réussite de tous les élèves. Il est nécessaire d'explorer l'éventail des méthodes et des modalités d'enseignement ainsi que des outils à disposition pour chaque type d'activité afin de choisir et proposer les plus adaptés aux élèves et au travail qui leur est demandé. Mener ce projet à bien m'a permis de prendre réellement conscience que chaque élève s'adapte à notre enseignement à sa façon, et qu'il en tire plus ou moins de bénéfices en fonction de ses méthodes d'apprentissages et de son implication dans la tâche demandée. Quel que soit le dispositif proposé, il ne doit pas être figé et doit être assez souple pour pouvoir s'adapter à tous les élèves et leurs spécificités. Il doit enfin permettre un prolongement, aussi bien dans l'idée d'approfondir et d'aller plus loin encore dans le travail déjà mené que dans l'optique de revenir sur certains points importants ou nécessitant une nouvelle explication pour la bonne compréhension de tous les élèves.

*[Flore]* La conception et la mise en place de notre dispositif pédagogique m'ont permis d'avoir une vision enrichie de ce que signifie « enseigner ». Grâce à cette expérience, j'ai pu me rendre compte que le métier de professeur des écoles nécessite un grand dynamisme en terme de préparation : il faut sans cesse chercher les meilleures méthodes, les meilleurs supports et activités pour permettre à chacun de ses élèves d'apprendre au mieux. Mais il faut aussi être dynamique et réactif dans sa façon d'enseigner, de manière à s'adapter au public auquel on fait face. En effet, j'ai pu voir au cours de nos stages que les élèves ne réagissent pas toujours comme on l'avait prévu. De plus, les élèves sont tous différents et il n'existe pas une réponse unique pour tous. Chacun d'eux a sa manière d'apprendre, de s'approprier ce qu'on lui propose, chacun a un rythme et une motivation différente. Le professeur des écoles ne doit donc jamais oublier son objectif et sa mission première qui sont de permettre l'apprentissage de tous. Ainsi, il doit toujours s'adapter et se remettre en question en analysant ses pratiques, en cherchant toujours à évoluer et en ouvrant son enseignement à différentes méthodes, à différents outils, comme nous avons essayé de le faire dans notre dispositif pédagogique, avec l'introduction d'un outil novateur dans l'enseignement du premier degré : la carte mentale.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Adam, J-M. (1978). La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative. *Langue française*, 38, 101-117

Buzan, T. & B. (1995). Dessine-moi l'intelligence. Paris : éditions d'organisation.

Devauchelle, B., Fauvet, O., & Catrin, F. (2001). Utiliser un logiciel d'aide à l'organisation des idées pour l'enseignement. *Revue de l'Enseignement Public et Informatique*, 101, 109-131

Garcia-Debanc, C. (1986, mars). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-116, 37-50

Mangenot, F. (1998, mars). Aides logicielles à l'écriture. *Lire écrire à l'école*, 3, Grenoble, CRDP, IUFM

Mas, M. (1991). Savoir écrire, c'est tout un système !. *Repères*, 4, 23-34

Plane, S. (2003). Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture. *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata*, 57-77

Régnard, D. (2010). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *Études de linguistique appliquée*, 158, 215-222

Godiveau, P. (2011, juin, 21). *Ecrire : ENT et cartes heuristiques*. Retrieved January 15, 2013, from Académie d'Orléans-Tours. Web site : <http://lettres.ac-orleans-tours.fr/?id=7144>

### ***Autres ressources***

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Programmes de l'école primaire

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012, janvier). Bulletin Officiel n°1

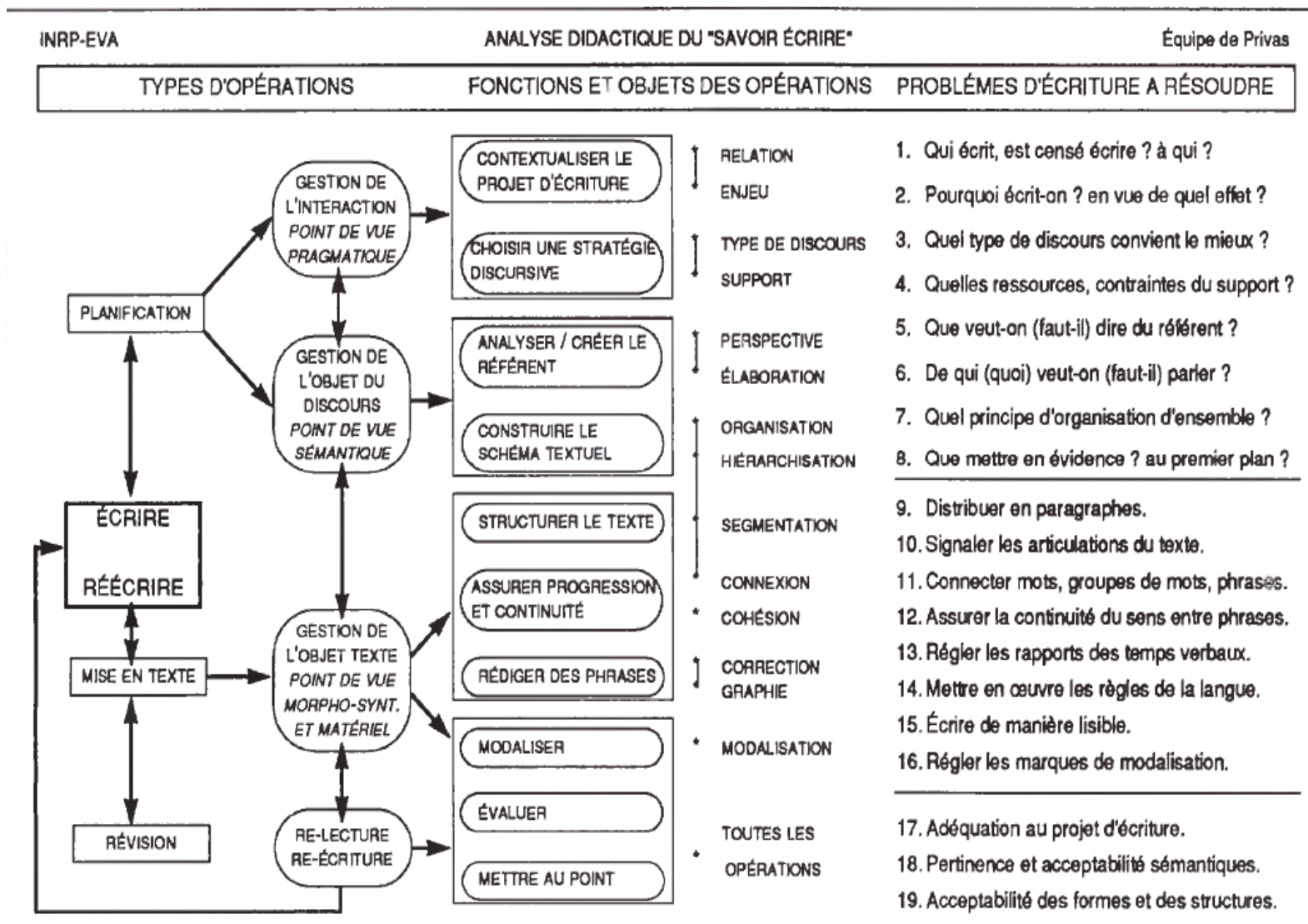
## ANNEXES

### **ANNEXE 1 : Tableau présentant notre séquence d'enseignement**

<b>AIDER A LA PRODUCTION D'ECRIT AVEC LA CARTE MENTALE</b>					
<b>Champ disciplinaire :</b> Français – Expression écrite					
<b>Niveau :</b> CE2 (Cycle 3)					
<b>Objectifs de la séquence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les différents constituants de la trame narrative pour produire un récit cohérent</li> <li>- Comprendre le fonctionnement et l'intérêt de la carte mentale</li> <li>- Savoir utiliser la carte mentale pour produire un court récit cohérent</li> </ul>					
<i>Séance</i>	<i>Durée</i>	<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	<i>Activités des élèves</i>	<i>Formes de regroupement</i>	<i>Matériel</i>
1	30-40 min	Savoir distinguer les différentes parties de la trame narrative dans un court récit	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rappel des différentes phases du schéma narratif de <i>La Montagne aux trois questions</i>. Afficher les intitulés des différentes phases au tableau.</li> <li>2. Lecture de l'extrait de <i>La guerre des boutons</i>. Travail sur le vocabulaire et la compréhension si nécessaire.</li> <li>3. Découpage de l'extrait selon les différentes phases du récit. Le PE pourra donner des stratégies de travail (donner un rôle à chacun...)</li> <li>4. Mise en commun et correction au tableau</li> <li>5. Résumer en une ou deux phrases chaque phase dans le tableau donné</li> </ol>	Collectif  Collectif  Groupes de 4  Collectif  Individuel	Affiches des intitulés des différentes phases du schéma narratif  Extrait de <i>La guerre des boutons</i>  Tableau pour les petits résumés
2	45 min	S'approprier l'outil carte mentale  Etre capable de construire la carte mentale d'un récit en s'aidant d'un modèle	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation par le PE de la carte mentale (ce que c'est, intérêt...).</li> <li>2. Le PE réalise la carte mentale de <i>La montagne aux trois questions</i> au tableau, en questionnant les élèves.</li> <li>3. Lecture du texte <i>La Ruse du Jaguar</i>: Les élèves dégagent les différentes phases du schéma narratif avec l'aide du PE, au tableau.</li> </ol>	Collectif  Collectif  Collectif	Texte de <i>La ruse du jaguar</i>  Feuille blanche

			<b>4.</b> Compléter une carte mentale avec les différents éléments écrits au tableau, sur le modèle de celle de <i>La montagne aux trois questions</i> , et respectant le schéma narratif	Par groupe de 5	
3	45 min	Etre capable de mobiliser et organiser des idées dans le but de construire une carte mentale collective	<p><b>1.</b> Le PE explique le but de la séance : construire un outil qui va les aider à inventer une petite histoire et à organiser leurs idées.</p> <p><b>2.</b> Construire une carte mentale collective en proposant des éléments appartenant à chaque phase du schéma narratif (personnages et leurs attributs pour la situation initiale par ex.)</p>	Collectif  Collectif	Ordinateur + logiciel Freeplane  Vidéoprojecteur
4	40-45 min	Savoir utiliser une carte mentale (construite préalablement) pour produire un court récit cohérent	<p><b>1.</b> Construire et ajouter de nouveaux critères à la grille d'auto-évaluation utilisée habituellement en production d'écrits.</p> <p><b>2.</b> Produire un court récit narratif à partir de la carte mentale construite en séance 4.</p>	Collectif  Individuel	Exemplaire imprimé de la carte mentale construite en séance 4  Grille d'auto-évaluation
5	30 min	Savoir utiliser la grille d'auto-évaluation pour réviser sa production écrite	Réécriture de leur production, en collaboration Le PE circule pour aider et répondre aux questions	En binôme	Production  Grille d'auto-évaluation  Exemplaire de la carte mentale

## ANNEXE 2 : Analyse didactique du « savoir écrire », d'après Maurice Mas (1991)



## ANNEXE 3 : *Corpus proposé aux élèves*

### La ruse du jaguar

Autrefois, près du village au bord du fleuve vivait un jaguar très rusé. Quand un problème survenait dans la grande forêt, on faisait toujours appel à lui. Il arrangeait les histoires de famille et, en contrepartie, se faisait payer un bon prix.

Tous les animaux des environs, le tapir, le tamanoir, le paresseux, le singe, le perroquet, et même le serpent avaient eu affaire à lui. Sa réputation avait même atteint les oreilles des hommes.

Un jour qu'il dormait tranquillement sous une belle branche de parasolier, Talokoe, le chef du village au bord du fleuve vint le trouver :

- Bonjour, jaguar !

- Bonjour, maître des hommes !

- Jaguar, mon ami, je viens te voir car depuis trois jours et trois nuits, mon fils Alima refuse obstinément de se nourrir.

- Grrrr ! grogna le jaguar. C'est pour un caprice d'enfant que tu troubles ma sieste ?

- C'est qu'il est déjà très affaibli, je crains le pire.

- Dis ce que tu attends de moi.

- Toi seul par ta ruse peux lui rendre l'appétit. Viens donc demain midi. Je te paierai un bon prix.

Toute la nuit, le jaguar réfléchit au moyen de forcer le petit homme à retrouver le goût de manger. À force de penser et de penser encore, il finit par avoir une idée. Aux aurores, il se tapit sur une branche au-dessus de la rivière et attendit. Il se dit : « C'est la première fois que je travaille pour un homme ! Mon salaire vaudra sûrement son pesant d'or... »

Un singe passa par là. Le jaguar sauta dessus et l'assomma d'un bon coup de patte.

À midi, il apporta son gibier au village. Il entra dans la case de Talokoe et s'adressa en ces mots à son fils :

- Alima, fils d'homme, si tu manges ce singe, tu deviendras aussi agile que lui !

Alima dévora le singe.

Trois jours plus tard, comme convenu, le jaguar revint au village pour toucher son salaire. Il trouva le chef Talokoe assis devant sa case en train de se lamenter.

- Ta ruse n'a pas marché longtemps, jaguar. Depuis trois jours, Alima n'a rien voulu manger !

Géné, le jaguar s'en retourna dans la forêt. Toute la nuit, il veilla, tapi sur une branche au-dessus de la rivière.

Un serpent passa par là. Le jaguar sauta dessus et l'assomma d'un bon coup de patte.

À midi, il rapporta son gibier au village. Il entra dans la case de Talokoe et s'adressa en ces mots à son fils :

- Alima, fils d'homme, si tu manges ce serpent, tu deviendras aussi puissant que lui !

Alima dévora le serpent.

Trois jours plus tard, comme convenu, le jaguar revint au village pour toucher son salaire. Il trouva de nouveau le chef Talokoe assis devant sa case en train de se lamenter.

- Une fois de plus, ta ruse n'a pas marché, jaguar. Voilà trois jours qu'Alima ne veut plus rien avaler.

Le jaguar, qui n'avait jamais manqué une affaire de sa vie, s'en retourna dans la forêt. Il se tapit sur une branche durant toute la nuit. Au matin, il vit passer Maïpouri, le tapir. Il lui sauta dessus et l'assomma d'un bon coup de patte.

À midi, il rapporta son gibier au village. Il entra dans la case de Talokoe et s'adressa en ces mots à son fils :

- Alima, fils d'homme, si tu manges ce tapir, tu deviendras aussi gourmand que lui !

Trois jours plus tard, en revenant au village pour toucher son salaire, le jaguar y trouva Talokoe fort réjoui.

- Merci mille fois, jaguar. Grâce à ta ruse, Alima a retrouvé l'appétit. Entre donc dans ma case, je vais te payer.

Les yeux du jaguar s'illuminèrent. Il entra dans la case où il faisait sombre. Il attendit. Mais rien ne se passa.

Il sortit alors la tête de la case, et reçut un bon coup de bâton derrière les oreilles.

Le soir même, au repas, Talokoe se pencha sur son fils et lui dit :

- Alima, fils d'homme, si tu manges ce jaguar, tu deviendras aussi rusé que lui !



Lebrac et ses camarades jouaient près d'une mare. Ils essayaient de tuer des grenouilles en lançant des pierres. Une grenouille fut touchée. Lebrac s'avança alors dans la mare pour l'attraper. Il n'avait plus que deux mètres à parcourir.

L'eau soudain lui monta à la poitrine. Il sentit que ses pieds n'étaient plus sur le dur. Il s'enfonçait dans quelque chose de mou et de tiède, dans la vase au fond sans doute. Les camarades lui crièrent de revenir. Il essaya de faire demi-tour. Impossible, ses jambes étaient prises et il enfonçait

toujours. L'eau atteignit ses épaules. Sur le bord, les camarades rassemblaient rapidement les ficelles qu'ils avaient pu trouver. Les ficelles furent nouées bout à bout. On jeta cette corde à Lebrac qui la manqua par deux fois. Puis il réussit à en saisir le bout. Les cinq camarades en faisant la chaîne tirèrent sur les ficelles. Lebrac fut décollé de la vase et fit un grand pas vers la rive. C'est alors que la ficelle cassa net. Il se mit à enfoncer de nouveau. Un des sauveteurs saisit alors une perche et la tendit à Lebrac. Il s'y agrippa désespérément. Les cinq sauveteurs retirèrent enfin, à plat ventre, le malheureux pêcheur de grenouilles. Il était sauvé.

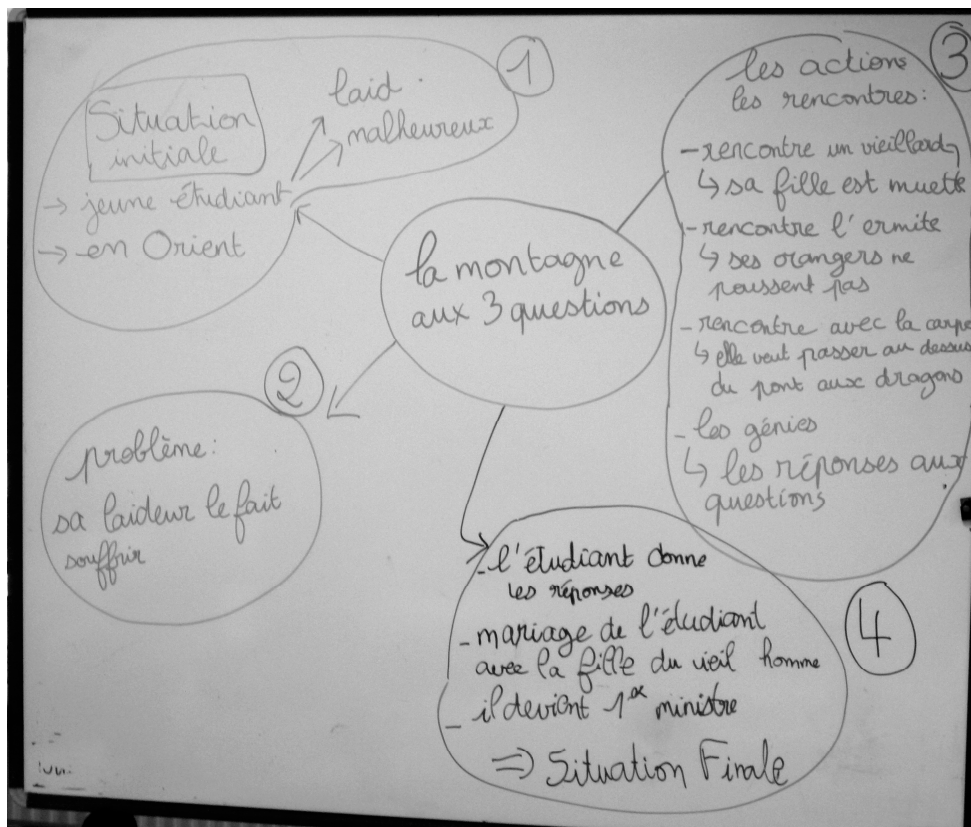
*La Guerre des boutons*, Louis Pergaud, © Editions Mercure de France

#### **ANNEXE 4 : Tableau résumant chaque phase de la structure narrative de l'extrait**

*Niamh*  
Résume en une ou plusieurs phrases si besoin, ce qui se passe dans les différentes phases de ce récit.

SITUATION INITIALE	Lebrac joue avec ses amis près d'une mare.
PROBLEME(S)	L'eau lui monte à la poitrine
ACTIONS	ses amis lui disent de revenir. les amis jettent des bout des ficelles La ficelle casse.
SITUATION FINALE	Grâce à la perche Lebrac est sauvé

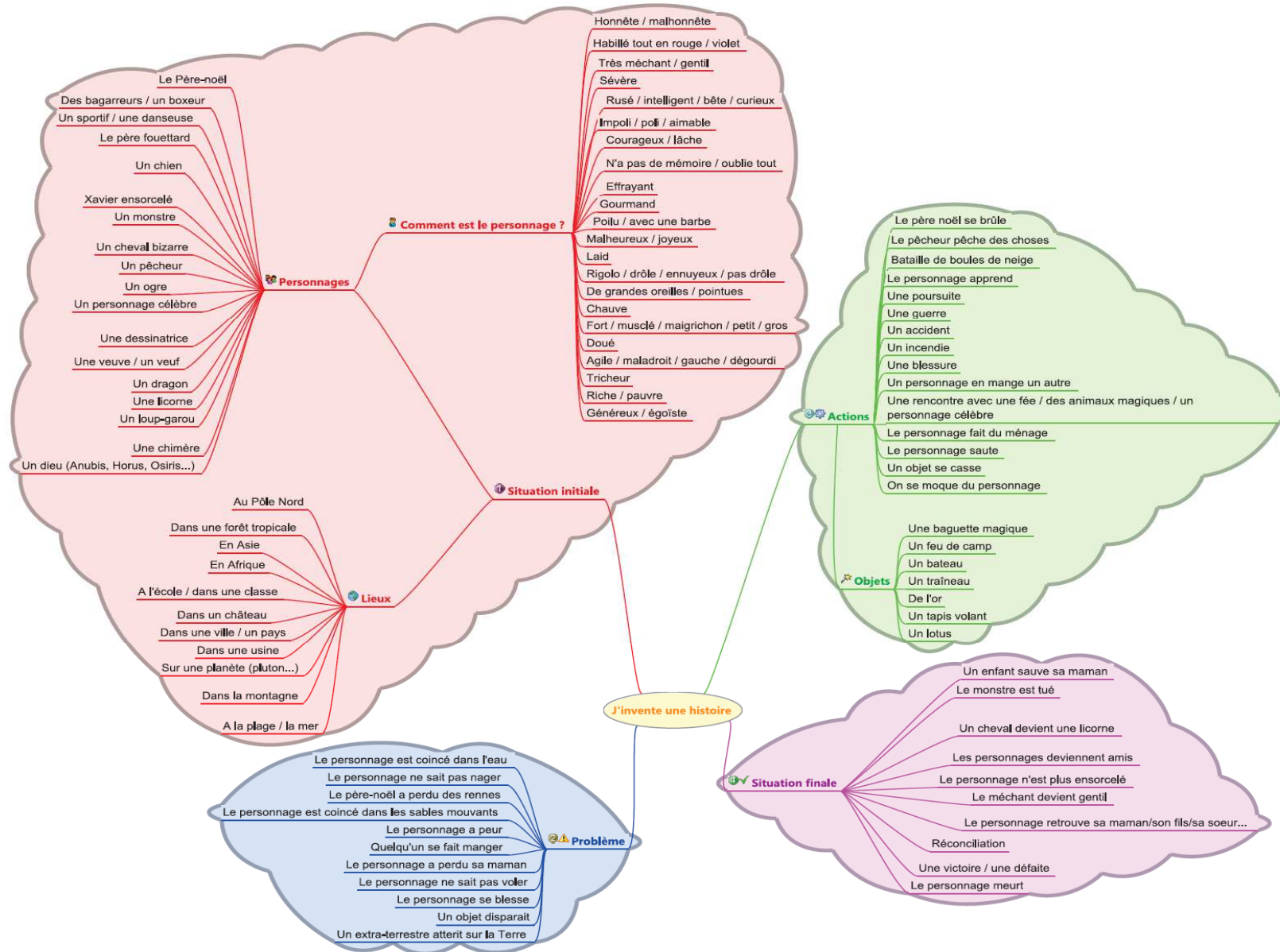
**ANNEXE 5 : Carte mentale de La montagne aux trois questions, réalisée par l'enseignant**



**ANNEXE 6 : Carte mentale de La ruse du jaguar, réalisée par un élève**



# ANNEXE 7 : Carte mentale construite collectivement



## ANNEXE 8 : Grille d'aide à l'écriture et à la relecture

Damien

4 m/m

### Production d'Ecrits

#### Fiche d'auto-correction

Avant de rendre mon texte je le vérifie grâce à la grille ci-dessous.

	OUI	NON
1) J'ai mis les majuscules au début des phrases. aux noms propres.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2) J'ai mis les points à la fin des phrases.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) J'ai accordé les verbes et les sujets.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) J'ai respecté la marque du pluriel. la marque du féminin.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5) Est-ce-que j'ai bien écrit ? Tous les mots sont-ils lisibles ? Je comprends ce que j'ai écrit ?	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6) Mon texte n'est pas incohérent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) <i>Mon récit contient :</i>		
- Une situation initiale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Un problème (élément déclencheur)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Des actions (péripéties)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Une situation finale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lorsque j'ai coché « non », je corrige.

## *ANNEXE 9 : Quantité et origine des idées apparaissant dans les productions des élèves*

	Lieux		Personnages		Caractéristiques		Problème		Actions		Objets		Situation finale		TOTAUX	
	Carte mentale	Total	Carte mentale	Total	Carte mentale	Total	Carte mentale	Total	Carte mentale	Total	Carte mentale	Total	Carte mentale	Total	TOTAL CARTE MENTALE	TOTAL GENERAL
Alexis	0	0	1	1	2	2	1	1	2	3	1	1	1	1	8	9
Alizé	0	0	1	1	1	1	1	2	1	3	0	0	0	2	4	9
Amel	0	0	1	1	0	0	1	2	1	3	0	0	0	1	3	7
Charline	1	1	1	1	2	2	1	1	0	1	0	0	0	1	5	7
Cyril	1	1	1	1	2	2	0	0	3	3	0	0	1	1	7	7
Damien	0	0	1	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	5
Elouan	2	2	1	2	1	1	1	1	1	3	0	0	0	1	6	10
Emilie	1	1	2	3	0	1	0	0	2	3	1	1	0	1	6	10
Jade	1	1	3	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	5	7
Julian	1	4	1	2	1	1	1	1	1	3	0	0	0	1	6	10
Liam	0	0	1	1	0	1	0	1	0	2	0	0	0	1	1	6
Livia	1	1	1	2	3	4	0	1	1	4	0	0	0	1	6	13
Lorna	1	1	1	1	0	0	1	1	1	3	1	1	0	1	5	8
Louan	0	0	1	2	2	2	0	0	2	3	0	0	1	2	6	9
Louis	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	2	4	6
Louise	0	0	2	4	2	4	1	1	0	2	0	0	1	2	6	13
Louna	0	1	1	3	1	1	0	1	3	6	0	0	0	2	5	14
Manon	0	0	0	1	0	1	0	1	1	4	1	1	0	1	2	9
Margaux	1	1	2	3	0	1	1	1	1	4	1	1	1	1	7	11
Mathilde	1	1	1	3	1	3	1	1	3	6	0	0	1	2	8	16
Matthieu	4	5	2	2	3	4	2	2	3	7	0	0	0	1	14	21

Natalène	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	2	2	1	3	<b>10</b>	<b>14</b>
Niamh	0	0	1	3	2	2	0	0	0	1	0	0	0	1	<b>3</b>	<b>7</b>
Rayane	3	3	2	5	1	1	0	1	1	5	0	0	0	0	<b>7</b>	<b>15</b>
Sao-Mai	0	0	2	3	2	2	0	0	0	2	0	0	1	1	<b>5</b>	<b>8</b>
Tanguy	3	3	2	5	2	2	0	1	3	7	0	0	1	3	<b>11</b>	<b>21</b>
Wissam	2	2	4	4	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	<b>6</b>	<b>11</b>
Yannis ( <i>Inachevé</i> )	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>4</b>

**ANNEXE 10 : Respect de la structure narrative dans les productions des élèves**

<b>Prénom</b>	<b>Situation initiale</b>	<b>Problème</b>	<b>Actions</b>	<b>Situation finale</b>
Alexis	Oui	Oui	Oui	Non
Alizé	Ambigu	Oui	Oui	Oui
Amel	Oui	Oui	Oui	Oui
Charline	Oui	Oui	Oui	Oui
Cyril	Oui	Non	Oui	Oui
Damien	Oui	Oui	Oui	Oui
Elouan	Oui	Oui	Oui	Oui
Emilie	Ambigu	Oui	Oui	Oui
Jade	Oui	Oui	Oui	Ambigu
Julian	Oui	Oui	Oui	Ambigu
Liam	Oui	Oui	Ambigu	Oui
Livia	Oui	Oui	Oui	Oui
Lorna	Ambigu	Ambigu	Non	Oui
Louan	Ambigu	Non	Oui	Oui
Louis	Oui	Oui	Oui	Oui
Louise	Oui	Oui	Oui	Oui
Louna	Oui	Oui	Oui	Oui
Manon	Oui	Oui	Oui	Oui
Margaux	Oui	Oui	Oui	Oui
Mathilde	Oui	Oui	Oui	Oui
Matthieu	Oui	Oui	Oui	Oui
Natalène	Oui	Oui	Oui	Oui
Niamh	Oui	Non	Oui	Ambigu
Rayane	Oui	Oui	Oui	Non
Sao-Maï	Oui	Non	Oui	Oui
Tanguy	Oui	Oui	Oui	Oui
Wissam	Oui	Oui	Oui	Oui
Yannis (inachevé)	Ambigu	Oui	Oui	Non

## ***ANNEXE 11 : questionnaire distribué aux élèves sur l'intérêt du travail mené et mutualisation des réponses données***

*Pour nous aider dans notre travail, merci de remplir ce questionnaire. Tu peux vraiment dire ce que tu penses, il est anonyme. Merci !*

1) Pour toi, à quoi cela sert de construire un schéma du texte ?

.....  
.....  
.....

2) As-tu trouvé intéressant que l'on apprenne à construire un schéma du texte ?

Très intéressant                       Un peu intéressant                       Pas du tout intéressant

3) Est-ce que le schéma que nous avons construit ensemble avec les idées de toute la classe t'a aidé pour écrire ton histoire ?

Je n'ai regardé que ça                       Il m'a beaucoup aidé                       Un peu aidé                       Pas du tout aidé

4) Penses tu que tu devrais t'en resservir la prochaine fois que tu devras écrire une histoire ?

Oui                       Peut être                       Non                       Je ne sais pas

5) As-tu l'impression de pouvoir écrire plus facilement des histoires maintenant que tu sais comme elles sont organisées ?

Oui                       Un peu                       Non

6) As-tu une remarque à faire, une question, autre chose à dire ?

.....  
.....  
.....



<b>1). Pour toi, à quoi cela sert de construire un schéma du texte ?</b>			
<i>A mieux voir qui sont les personnages</i>	<i>A nous aider à écrire</i>	<i>A expliquer/raconter l'histoire à quelqu'un</i>	<i>A avoir une vue générale de l'histoire</i>
2	16	3	7
<b>2). As-tu trouvé intéressant que l'on apprenne à construire un schéma du texte ?</b>			
<i>Très intéressant</i>	<i>Un peu intéressant</i>	<i>Pas du tout intéressant</i>	
17	11	0	
<b>3). Est-ce que le schéma que nous avons construit ensemble avec les idées de toute la classe t'a aidé pour écrire ton histoire ?</b>			
<i>Je n'ai regardé que ça</i>	<i>Beaucoup aidé</i>	<i>Un peu aidé</i>	<i>Pas du tout aidé</i>
0	11	12	5
<b>4). Penses-tu que tu devrais t'en resservir la prochaine fois que tu devras écrire une histoire ?</b>			
<i>Oui</i>	<i>Peut-être</i>	<i>Non</i>	<i>Je ne sais pas</i>
12	9	1	6
<b>5). As-tu l'impression de pouvoir écrire plus facilement des histoires maintenant que tu sais comment elles sont organisées ?</b>			
<i>Oui</i>	<i>Un peu</i>	<i>Non</i>	
21	7	0	

## ANNEXE 12 : Exemple d'un élève sur lequel notre dispositif a eu le plus d'impact (Matthieu)

**SITUATION INITIALE**

Le dragon et la licorne  
 Il était une fois un dragon très malheureux, pauvre mais courageux, il vivait dans un château sur la montagne en Italie.

**PROBLEME - ELEMENT DECLENCHEUR**

Il était incapable de voler, à chaque fois qu'il essayait de voler un de ses objets disparaissait.

**ACTIONS**

Pour savoir qui volait ses objets il partit ~~en Italie~~ au Japon sur le mont Fuji voir ses anciens et leur demanda qui volait ses objets et pourquoi il n'arrive pas à voler. Soudain une grotte bar ouverte, il entra dedans.

Il y a une licorne qui n'a pas de cornes.  
 La licorne s'enfuit en voyant le dragon, il commença à la poursuivre.

Lorsque le dragon soit devant et l'arrête la licorne lui enfonce son sabot sur la poitrine puis lui montre sa blessure à la patte, soudain une fée surgit et guérit la licorne.  
 Mais il y avait un volcan et il entre en éruption, et un tremblement arrive. Grâce à la fée le dragon arrive à voler et il porte la licorne et la fée.

**SITUATION FINALE**

Lorsque qu'ils atteignent la terre ferme, la fée et la licorne le remercie puis il vit heureux pour la fin de ses jours.

= éléments issus de la carte mentale  
 = idées personnelles

**ANNEXE 13 : Exemple de l'élève sur laquelle la carte mentale a eu le moins d'impact (Manon)**

Les Chiots perdus.

Il était un fois des petits chiots était perdu ils n'avait pas de niche alors ils alla tous se caché dans une maison et un beau matin un vieux monsieur se leva et voyas des chiots devant la porte mais le monsieur ne voulait pas de chiot à sa maison alors le vieille homme les metra sur le trottoire parce que il ne voulait pas de chiot à sa maison. Les chiots rencontre un fée et la fée avait compris que les chiots avait perdu leur niche alors en un coup de bagette elle leurs construit un grand jardin avec une piscine, des niches. 10 000 bolles de croquette.

  = éléments issus de la carte mentale  
  = idées personnelles

## ANNEXE 14 : Exemple d'une élève dont la situation initiale est ambiguë (Emilie)

La licorne magique.

Il était une fois une petite fille qui s'appelle sera. Un jour lorsqu'elle était dans la forêt. Elle regarda au loin il y a vez un cheval. Le cheval rapproche est le garçon s'approche. Est il y ait une chose sur sa tête on dirait se que portent les licorne ~~mes~~ il dit tu est bien une licorne la licorne se pose et elle fera apparaître de l'or. Est l'enfant dit c'est bien une licorne. Le lendemain il alla voir c'est copain et dit j'ai une licorne dans mon jardin ~~été~~ c'est copain s'écroule c'est faux!! alors rien voir il alla et vu la licorne je vois la blessé cette licorne il la blessa est s'annala. Le garçon dit s'écroule toi dit l'enfant. La licorne se réveille et l'enfant dit mes comme je suis bête les licorne son magique et il alla soigné la petite blessé de la licorne.

- = éléments issus de la carte mentale
- = idées personnelles

**ANNEXE 15 : Exemple d'une élève n'ayant pas exprimé d'actions et dont la situation initiale et le problème sont ambigus (Lorna)**

La danseuse  
Il y a eu une fois une danseuse qui avait mal au ~~pas~~ pied  
tellement mal au pied elle ne peut pas danser dans le château.  
Elle a vu une ~~statue~~ Lotus toute rouge elle est geunie. Elle peut  
danser ~~de dans tout~~ dans tout le château <sup>est</sup> et le danseur danse  
avec la fille. La danseuse elle s'appelle corine et le danseur  
il s'appelle Sebastien est ils sont un chien. ~~Est~~ Est elle saute  
dans tout les sance. Est il finie par se marier.

- = éléments issus de la carte mentale  
 = idées personnelles

## Attestation de non-plagiat

Nous sous signés (Prénom NOM)

Flore BARAT.....  
 Sandra CARVALHO DIAS.....

Auteurs du mémoire de master 2 (Titre)

Construire un outil d'aide à la production écrite au cycle 3 : la...  
 ..carte mentale.....

Déclarons sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, en binôme, que nous n'avons ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour nôtre.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Nous sommes conscient(e)s que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Grenoble.....  
 le...29/04/13.....

Signatures des étudiant(e)s

## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master « Métiers de l'Enseignement Scolaire » dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation du ou des étudiant(s)

#### ETUDIANT 1

Je soussigné(e) Flore BARAT  
 Téléphone : 06 77 21 18 80  
 Courriel : flore.barat@laposte.net

Courriel visible dans DUMAS : oui non

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2 signalé sur le procès-verbal de soutenance ci-joint, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas

le Service Inter établissement de Coopération Documentaire de Grenoble 1 (SICD 1) à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral

#### ETUDIANT 2

Je soussigné(e) Sandra CARVALHO DIAS  
 Téléphone : 06 49 49 16 05  
 Courriel : dias.sandra@lwe.fr

Courriel visible dans DUMAS : oui non

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2 signalé sur le procès-verbal de soutenance ci-joint, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas

le Service Inter établissement de Coopération Documentaire de Grenoble 1 (SICD 1) à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée à la Bibliothèque Universitaire de Formation des Maîtres (BUFM) avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUFM : [membufm-grenoble@ujf.grenoble.fr](mailto:membufm-grenoble@ujf.grenoble.fr)
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.

Fait à Grenoble le 29/04/13

Signature des étudiants(es),

Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord,

bon pour accord

<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

**NB** : En cas d'absence d'autorisation de diffusion sur Dumas par l'étudiant ou l'enseignant encadrant le mémoire, ou si la note de l'écrit est inférieure à 14/20, le mémoire sera simplement archivé sur le serveur de l'UJF



## MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

### *FICHE DESCRIPTIVE*

**AUTEUR(S) :** Flore BARAT  
Sandra CARVALHO DIAS

**RESPONSABLE DU MÉMOIRE :** Marie-Paule JACQUES

**TITRE :** Construire un outil d'aide à la production écrite au cycle 3 : la carte mentale

#### **RÉSUMÉ :**

L'écriture n'est pas une activité anodine et nécessite la mise en œuvre de divers processus de niveaux cognitifs différents. Nous nous intéressons ici à une manière d'aider et faciliter la production d'écrits narratifs par les élèves de cycle 3, en construisant avec eux un outil allégeant la planification de l'écriture : la carte mentale. Après un travail préparatoire sur la structure narrative, nous avons construit ensemble cet outil qu'ils avaient ensuite la possibilité d'utiliser pour produire un récit narratif cohérent. Notre objectif était alors d'étudier l'impact d'un travail préalable sur le schéma narratif ainsi que celui de la carte mentale sur les productions des élèves.

#### **MOTS CLÉS :**

Français, production écrite, cycle 3, carte mentale, schéma narratif, récit, planification.