



HAL
open science

L'utilisation de la carte mentale pour améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 en difficulté

Thomas Carrère

► To cite this version:

Thomas Carrère. L'utilisation de la carte mentale pour améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 en difficulté. Education. 2017. dumas-01664362

HAL Id: dumas-01664362

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01664362>

Submitted on 28 May 2018

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.

Copyright



Siège académique
72 rue du Faubourg de Bourgogne - 45044 Orléans Cedex 1 - Tél. : 02 38 49 26 00



Mémoire présenté par

Thomas CARRERE

Soutenu le

21 juin 2017, à Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline : Français

**L'utilisation de la carte mentale pour améliorer
la compréhension en lecture des élèves de cycle 3
en difficulté**

Dirigé par

M Richard BOURDIN, professeur certifié de l'Education Nationale, ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans, site de Bourges

Devant une commission composée de

Mme Cindy CHATEIGNIER, maîtresse de conférences en psychologie sociale à l'ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans, site de Bourges

M Richard BOURDIN, professeur certifié de l'Education Nationale, ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans, site de Bourges

Mme Isabelle DEPRez, professeure des écoles maîtresse formatrice, circonscription Bourges 1

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont soutenu durant cette année et durant l'expérimentation et l'écriture de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie M. Richard BOURDIN, directeur de mémoire et professeur certifié de l'Education Nationale à l'ESPE Centre Val de Loire sur le site de Bourges pour le temps qu'il m'a accordé, ses précieux conseils ainsi que les nombreux échanges vis-à-vis de mon travail.

Ensuite, je remercie Mme. Isabelle Déprez, professeure des écoles maîtresse formatrice dans la circonscription Bourges 1 pour ses conseils, pour avoir assisté à une séance d'expérimentation et pour ses retours suite à cette séance.

Je remercie les élèves de ma classe de CM1 qui m'ont permis de mener à bien cette expérimentation sans qui je n'aurais pu écrire ce mémoire. De même, je remercie ma collègue ainsi que ses élèves de CM1 qui ont joué le rôle de classe étalon dans l'expérimentation du mémoire.

Je remercie les deux documentalistes du centre de recherche et de documentation de l'ESPE de Bourges ainsi que toutes les personnes qui m'ont aidé et conseillé pour l'écriture de ce mémoire.

Enfin, je remercie ma famille et mes proches qui, de par leur soutien et leurs encouragements, m'ont permis d'aller au bout de l'écriture de ce mémoire.

Table des matières

Introduction.....	1
Partie 1 – Cadre théorique	4
I. Le modèle de compréhension de Jocelyne Giasson	4
1. Les trois variables de la compréhension	4
2. Les cinq catégories de processus de lecture.....	6
3. La compréhension en lecture nécessite un enseignement explicite	8
4. Les deux niveaux de compréhension	9
II. Comprendre des textes résistants	10
1. Deux types de textes résistants	10
2. Le questionnaire de lecture	12
3. Quels outils pour travailler la compréhension en lecture ?	13
III. La carte mentale en géographie	15
1. Notion de perception et de représentation.....	15
2. Définition de la carte mentale en géographie	16
IV. La carte mentale, un véritable outil pédagogique pour l'école	19
1. La carte mentale comme outil pour organiser la pensée	20
2. Définition de la carte mentale comme outil pédagogique à l'école	21
3. La carte mentale : outil pour la prise de note à partir d'une histoire.....	23
Partie 2 – Méthodologie.....	26
I. Problématique, questions de recherche et hypothèses.....	26
1. La problématique	26
2. La question de recherche.....	26
3. Les hypothèses	26
II. Contextualisation et méthodologie.....	27
1. Contexte de l'étude	27
2. Méthode de recherche	28
3. Méthode d'analyse	31
Partie 3 – Résultats.....	35
I. Résultats de l'évaluation diagnostique	35

1.	Le texte travaillé	35
2.	Répartition en trois groupes	36
3.	Résultats	36
4.	Analyse des résultats de l'évaluation diagnostique	38
II.	Phase d'entraînement à la réalisation de cartes mentales	39
III.	Résultats de l'évaluation finale	43
1.	Résultats et analyse des productions finales pour le groupe 1	43
2.	Résultats et analyse des productions finales pour le groupe 2	46
3.	Résultats et analyse des productions finales pour le groupe 3	49
4.	Analyse des résultats de la classe étalon	51
Partie 4 - Discussion		54
1.	Analyse et interprétation des résultats	54
2.	Limites de l'étude	57
3.	Prolongements de l'étude	58
Conclusion		59
Bibliographie		61
Table des illustrations		63

Introduction

La compréhension est au cœur de tous les apprentissages, nous pouvons la retrouver dans les programmes dès le cycle 1. La lecture, l'écriture, la compréhension et la production d'écrit représentent environ 70% des apprentissages des programmes en cycle 3.

En effet, au regard du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture au cycle 3, il est évident que la compréhension est une compétence transdisciplinaire essentielle au bon développement de l'élève. Ce domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, intitulé « Les langages pour penser et communiquer » s'articule autour de quatre grands thèmes qui sont les suivants :

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
- Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale.
- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques.
- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps.

Il apparaît, bien que ce domaine 1 rassemble de nombreuses compétences, que la compréhension en lecture soit l'une de ses composantes principales. C'est donc à cette dernière que nous allons nous intéresser.

Dès le cycle 1, la compréhension en lecture peut être travaillée sous différents aspects comme à travers une lecture offerte de l'enseignant ou bien encore des exercices autour de la construction d'une histoire (inventer la suite de cette dernière, remettre des images séquentielles dans l'ordre etc.). Ce travail se fait essentiellement autour d'albums de jeunesse bien qu'il soit prôné par l'institution que le travail autour de textes non fictionnels (documentaires, textes fonctionnels) est tout aussi important. De plus, le code commence à être travaillé avec les élèves dans le but de les lancer dans une première expérience de lecture.

Au cycle 2, l'apprentissage de la lecture occupe une place très importante. Le décodage étant cognitivement épuisant pour les apprenants, la compréhension en lecture arrive petit à petit. C'est donc un travail de compréhension minutieux et très

coûteux qui débute afin de permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils lisent. Pour favoriser ceci, l'enseignant se doit de présenter à ses élèves divers textes afin de commencer à construire un répertoire et un panel de connaissances qui leur sera nécessaire pour continuer de travailler la compréhension en lecture. En outre, le professeur des écoles se doit de varier les types de lecture proposés aux élèves en alternant les lectures à voix haute, les lectures offertes collectives, les lectures d'œuvres complètes ou d'extrait. Il doit de plus alterner entre lectures fictionnelles (en présentant des textes ou œuvres issus de tous genres littéraires) et non fictionnelles. La lecture autonome est bien entendu fortement encouragée dès le début du cycle 2.

Dans le bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 (programmes cycle 2), nous pouvons retrouver ces différents aspects de la compréhension :

« Au terme des trois années qui constituent désormais ce cycle, les élèves doivent avoir acquis une première autonomie dans la lecture de textes variés, adaptés à leur âge. La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée. » (Bulletin officiel de l'Education Nationale, 2015, cycle 2).

« La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. » (Bulletin officiel de l'Education Nationale, 2015, cycle 2).

L'un des attendus en fin de cycle 2 est « Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ».

En sortant de cycle 2, l'élève a acquis la lecture et l'écriture. C'est donc tout naturellement que le cycle 3 ou cycle de consolidation doit permettre à l'apprenant de consolider ses acquis dans le but de les améliorer, les perfectionner et les mettre au service des autres disciplines et apprentissages.

La compréhension s'enseigne, l'enseignant doit apprendre aux élèves à repérer les différents indices qui vont leur permettre d'affiner leur compréhension d'un texte, il se doit d'explicitier cet enseignement tout au long du cycle. Bien entendu, il convient que ce dernier ait commencé à l'être dès les premiers travaux sur la compréhension en cycle 1.

Dans le bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015 (programmes cycle 3), nous pouvons noter à quel point cet enseignement de la compréhension est crucial et est l'un des enjeux de ce cycle :

« Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre.

Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. » (Bulletin officiel de l'Education Nationale, 2015, cycle 3).

Comme expliqué ci-dessus, la compréhension nécessite un enseignement explicite. Le professeur doit ainsi faire des choix pédagogiques et trouver des outils adaptés à la classe qui vont permettre de faire progresser chaque élève.

Durant toute ma scolarité, j'ai très fréquemment utilisé la carte mentale afin de résumer une leçon, de faire apparaître les liens logiques et ainsi mieux comprendre et retenir les notions. Je me suis rapidement rendu compte que cette année, ma collègue avec qui je partage la classe, utilisait cette même carte mentale avec les élèves de notre classe. En effet, après chaque leçon de grammaire ou d'orthographe mais aussi par moment en grandeurs et mesures, nous faisons avec les élèves une carte mentale visant à faire ressortir les éléments principaux de celle-ci, mettre en valeur les liens logiques entre ces derniers et ainsi faciliter le travail de mémorisation des élèves. C'est ainsi que j'en suis venu à soulever l'interrogation suivante : la carte mentale permet-elle d'améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 en difficulté ?

Pour répondre à cette problématique, mon mémoire de recherche se compose de plusieurs parties. Dans une première partie, je dresse un cadre théorique dans lequel j'aborde la thématique de la compréhension et j'essaie de donner une définition de la carte mentale. Dans une seconde partie, je présente la méthode de recherche mise en place dans ce mémoire afin de répondre à la problématique. Dans une troisième, je présente les résultats de l'expérimentation. Enfin, dans une quatrième partie, je présente la discussion qui en découle afin d'interpréter ces résultats de manière à valider ou non les hypothèses émises ainsi que les limites de cette étude.

Partie 1 – Cadre théorique

I. Le modèle de compréhension de Jocelyne Giasson

La compréhension en lecture nécessite un enseignement explicite. Nous allons pour cela nous attarder dans cette partie sur le modèle de compréhension de Jocelyne Giasson (2000).

L'intérêt de ce modèle est de permettre à l'enseignant d'identifier les différents facteurs responsables des problèmes de compréhension en lecture des élèves et ainsi pouvoir apporter des pistes et des stratégies visant à résoudre ces derniers. Le rôle principal de l'enseignant va être d'amener les élèves à passer d'un modèle séquentiel de compréhension, c'est-à-dire une somme de savoirs et savoir-faire (comme le décodage, l'identification d'un mot, d'un groupe de mot) vers un modèle de compréhension beaucoup plus global. C'est-à-dire permettre à l'apprenti lecteur d'avoir une vision et une compréhension plus large en créant des liens logiques entre les phrases, en mobilisant ses connaissances afin d'interpréter des inférences du texte.

1. Les trois variables de la compréhension

Giasson (2000) explique qu'il existe trois variables de la compréhension dépendantes et intimement liées les unes aux autres. Ces trois variables sont le contexte, le texte et le lecteur. Celles-ci vont à la fois interagir sur la compréhension de l'élève mais aussi conditionner son niveau de compréhension, plus ces trois variables vont être favorables, liées les unes aux autres et meilleure sera sa compréhension.

Nous allons voir une première interaction texte-lecteur. Le lecteur va, à partir du texte, créer du sens mais il va l'enrichir avec ses connaissances du monde et ses anciennes lectures qui vont alors amener un sens supplémentaire au texte. Cette interaction va pouvoir avoir lieu, ou du moins sera bien plus importante, si le contexte est lui aussi favorable à une bonne compréhension.

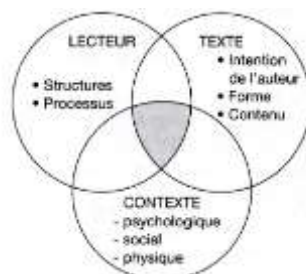


Figure 1: Modèle contemporain de compréhension en lecture, source : Jocelyne Giasson, La compréhension en lecture, 2000.

Le contexte

Cette variable rassemble toutes les conditions dans lesquelles se retrouve le lecteur quand il arrive face à un texte. Nous pouvons distinguer trois types de contexte différents (Giasson, 2000).

Tout d'abord le contexte psychologique qui lui est propre à l'attention et au conditionnement que le lecteur porte sur l'activité de lecture. Sa motivation, son intention de lecture et son implication dans l'activité vont fortement influencer la réussite de l'exercice de lecture.

Ensuite vient le contexte dit social. Ce dernier dépend de la relation apprenant-enseignant. Si le professeur arrive à créer un climat sain, serein dans lequel l'élève se sent en confiance, la compréhension ne sera que meilleure. De même, les différentes aides ou différenciations que l'enseignant peut apporter à l'enfant vont faciliter et favoriser cette compréhension.

Enfin, le dernier aspect est le contexte physique. Il est lié à l'ambiance de travail dans laquelle est plongé l'apprenti lecteur durant l'exercice, il va être influencé par le bruit, la température mais aussi les conditions matérielles.

Le texte

Le texte est une variable qui s'articule autour de trois idées. La première est l'intention de l'auteur, c'est-à-dire que le lecteur doit arriver à déterminer si l'auteur veut le convaincre, s'il argumente ou non, s'il fait une simple description ou encore s'il utilise un discours explicatif. La deuxième est la structure du texte, la forme, elle regroupe la linguistique utilisée, la langue ou les marques de grammaire de texte (les 4 règles de cohérence d'un texte, le texte découpé en paragraphes, etc.). La troisième idée est le contenu du texte, les différents concepts auxquels il fait référence, les connaissances ou encore les jeux sur le langage réalisés par l'auteur. (Giasson, 2000).

Le lecteur

Giasson (2000) définit le lecteur en deux parties distinctes : les structures qui font référence à ce que le lecteur est et les processus qui, eux, témoignent de ce que le lecteur fait durant la lecture.

Il existe deux grands types de structures. D'un côté, les structures cognitives qui englobent les connaissances que le lecteur a sur le monde ainsi que ses connaissances langagières. Ces connaissances de la langue amènent le lecteur à faire des hypothèses sur le sens du texte et donc affinent la compréhension qu'il a de celui-ci, elles peuvent être divisées en quatre familles. Tout d'abord les connaissances phonologiques (l'identification des phonèmes lors du décodage), puis les connaissances syntaxiques (l'importance de l'ordre des mots dans la phrase), ensuite les connaissances sémantiques (la relation entre les mots et le sens qu'ils ont) et enfin les connaissances pragmatiques (arriver à cerner les enjeux du texte). Les connaissances sur le monde des élèves varient énormément en fonction de chaque individu, l'enseignant se retrouve donc face à un problème de culture commune, il se doit d'enrichir les connaissances de chaque élève afin de donner à tous les mêmes chances de réussite en leur permettant de lier ces connaissances avec celles amenées dans le texte étudié. De l'autre côté, il y a les structures affectives qui vont être propres à chaque élève et variables d'un contexte à l'autre. Elles représentent ce que le lecteur veut faire en fonction de son intérêt, son implication dans la tâche et son attirance pour le travail demandé. C'est ici que peut rentrer en compte l'estime de soi ou encore la peur de l'échec.

Les processus de lecture représentent une succession d'étapes que l'élève va devoir effectuer pour comprendre un texte dans son ensemble. Il y a cinq catégories de processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (ils seront détaillés ci-après). Par l'action de lire, l'enseignant se doit d'explicitier des stratégies aux élèves ce qui va les amener à construire le sens du texte, l'objectif étant ensuite que les élèves explicitent certains de ces processus et qu'ils arrivent à les mettre en place de manière autonome à chaque nouvelle lecture.

2. Les cinq catégories de processus de lecture

Dans un premier temps, nous retrouvons trois catégories de processus qui s'intéressent au texte et à sa structure : les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus. (Giasson, 2000).

Les microprocessus

Les microprocessus servent à comprendre l'information contenue dans une phrase. Ils s'organisent autour de trois actions, la reconnaissance des mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection. La microsélection amène le lecteur à choisir les informations qu'il doit retenir dans une phrase et donc à sélectionner les informations principales.

Les processus d'intégration

Les processus d'intégration quant à eux ont pour fonction d'effectuer les liens entre les propositions ou les phrases. Ils s'articulent autour de trois actions qui sont l'utilisation de référents (un mot utilisé pour en remplacer un autre), l'utilisation des connecteurs (un mot qui permet de relier deux événements entre eux) ou encore l'identification des inférences (l'élève dépasse la compréhension littérale et fait des déductions).

Les macroprocessus

Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Ils permettent aux élèves d'identifier les idées principales du texte, d'en faire un résumé ou encore de prendre en compte la structure du texte afin d'affiner la compréhension de celui-ci.

Ces trois premières catégories de processus permettent, quand elles sont maîtrisées, aux élèves de faire de la paraphrase, de reformuler le texte et de le résumer.

Dans un second temps viennent deux catégories de processus qui vont permettre à l'apprenti lecteur d'approfondir la compréhension du texte : les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. (Giasson, 2000).

Les processus d'élaboration

Ces processus permettent au lecteur de faire des inférences, ce sont des liens non explicités par l'auteur. Pour cela, le lecteur peut soit être amené à faire des prédictions soit à questionner le texte sur ce qui arrivera par la suite par exemple. Ensuite le lecteur va pouvoir se construire une image mentale de l'ensemble du texte. Cette imagerie mentale peut mêler différentes sensations (à la fois visuelle, auditive ou encore olfactive) mais peut aussi s'appuyer sur une construction rationnelle et mémorielle.

Ces sensations permettent d' enrôler le lecteur et de créer un lien affectif avec le texte ou l'auteur, mais sollicite aussi davantage sa mémoire de travail ce qui bien entendu favoriserait la mémorisation et la création de liens logiques, de comparaisons et d'analogies. Enfin, le lecteur peut ainsi faire des liens avec ses connaissances personnelles et par conséquent analyser plus profondément et porter un regard critique sur le contenu du texte. Ces processus d'élaboration ne sont pas nécessaires à la compréhension du texte mais permettent d'affiner cette dernière.

Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Il peut ainsi gérer sa perte de compréhension ou de concentration et de ce fait rajuster son travail en adoptant des stratégies adaptées. Cette gestion de la compréhension nécessite une certaine posture de distanciation sur le travail demandé, elle passe par une autoévaluation et une connaissance des stratégies nécessaires.

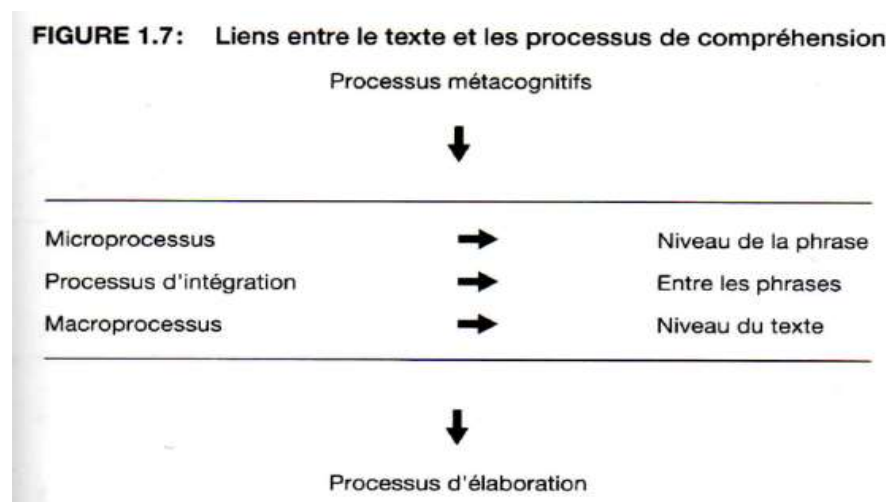


Figure 2: Liens entre le texte et les processus de compréhension, source : Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, 2000.

3. La compréhension en lecture nécessite un enseignement explicite

Si l'élève peut apprendre à comprendre alors il semble nécessaire que la compréhension en lecture soit enseignée. Demander à un élève de comprendre un texte, c'est lui demander notamment de se créer une image mentale par le biais d'une mise en relation d'informations explicites ou implicites tirées du texte et d'informations personnelles. Cet enseignement doit être explicite, transparent afin que l'élève puisse

s'impliquer pleinement dans la tâche demandée. Pour cela, le professeur se doit de définir avec les apprentis lecteurs la ou les stratégies de lecture et se doit de présenter leur utilité. De plus, il doit rendre transparent les différents processus présentés précédemment et s'assurer qu'ils sont compris et appliqués. Durant ce temps de travail, l'enseignant doit présenter une posture bienveillante, guider les élèves et interagir avec eux. Enfin, cet enseignement explicite doit, petit à petit, amener les élèves vers une automatisation et une autonomie de travail. (Giasson, 2000).

4. Les deux niveaux de compréhension

Falardeau (2003) s'accorde avec Giasson (2000) pour dire qu'il est possible de distinguer deux niveaux de compréhension, un élève en fin de cycle 3 doit être en capacité de les maîtriser. L'enseignant doit par conséquent amener chaque élève à ces deux niveaux de compréhension tout en veillant à respecter les rythmes d'apprentissages et de progression de chaque individu.

Le premier niveau est la compréhension littérale, l'apprenti lecteur est ainsi capable de prélever des indices du texte afin d'identifier les informations explicites de ce dernier lui donnant ainsi accès à une compréhension globale.

Le second niveau est la compréhension inférentielle. Elle permet la construction des informations implicites du texte à partir des indices prélevés dans celui-ci et mis en réseau. Il est intéressant de distinguer une compréhension inférentielle intratextuelle visant à mettre en avant des rapprochements effectués entre des éléments du texte et une compréhension extratextuelle qui permet la mise en relation d'éléments du texte avec des connaissances extérieures à ce dernier.

Ces deux auteurs précisent bien cependant qu'il n'est pas possible de hiérarchiser ces deux niveaux de compréhension. Il paraît évident que la compréhension inférentielle requiert davantage d'abstraction, elle sera donc plus compliquée à expliciter dans certains cas. Néanmoins, ces deux niveaux apparaissent dans le développement de l'apprenti lecteur dès le début du travail sur la compréhension et il faudra les travailler aussi bien l'un que l'autre.

II. Comprendre des textes résistants

Tauveron (1999) explique que l'école forme des « machines à lire » et des « machines à traiter l'information mais non point des sujets susceptibles d'interpeller l'information ».

« C'est d'ailleurs bien parce que la compréhension est considérée comme un processus largement automatisé qu'elle est parfois rejetée hors du domaine de l'apprentissage de la lecture, à la fois comme quelque chose qui ne peut pas s'apprendre et comme activité non spécifique de la lecture ». (Tauveron, 1999, p14).

Tauveron (1999) distingue dans son article deux types de textes. D'un côté, les textes de type informatif, « collaborationnistes » qui ne posent pas de réels problèmes de compréhension. De l'autre, les textes résistants difficiles à résumer, attentifs au langage et avec un sens difficile à saisir (caché ou textes polysémiques). Il peut être intéressant de noter que tout texte, même le plus simple, peut supporter une lecture littéraire, et peut ainsi devenir résistant.

Elle explique ainsi que pour rentrer dans ces textes résistants, il est nécessaire d'aborder la lecture littéraire comme une activité de résolution de problèmes. Dans ce cas précis, les problèmes peuvent venir de deux sources. La première englobe les problèmes que pose le texte et la seconde regroupe les problèmes que le lecteur construit au cours de sa lecture.

1. Deux types de textes résistants

Tauveron (1999) distingue deux types de textes résistants :

- Les textes réticents qui posent des problèmes de compréhension créés et voulus par l'auteur.
- Les textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation en jouant sur la polysémie du texte et qui permet ainsi plusieurs lectures ou interprétations.

Les textes réticents posent des problèmes de compréhension

La réticence du texte « favorise le libre parcours du lecteur, l'oblige au déchiffrage (défrichage) ou pratique une forme de guidage pervers qui consiste à l'égarer sciemment ». (Tauveron, 1999, p18.).

Il y a donc une réelle volonté de laisser une part de travail au lecteur et par conséquent de ne pas lui donner toutes les clés de compréhension. A l'inverse, dans les textes dits

collaborationnistes, il y a une réelle volonté de l'auteur d'aider le lecteur, de faire en sorte de ne pas le perdre et même de construire le texte afin d'amener ce dernier là où il le désire (Tauveron 1999).

Il est possible de distinguer deux grands types de textes réticents. Le premier type de texte est celui qui conduit volontairement le lecteur à une compréhension erronée. L'auteur, dans ce cas, choisit de ne pas donner toutes les informations, de laisser de nombreuses ambiguïtés planer de manière à pousser le lecteur vers une compréhension erronée. Ce n'est qu'à la fin de l'œuvre que le lecteur a accès à la vérité, pour obtenir cette dernière, il est obligé de se tromper en amont. C'est grâce à cette chute en fin d'ouvrage que l'auteur peut captiver son public et l'intéresser en le remettant, grâce à un travail cognitif de celui-ci, sur une compréhension juste, comme dans *Au bout des doigts* de Anno. Le second type de textes réticents est celui qui empêche volontairement la compréhension immédiate du lecteur. Pour cela, l'auteur peut utiliser consciemment de nombreux procédés littéraires tels que la perturbation temporelle de l'histoire (flashback, l'histoire ne commence pas au début etc.), un point de vue particulier ou encore l'intertextualité, comme dans *Zigomar n'aime pas les légumes* de Philippe Corentin. Il vient alors que ces choix et stratégies de lecture vont être une source de plaisir pour l'auteur (plaisir de perdre le public) et pour le lecteur lors de la compréhension totale et juste du texte (Tauveron, 1999).

Les textes proliférants posent des problèmes d'interprétation

Les textes proliférants, comme expliqué précédemment, sont basés sur la polysémie du texte. Ils permettent ainsi plusieurs interprétations qui vont varier d'un individu à l'autre et peuvent être influencées par différents facteurs tels que l'âge des lecteurs, leur milieu socio-économique et leurs références littéraires et culturelles. Le texte pousse ainsi le lecteur à se questionner sur son sens. Ce dernier choisit alors un type d'interprétation, il est possible d'en distinguer deux. Le premier se caractérise par le fait que le lecteur est amené à faire des interprétations tout au long de sa lecture de l'histoire. Il fait parfois une succession d'interprétations pour arriver à une compréhension globale du récit. Il apparaît donc que des choix différents d'interprétation peuvent mener à une nouvelle compréhension de celui-ci. Le lecteur peut aussi, s'il se retrouve, dans une impasse, revenir en arrière et en faire de nouvelles afin d'obtenir une cohérence et une compréhension satisfaisante. Le second type d'interprétation se reconnaît lorsque le texte ne pose pas de problème de

compréhension et ne nécessite pas d'interprétation du lecteur. Néanmoins, une fois la lecture terminée, la dimension symbolique ou morale incite le lecteur à se questionner et à interpréter le sens du texte. Il est tout à fait possible et très fréquent de combiner ces deux types. Cela permet de construire un texte proliférant complexe qui laisse une part de travail importante au lecteur (Tauveron, 1999).

Comme l'explique Falardeau (2003), la distinction entre compréhension et interprétation est très floue pour les élèves qui ont du mal à les dissocier. C'est à travers ses consignes que l'enseignant va pouvoir guider les élèves. Il doit identifier de façon claire et explicite les compétences visées afin que ces derniers puissent savoir sur laquelle des deux notions ils travaillent.

Dans le cadre de ce mémoire, nous ne nous intéressons pas à l'interprétation du texte que peuvent faire les élèves. Il sera important de souligner et valoriser celle-ci quand elle est présente (en complément et à posteriori de la compréhension littéraire du texte) mais elle ne constitue pas un élément évaluable à part entière dans cette étude.

2. Le questionnaire de lecture

Au cycle 3, le questionnaire de lecture est l'un des moyens les plus utilisés pour travailler la compréhension en lecture avec les élèves. Il est très fréquent pour un enseignant de donner un texte à lire aux élèves avec une série de questions. Ce dernier peut ainsi mesurer la compréhension des élèves en regardant les réponses aux questions. Cependant, l'utilisation trop fréquente de cet outil peut nuire à la compréhension des élèves.

Guernier (1999) nous explique que le questionnaire de lecture est un outil trop scolaire qui enferme les élèves dans cette tâche de lecture. En effet, il apparaît que pour la majorité des élèves, l'activité de lecture rime avec questions. Ils ne doivent lire le texte que dans le seul but de chercher les réponses à ces questions. L'activité de lecture apparaît ainsi comme une tâche scolaire et souvent sans plaisir aux élèves.

Bien souvent, le questionnaire de lecture est peu pertinent, Falardeau (2003) explique qu'il permet de contrôler si l'élève a lu le texte et non s'il l'a compris. En effet, la majorité des questionnaires guide beaucoup les élèves qui n'ont pas besoin de saisir le sens du texte pour y répondre. Ces derniers n'essayent donc pas de le comprendre et se contentent de relever un nom de personnage ou un lieu (questions fréquentes de ces

questionnaires). Ainsi, les questions de lecture ne permettent pas aux élèves d'accéder à une vision et une compréhension globale. Elles « lui enseignent que comprendre un texte, c'est retenir ce qui compte dans les tests, comme les noms, les dates » (Falardeau, 2003, p 677).

Guernier (1999) démontre que le questionnaire de lecture pose un hiatus entre la lecture et la réponse aux questions. D'un côté, les bons élèves n'ont pas besoin de ces dernières pour comprendre le texte et celles-ci ne leur permettent que peu souvent voire jamais d'accéder à une compréhension plus fine du texte. Ils n'en voient donc pas l'intérêt et s'en lassent très vite. D'un autre côté, les élèves en difficulté sont souvent frustrés de ne pas arriver à répondre à ces questions. De ce fait, ils adaptent leur lecture afin d'arriver à répondre à un maximum de questions sans pour autant d'attarder sur le sens du texte (comme expliqué précédemment). Il vient donc qu'ils sont peu motivés par cette activité et ressentent pour certains un sentiment d'échec lié à celle-ci. L'attention des élèves est donc bien souvent focalisée sur la réussite de ces questionnaires de lecture et non sur le plaisir de lire.

Pour conclure, le questionnaire de lecture démotive et enlève l'envie de lire. Pour les attirer dans ce goût de la lecture et favoriser la compréhension, il faut travailler la compréhension en lecture différemment. Bien sûr, l'utilisation de questions de lecture peut être pertinente si elle est bien menée et ponctuelle mais il apparaît important de proposer d'autres outils aux élèves.

3. Quels outils pour travailler la compréhension en lecture ?

Il existe de nombreux outils pour travailler la compréhension en lecture, je vais ici en présenter deux.

Comprendre à travers le lire, l'écrire et le dire

Froger (2011) nous explique dans son ouvrage que pour faciliter l'accès à la compréhension d'un texte, l'enseignant peut mettre en place différentes activités autour de trois modalités : le lire, l'écrire et le dire. Ces trois modalités sont omniprésentes dans les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, elles paraissent donc parfaitement adaptées à l'enseignement de la compréhension. Ces activités vont permettre à l'enseignant

d'enrôler plus facilement les élèves, ces derniers seront donc susceptibles de s'améliorer davantage et de travailler plus sérieusement la compréhension en lecture. Pour Froger (2011), le lire peut se travailler par une lecture silencieuse de chaque élève ou par une lecture à voix haute d'un camarade organisée sous forme d'un relais. De même, l'enseignant peut réaliser une lecture offerte. La mise en voix, la reformulation ou encore le résumé oral sont des exercices qui permettent aux élèves d'approfondir et travailler leur compréhension du texte.

Il nous propose ensuite différentes activités centrées autour de l'écrire. Il est tout à fait possible de proposer aux élèves de réaliser des écrits courts à partir du texte (écrire un résumé, une suite etc.) ou des écrits longs en projet (écrire un texte du même genre littéraire, réécrire l'histoire dans un autre genre littéraire). En outre, les élèves peuvent se voir proposer de rédiger des écrits plus personnels tels qu'un carnet de lecteur ou une fiche de lecture. L'utilisation de tableaux, de listes ou encore de prise de notes peut permettre aux élèves de structurer leur compréhension en fixant certains éléments, de plus, il vient que la présentation sous un autre format que le texte peut faciliter la lecture à certains élèves en froid avec celui-ci. L'ensemble de ces écrits peut être soit des écrits intermédiaires réflexifs à réaliser pendant la lecture du texte ou des outils à construire une fois la lecture terminée.

Enfin, Froger (2011) nous propose des activités autour du dire. Ce travail oral peut s'articuler autour d'un échange, d'un cours dialogué entre l'enseignant et les élèves. Mais il peut aussi se construire comme un travail de groupe sous la forme d'un travail coopératif, d'un débat, ou encore d'une confrontation d'opinions.

C'est ainsi à l'enseignant de proposer à ses élèves un panel d'activités variées et adaptées qui va permettre à chaque individu du groupe classe de travailler et améliorer sa compréhension en lecture.

Lector et Lectrix

Cèbe et Goigoux (2009) présentent un outil permettant de travailler la compréhension en lecture : Lector et Lectrix.

« [...] un outil didactique qui propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension de textes narratifs à des élèves de 9 à 12 ans scolarisés au cours moyen et en 6e ordinaire et SEGPA » (Cèbe et Goigoux, 2009, p167).

Cet outil va permettre de travailler l'ensemble des compétences liées à la compréhension en lecture (qui correspondent aux différents processus de Giasson

(2000) abordés en première partie). Néanmoins, il s'attarde sur les compétences stratégiques, c'est-à-dire celles qui touchent à la régulation et la perte de contrôle, qui correspondent aux processus métacognitifs du modèle de Giasson (2000). Il propose des activités qui vont permettre aux élèves d'améliorer leur représentation mentale de l'histoire et de distinguer les éléments explicites et implicites du texte. Pour finir, Lector et Lectrix a pour objectif de donner aux élèves des stratégies de compréhension efficaces, de leur présenter des processus qu'ils peuvent ensuite ré exploiter lors de la lecture d'un texte résistant (Cèbe et Goigoux, 2007).

Néanmoins, il pourrait être intéressant de chercher un nouvel outil pour sortir de ces outils « classiques ». Tauveron (1999) propose, pour travailler l'interprétation, un dispositif de type heuristique qui « mette en lumière obscurités, ambivalences et ambiguïtés et provoque prise de conscience et effervescence » (Tauveron, 1999, p30). La carte mentale pourrait être un outil alternatif adéquat.

III. La carte mentale en géographie

Breux, Reuchamps et Loiseau (2010) définissent la carte mentale comme une méthode innovante de collecte de données très utilisée en psychologie et en géographie. Elle a pour but de favoriser la collecte de l'information et l'analyse de données. Ils décrivent la carte mentale comme « la rencontre entre la dimension mentale et la dimension matérielle des représentations » (Breux, Reuchamps et Loiseau, 2010, p2). Elle est obtenue lorsqu'un individu ou un groupe d'individus dessine ou écrit de façon spontanée leur représentation d'un objet ou d'espace, c'est donc un recueil d'informations immédiat et propre à chacun (ou au groupe). Cette partie sera basée essentiellement sur leur article de 2010 (Breux, Reuchamps, Loiseau, 2010).

1. Notion de perception et de représentation

Avant de parler de cartes mentales, il est nécessaire de revenir sur la notion de perception. Moscovici donne en 1976 une définition des représentations :

« Des ensembles dynamiques, des théories ou de sciences collectives destinées à l'interprétation et au façonnement du réel. Elles déterminent des champs de communications possibles, des valeurs, des idées présentes dans les visions

partagées par les groupes et règlent par la suite des conduites désirables ou admises ». ¹

Les représentations mêlent à la fois la perception et l'imagination à un degré pouvant varier d'un individu à l'autre. Rowntree (1997) définit la perception comme étant :

« [...] le processus survenant à cause de la présence d'un objet. Son résultat est la compréhension immédiate de cet objet par nos sens. La perception est étroitement liée aux événements de notre environnement immédiat. En tant que processus, la perception englobe toutes sortes de savoirs : percevoir, penser, imaginer, raisonner, juger, se souvenir. Tout cela permet une évocation mentale d'objets spatiaux, cette dernière forme la principale différence entre cognition et perception » (Rowntree, 1997, p586)

L'imagination n'est autre que l'interprétation que l'individu peut faire de cette perception. Ce mélange a une conséquence directe sur les comportements des individus, de ce fait comportement et représentation sont liés. De nombreuses études évoquent ce sujet mais il en ressort que l'individu étant au milieu de son espace, les représentations qu'il en a ainsi que la relation homme-environnement influent sur la compréhension et l'appréhension de cet espace. Staszak (2003) a mis en avant que depuis la fin des années 80, les géographes ne cherchent plus à décrire un monde objectif car l'individu n'y a pas accès mais plutôt cherchent à « comprendre les représentations qui motivent les pratiques de l'espace impliquées dans la production de celui-ci » ².

L'analyse de cet espace peut se faire par différents biais dont l'un d'eux est la carte mentale.

2. Définition de la carte mentale en géographie

En géographie, toutes les cartes, matérielle ou immatérielles, visent à représenter un espace de façon la plus proche de la réalité. Au contraire, la carte mentale quant à elle n'exige pas de représentation fidèle de cette réalité mais est issue d'une interprétation de cette dernière par l'auteur, du fait que représentation et comportement soient liés, comme expliqué précédemment.

¹ Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976, p.48 (référence citée dans l'article de Breux, Reuchamps et Loiseau, 2010)

² Jean-François Staszak, *Représentation de l'espace*, in J. Lévy et M. Lussault, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, 2003, p.793 (référence citée dans l'article de Breux, Reuchamps et Loiseau, 2010)

Bob Rowntree (1997) explique que la carte mentale est une construction cognitive réalisée grâce aux processus de perception et de représentation. L'auteur va dans un premier temps devoir récolter, mémoriser et manipuler mentalement un nombre conséquent d'informations issues de l'environnement spatial dans lequel il se trouve, le tout influencé par la relation homme-environnement citée ci-dessus pour se créer ses perceptions personnelles. Ces différentes données de la réalité vont ensuite être interprétées grâce aux capacités sensorielles de l'auteur, telles que les sensations visuelles, auditives, olfactives ou encore kinesthésiques. C'est ainsi que l'auteur va se créer ses propres représentations et pourra ainsi construire une carte mentale qui va permettre de les ranger, les organiser et les connecter entre elles. Pour finir, Rowntree (1997) nous présente la carte mentale comme un outil mobile et dynamique qui peut évoluer avec le temps. Elle peut soit être revisitée et modifiée par son auteur plus tard et donc évoluer avec l'expérience, l'âge et la vision de l'espace de celui-ci. Mais elle peut aussi évoluer et être refaçonée par d'autres individus suivant différents facteurs comme le groupe socioéconomique, l'emploi ou encore le sexe des personnes amenées à travailler dessus. Le tout est bien entendu influencé par les nombreux facteurs culturels qui entrent en jeu durant le temps de l'étude.

Breux, Reuchamps et Loiseau (2010) expliquent qu'il existe de nombreuses formes de cartes mentales mais il en ressort deux types qui sont les plus fréquentes :

- Le premier type consiste à demander à un individu de dessiner sur une feuille blanche une organisation de l'espace objet de l'étude. Cela sans documentation ou indication supplémentaire. C'est un dessin à main levée que l'individu fait de mémoire. Il vient que cette carte est très souvent éloignée des cartes de géographie « classiques » car elle est le fruit d'une interprétation de l'espace et non une représentation objective de celui-ci. Elle est par conséquent propre à chaque individu. Ce type de carte mentale s'apparente souvent à une simplification de la réalité de l'espace en question. En outre, ces cartes mentales vont pouvoir être réalisées à partir d'espaces connus, quotidiens.
- Le deuxième type vise à construire une carte la plus fidèle possible de la réalité à partir d'une étude documentaire et d'informations extérieures. Le résultat sera donc similaire d'un individu à l'autre au sein d'un groupe de personnes ayant identifié ensemble les différents critères de réalisation. Ce deuxième type de cartes mentales présente la caractéristique que l'auteur de ces dernières n'a

pas besoin de bien connaître l'espace à représenter. En effet, elles peuvent être faites à partir d'espaces éloignés du quotidien voire même inconnus.

Il est important de respecter ces critères de réalisation lors du recueil d'informations afin de s'assurer de la viabilité des données récoltées. La construction d'une carte mentale nécessite plusieurs conditions spécifiques : elle doit être réalisée dans des conditions matérielles similaires (conditions identiques de temps, de silence et instructions identiques) et par un groupe d'individus appartenant à la même classe d'âge et au même groupe socioéconomique (Breux, Reuchamps et Loiseau, 2010).

En outre, l'interprétation des données est difficile car très subjective et variée. Il faut veiller à la pertinence des données relevées, cela apparaît comme l'une des limites de cet outil. Néanmoins, ce dernier permet de recueillir des données différentes et originales qui vont pouvoir venir compléter celles collectées de façon plus traditionnelle comme l'expliquent les auteurs de l'article : « l'utilisation de la carte mentale et les données qu'elle génère permettent une plus grande et une meilleure triangulation avec d'autres méthodes de collecte de l'information » (Breux, Reuchamps et Loiseau, 2010, p3).

Afin d'affirmer la pertinence des données relevées et donc la fiabilité de la carte mentale qui va en découler, cette dernière doit répondre à une validité interne (du ou des auteurs) et une validité externe (de la personne qui interprète l'outil), validités qui vont permettre d'atteindre une portée explicative conséquente. Tout d'abord, pour répondre à la pertinence des données relevées, il faudra mettre en place une grille commune des informations à retrouver impérativement sur la carte mentale. Le but est de dresser un cadre commun à tout individu sujet de l'étude visant à vérifier la fiabilité des cartes mentales produites. Il sera ensuite possible de comparer plusieurs cartes mentales produites lors d'une même étude. Ensuite, afin de répondre à la validité interne de l'outil, il faut que les différents individus auteurs des cartes mentales puissent disposer des mêmes clés permettant la réalisation de celles-ci. Il convient donc de mettre en place un cadre commun et un protocole clair compris de tous. Il est nécessaire de créer des sous-groupes propres à chaque critère de notre cadre commun. Ces sous-groupes pourront être détaillés ou non par l'auteur de la carte mentale et ont pour but une meilleure lisibilité et facilitent l'organisation des données lors de la collecte. Pour finir, la validité externe est liée au fait que les personnes qui

vont interpréter ces cartes mentales le fassent suivant des critères identifiés par tous et suivant des processus identiques. Cette validité externe est donc une conséquence de la validité interne car elle est facilitée par une organisation commune des données sur chaque carte produite (Breux, Reuchamps et Loiseau, 2010).

Ces auteurs nous expliquent que pour vérifier ces validités interne et externe, il faut porter une attention particulière à deux points :

- Les capacités de dessin propres à chacun. Pour pallier cette difficulté, la carte mentale peut être accompagnée d'un autre type de collecte de données, par exemple d'un questionnaire ou d'un entretien oral explicatif afin de réduire les influences des variables de réalisation.
- La difficulté d'interprétation qui peut varier d'un individu à l'autre, ce phénomène est néanmoins réduit grâce aux biais mis en place pour répondre à la validité externe de la carte détaillée ci-dessus.

Pour finir, en géographie, la carte mentale poursuit de nombreux objectifs mais il en ressort deux principaux (Breux, Reuchamps et Loiseau, 2010) :

- Un objectif pédagogique, dont le but est d'étudier les productions des apprenants afin de mettre en avant des solutions pédagogiques ou didactiques visant à améliorer l'enseignement en question.
- Une étude de la relation homme-environnement. Il en découle ici une étude des sensations, des ressentis d'une personne au sein d'un espace, d'un environnement particulier. L'objectif est d'en faire ressortir les caractéristiques, les particularités propres à un groupe de personnes.

Pour conclure, les auteurs de cet article définissent la carte mentale comme étant « une méthode de collecte de l'information reposant sur la réalisation, sous certaines conditions, d'une représentation spontanée d'un objet ou d'un espace par des individus d'un groupe donné » (Breux, Reuchamps et Loiseau, 2010, p7).

IV. La carte mentale, un véritable outil pédagogique pour l'école

La carte mentale est un concept ancien qui a été remis à l'ordre du jour par le psychologue anglais Tony Buzan dans les années 1970. Bien qu'utilisé principalement

en géographie et en psychologie, cet outil, appelé aussi Mindmapping est aujourd'hui utilisé dans de nombreux domaines tels que la médecine, l'industrie, le marketing ou encore l'éducation. C'est son utilisation dans ce dernier domaine qui va nous intéresser dans ce mémoire. En effet, Mongin et De Broeck (2016) expliquent que la carte mentale « facilite la compréhension et la structuration des idées, la mémorisation des contenus et, dans de nombreux cas, elle mène à une amélioration des performances académiques des élèves » (Mongin et De Broeck, 2016, p13). Bien qu'elle ait été créée et utilisée depuis bien longtemps, la carte mentale ne commence à apparaître dans l'enseignement qu'actuellement. Elle a été mise en avant par l'Education Nationale comme ayant un impact positif et un intérêt pédagogique. Anik Lessard-Routhier (2013) explique que l'Education Nationale, en prônant de tels outils, entame un « virage pédagogique ». Il est important de noter que le terme de Mindmapping apparaît dans les nouveaux programmes issus du bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 (programme cycle 4) dans la rubrique « Exprimer sa pensée à l'aide d'outils de description adaptés » comme étant un outil permettant d'organiser la pensée.

1. La carte mentale comme outil pour organiser la pensée

Mongin et De Broeck (2016) mettent en avant que de nombreuses études montrent que les deux hémisphères du cerveau ne traitent pas les mêmes informations. D'un côté, l'hémisphère gauche analyse les informations liées à la raison et aux concepts tandis que de l'autre côté, l'hémisphère droit contrôle lui la créativité et réagit de manière plus intuitive.

La carte mentale permet de stimuler ces deux hémisphères, et donc sollicite l'ensemble du cerveau, à travers des informations visuelles (couleurs, formes, dessins, organisation spatiales), la langue et la logique. L'ensemble de ces stimulations va permettre au cerveau d'appréhender davantage de connaissances, d'augmenter la compréhension de celles-ci et surtout de mieux les mémoriser. En effet, l'élève construit lui-même son savoir en faisant des choix d'organisation et de mots-clés (Mongin et De Broeck, 2016).

Il en découle que la carte mentale peut être utilisée par des élèves de tout âge, du cycle 1 à l'enseignement supérieur.

2. Définition de la carte mentale comme outil pédagogique à l'école

Anik Lessard-Routhier (2013) explique qu'une carte mentale doit être composée de deux structures pour être efficace et surtout utilisable. La première est l'éclosion qui consiste à placer l'idée principale au centre et d'organiser les idées secondaires autour de celle-ci, à la manière d'une fleur et des pétales autour d'elle. La deuxième structure est le flux d'idées. Celle-ci consiste au fait de passer d'une idée à l'autre par le biais d'une flèche ou d'un lien, de ce fait, chaque idée est associée à la précédente et se réfère à cette dernière, ce qui permet une lecture simple et rapide.

La carte mentale se présente donc comme une arborescence autour d'une idée centrale principale en faisant apparaître des liens entre ces informations. Il sera alors possible de retrouver sur chaque branche de cette arborescence un ou plusieurs mots-clés qui seront reliés par des liens les uns aux autres. Il est important d'inciter les élèves à utiliser des mots-clés plutôt que des phrases car la recherche d'un mot-clé résumant l'idée en question est un travail cognitif qui participe grandement à la compréhension et la mémorisation des informations (l'un des objectifs de la carte mentale). Chaque nouveau mot-clé au bout d'une branche va par conséquent permettre de détailler l'idée de celle-ci ou d'y faire apparaître des sous-parties. Il est cependant tout à fait possible de relier les branches entre elle par des flèches ou des liens afin de connecter les idées entre elles et ainsi faire apparaître davantage d'idées et permettre de mettre en avant les éventuelles interprétations de l'élève. Il apparaît évident que plus le « feuillage » de la carte est dense, plus les branches sont longues et reliées entre-elles et plus la carte mentale sera riche d'informations. L'organisation de ces informations et donc de ces branches est laissée libre à chaque élève (Mongin et De Broeck, 2016).

En outre, l'utilisation d'images, d'icônes ou encore de couleurs va permettre à l'élève de gagner en rapidité lors de la réalisation d'une carte. Cependant, l'association d'images et de couleurs permet aussi de renforcer les stimulations visuelles du cerveau, de rendre actif les deux hémisphères de ce dernier et donc par conséquent d'améliorer la qualité de compréhension de l'élève et va, en outre, faciliter sa mémorisation (Mongin et De Broeck, 2016).

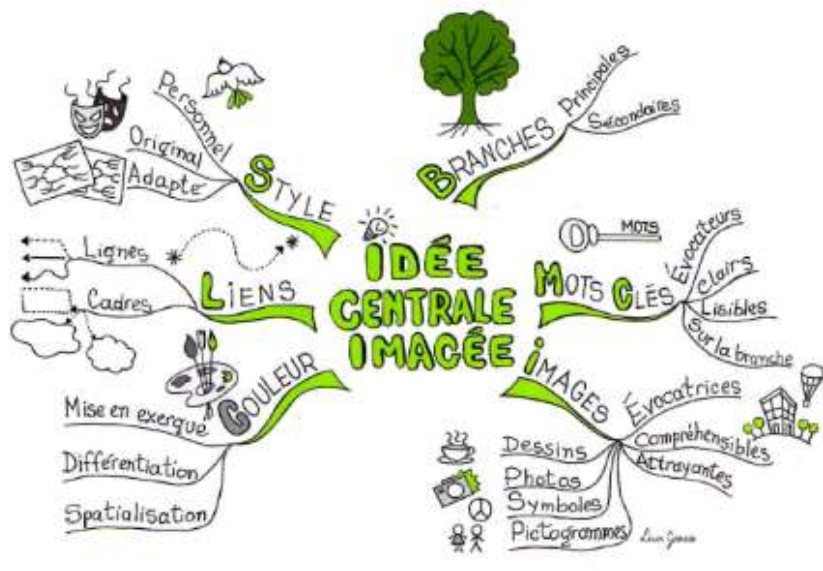


Figure 3 : Exemple d'une carte mentale,
 source : Pierre Mongin et Fabienne De Broek, Enseigner autrement avec le mindmapping : cartes mentales et conceptuelles, 2013, p. 18.

Le concept de mindmapping regroupe en réalité deux sous-concepts : la carte mentale, appelée aussi carte heuristique, et la carte conceptuelle.

La carte mentale, définie ci-dessus, permet de faire apparaître différentes informations ou les sous-catégories qui définissent ou se rapportent à une notion centrale noyau.

La carte conceptuelle regroupe plusieurs concepts autour d'un sujet central (tout comme la carte mentale). En revanche, elle fait apparaître des liens logiques et hiérarchiques entre les nœuds dont elle est composée, qui correspondent aux sous-catégories de la carte mentale. Ces liens vont alors créer une relation de cause à effet entre les éléments et imposer un sens de lecture de la carte. Ils peuvent être matérialisés par des flèches par exemple. Cette carte conceptuelle s'apparente à un schéma (Mongin et De Broeck, 2016).

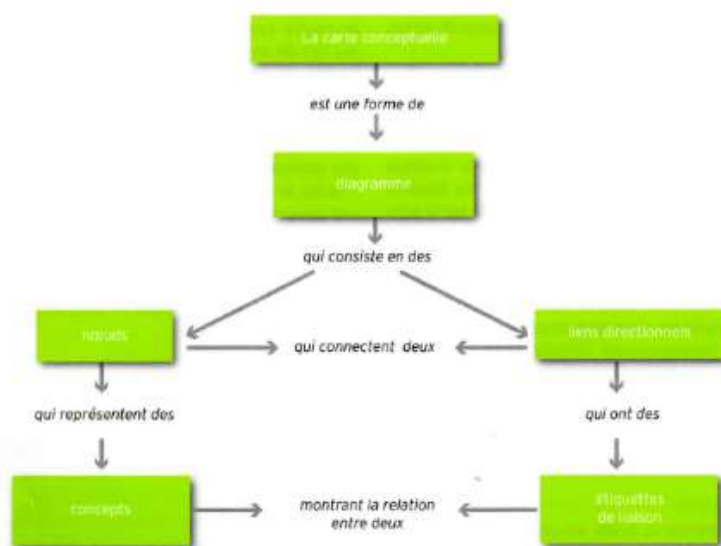


Figure 4 : Exemple d'une carte conceptuelle,
 source : Pierre Mongin et Fabienne De Broek, Enseigner autrement avec le mindmapping : cartes mentales et conceptuelles, 2013, p.20.

Il apparaît donc que contrairement à la carte mentale, ce n'est pas le thème central et les sous-parties qui le composent qui sont importants dans la carte conceptuelle mais bien les relations et les liens logiques qui existent entre eux.

En outre, la carte mentale n'est pas soumise à une organisation stricte et particulière, ce qui laisse à son auteur une certaine part de créativité. La carte conceptuelle doit quant à elle répondre à un cadre beaucoup plus rigide du fait de sa fonction explicative, elle se doit d'être comprise par l'ensemble du public à qui elle sera représentée. A contrario, la carte mentale est une production beaucoup plus personnelle.

Ces deux cartes n'ont, par conséquent, pas la même visée pédagogique et ne répondent pas aux mêmes objectifs. Néanmoins, la création d'une carte combinant les caractéristiques de ces deux outils va permettre de créer une carte où sont représentées et organisées de nombreuses connaissances tout en y imposant une structure hiérarchique et logique. De ce fait, cette nouvelle carte peut devenir un outil complet répondant à de nombreux objectifs et améliorant la compréhension des élèves. Pour des élèves de cycle 3, la carte mentale semble plus accessible et sera certainement plus facile à construire que la seconde du fait de l'absence de lien hiérarchique et relationnel (liens de cause à effet) entre les diverses informations. Cependant, si le niveau des élèves le permet, l'enseignant peut proposer des pistes à ces derniers afin de faire émerger quelques liens logiques et relationnels entre les données collectées dans le but de se rapprocher de ce nouvel outil cité ci-dessus (Mongin et De Broeck, 2016).

Dans la suite de ce mémoire, le terme de « carte mentale » sera utilisé du fait que cet outil soit utilisé en cycle 3 et que la majorité des productions se rapprochent davantage de celle-ci plutôt que de la carte conceptuelle.

3. La carte mentale : outil pour la prise de note à partir d'une histoire

La carte mentale peut être utilisée dans de nombreuses disciplines et pour réaliser de nombreuses tâches à l'école.

Mongin et De Broeck (2016) expliquent que la carte mentale permet d'organiser et résumer des notes ou bien apprendre des leçons dans le but d'en faire ressortir le thème principal et organiser les sous-thématiques qui s'y raccrochent. Ceci permet de rendre plus lisible et de mémoriser plus rapidement les informations contenues dans

celles-ci. La carte mentale peut aussi être un très bon outil pour structurer les différentes parties d'un écrit, en effet l'élève peut ainsi projeter sur une feuille ses différentes idées et faire apparaître des liens logiques entre elles afin d'organiser sa production écrite. Elle peut aussi être intéressante en sciences, discipline dans laquelle l'apprenant pourra facilement faire apparaître les étapes d'une expérience (hypothèses, protocole expérimental, résultats, discussion etc.).

Le domaine d'application de la carte mentale qui va nous intéresser dans ce mémoire est la prise de notes à partir d'un écrit, plus particulièrement d'une histoire afin d'en améliorer la compréhension. La prise de notes est une étape importante dans la construction de la vie scolaire d'un élève et fait partie de l'une des techniques essentielles d'apprentissage. La carte mentale permet une première approche de cette prise de notes à partir d'une histoire. Mongin et De Broek (2016, p64) expliquent que cet outil « favorise le raisonnement et l'organisation des informations par la construction de liens logiques ». En outre, elle va permettre de soulager cette pratique qui est souvent cognitivement épuisante pour l'apprenti lecteur. Elle va ainsi favoriser la mémorisation et va permettre à l'élève d'analyser les éléments les plus importants et de se concentrer dessus.

Néanmoins, il est impératif que cette pratique devienne une habitude de travail ou du moins elle nécessite un entraînement afin que cet outil soit utile à son auteur. C'est en exerçant régulièrement et sur différents exercices que les élèves vont pouvoir progresser et passer d'une simple carte mentale à une plus complexe et plus dense. Dans le domaine d'application qui nous intéresse dans ce mémoire, le premier objectif de l'élève va être de relever les informations principales du texte afin de pouvoir les faire ressortir. Un deuxième objectif va être d'arriver à organiser et ranger ces informations suivant leur importance ou leur thématique dans le but de structurer la prise de note. Enfin, un troisième objectif pourrait être de créer des liens logiques entre ces éléments et ainsi permettre à l'élève d'interpréter et accéder aux différentes inférences du texte initial. Ce n'est pas ici un objectif visé, comme expliqué précédemment, nous centrons cette étude sur la compréhension et non l'interprétation. Néanmoins, il me paraît important de souligner cette dernière quand elle est mise en avant sur la carte mentale de l'élève concerné (Mongin et De Broeck, 2016).

Il apparaît donc qu'avec de l'entraînement, cet outil va amener l'élève à une compréhension plus fine de l'histoire qu'à partir d'une simple lecture de celui-ci ou une prise de note linéaire et plus classique. La carte mentale apparaît donc un possible outil de compréhension en lecture.

Pour finir, l'utilisation de la carte mentale comme outil de prise de note visant à améliorer la compréhension en lecture met en avant à la fois des forces et des limites.

Les forces de cet outil sont dans un premier temps l'originalité, l'aspect ludique et moins classique qui peut permettre d'enrôler un plus grand nombre d'élèves ou alors de débloquent certaines appréhensions d'élèves qui se montrent réfractaires devant un texte. Dans un deuxième temps, la liberté d'organisation des données peut séduire les élèves et peut leur permettre de se lancer plus facilement dans cette activité qui leur paraîtra moins contraignante et moins scolaire que d'autres. Dans un troisième temps, l'utilisation de mots-clés laissés libres à l'appréciation de l'auteur de la carte mentale ne crée aucune barrière de langage du fait que l'élève choisisse lui-même le vocabulaire qu'il utilise.

Néanmoins, plusieurs limites apparaissent dans l'utilisation de la carte mentale comme outil de compréhension en lecture. Une limite est qu'elle ne semble apporter aucune solution quant aux difficultés de lecture liées au déchiffrage ou au lexique. Une autre est qu'en imposant un cadre commun (détaillé dans la partie III. 2.), certains élèves risquent de se limiter à une simple liste d'informations sans chercher à comprendre l'histoire. Cet outil leur permettra d'identifier les principales données du texte mais peut leur faire perdre de vue l'objectif principal qui est la compréhension du texte.

Partie 2 – Méthodologie

I. Problématique, questions de recherche et hypothèses

1. La problématique

La compréhension est l'un des enjeux majeurs de l'école maternelle et élémentaire et apparaît comme indispensable. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la compréhension doit être enseignée aux élèves à travers un enseignement explicite. Bien que les élèves la travaillent depuis le cycle 1, nombre d'entre eux sont encore en difficulté pour comprendre un texte littéraire. Il existe de nombreux outils pour la travailler mais certains professeurs restent encore démunis pour aider leurs élèves.

J'ai, durant ma scolarité, particulièrement mes études supérieures, développé l'utilisation d'un outil qui me semble particulièrement efficace pour aider à la compréhension : la carte mentale. Elle apparaît, d'après mes recherches théoriques, comme un nouvel outil pouvant aider grandement à la compréhension et à l'organisation de données. C'est ainsi que m'est venue la problématique de ce mémoire, l'utilisation des cartes mentales pour aider les élèves à comprendre. Ce sujet étant relativement vaste et peu précis, j'ai choisi de centrer mon étude sur une partie de la compréhension, celle qui se fait pendant la lecture.

2. La question de recherche

Cette problématique m'a amené à me demander si la réalisation d'une carte mentale pendant la lecture pouvait aider certains élèves à relever plus facilement les informations importantes, les organiser et ainsi comprendre plus aisément le texte en question. J'ai choisi de centrer cette étude sur des élèves de cycle 3. De ce fait, ma question de recherche est la suivante : la carte mentale permet-elle d'améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 en difficulté ?

3. Les hypothèses

Ma première hypothèse est que cet outil va permettre d'aider les élèves dans la compréhension en lecture. La carte mentale est peu utilisée à l'école élémentaire, mes recherches théoriques amènent à penser que cet outil devrait permettre aux élèves de

mieux organiser les différents éléments d'un texte et ainsi le comprendre plus facilement.

Ma seconde hypothèse est que la carte mentale va principalement aider les élèves ayant des difficultés de compréhension. Dans cette étude, des élèves de tout niveau vont être sondés mais une attention particulière sera portée sur les élèves en difficulté de manière à voir si la carte mentale leur apporte bien une aide supplémentaire et s'il peut être intéressant de travailler cet outil en cycle 3 avec ce profil d'élèves.

II. Contextualisation et méthodologie

1. Contexte de l'étude

Les nouveaux programmes de novembre 2016 mentionnent l'utilisation du mindmapping, de la carte mentale donc dans le cycle des approfondissements, le cycle 4. Néanmoins, j'ai trouvé intéressant de mener cette étude dans une classe de cycle 3 pour voir l'impact de cet outil sur des élèves de cours moyen. J'ai pu réaliser les expériences de mon mémoire dans ma classe de CM1.

C'est une classe située en centre-ville de Bourges, dans laquelle il y a 23 élèves, composée de 10 filles et 13 garçons. Elle est située dans un quartier urbain d'un niveau socio-économique hétérogène mêlant à la fois des familles aux revenus élevés, moyens mais aussi faibles voire très faibles.

Le niveau scolaire des élèves de ma classe est très hétérogène et il est possible d'identifier trois groupes d'élèves. Il y a un premier groupe de 7 élèves en grande difficulté, signalés au réseau d'aide, RASED, pour qui je mets en place très souvent un travail différencié. Dans ce groupe, il y a une élève qui est en attente de place en ULIS. Elle reste dans notre classe pour la majorité des apprentissages, cependant grâce à un montage, elle est intégrée à la classe ULIS pour les mathématiques et la géographie. Les attentes pour cette élève ne sont pas d'un niveau CM1. Un deuxième groupe de 7 élèves ayant un bon niveau. Il reste ainsi un noyau de 9 élèves au niveau dit moyen, qui ont un niveau homogène et correct de CM1. Dans ceux-ci, il est important de noter la présence d'une élève possédant des troubles de comportement

nécessitant la présence d'une AVS sur l'intégralité du temps scolaire et pour qui les attentes scolaires sont moindres.

2. Méthode de recherche

Avant toute chose, il apparaît important de vérifier si les conditions d'utilisation de la carte mentale soulevées dans les recherches théoriques sont bien présentes dans le cadre de notre étude.

Conditions d'utilisation de la carte mentale

Nous avons vu pour cela que la carte mentale doit être réalisée en suivant trois critères de réalisation. Le groupe sujet d'étude doit appartenir à une même classe d'âge, ce qui est vérifié étant donné que les élèves appartiennent tous à la même classe. De plus, la réalisation doit se faire dans des conditions matérielles similaires : conditions de temps, de silence, suivant les mêmes instructions et avec le même matériel à disposition. Ce critère est de même vérifié du fait que les cartes mentales ont été réalisées sur un même temps de classe durant lequel tous les élèves étaient présents. Enfin le dernier critère est que le groupe sujet doit appartenir au même groupe socio-économique. Ce point est plus discutable que les deux précédents car le contexte socio-économique de l'école et donc de ma classe est hétérogène et très varié. Néanmoins, les élèves grandissent et vont à l'école ensemble depuis de nombreuses années, ce paramètre déteint donc peu sur des enfants d'une dizaine d'années.

Ensuite, il sera important de dresser avec les élèves un cadre commun afin de s'assurer de la pertinence des données et ainsi pouvoir comparer les cartes mentales entre elles. Ce point sera détaillé ci-après. D'après mes recherches théoriques, nous devons de même mettre en place une validité interne et externe. La validité interne est vérifiée étant donné que tous les élèves ont eu les mêmes consignes et ont assisté aux mêmes temps de classe abordant cet outil. De même, j'ai guidé et conseillé les élèves afin qu'ils puissent s'améliorer et qu'ils aient en main toutes les clés pour réaliser correctement une carte mentale. En ce qui concerne la validité externe, elle est naturellement vérifiée du fait que je sois le seul à lire et interpréter les productions des élèves, je le ferai donc suivant des critères identifiés, explicites et des processus identiques, qui seront détaillés ci-dessous.

Enfin, dans la partie théorique sont ressorti deux points principaux, deux problèmes majeurs, auxquels il faut porter une attention particulière. Le premier concerne les limites en dessins de chaque élève qui pourrait bloquer ou restreindre le développement de cet outil. Néanmoins, ce phénomène concerne principalement l'utilisation de la carte mentale dans le champ disciplinaire de la géographie, dans le cadre de notre étude, il est considérablement réduit. De plus, ces cartes mentales vont servir de documents d'exploitation aux élèves qui les auront réalisées eux-mêmes. De ce fait, ils en feront eux-mêmes la lecture et n'auront donc par conséquent aucun problème pour comprendre leurs productions et ils connaissent leurs limites en dessin. En revanche, le deuxième problème soulevé touche l'enseignant, moi-même, qui se devra d'interpréter les productions des élèves. De la même façon, ce phénomène est moindre dans l'optique où je connais mes élèves et j'ai l'habitude de lire et corriger leurs productions. En outre, pour éviter de me retrouver dans une situation délicate, mon rôle ici de donner des pistes, des conseils aux élèves dans cette organisation, en fonction du texte support et de leurs choix d'organisation des données. Cependant, je devrai les laisser libre dans la réalisation bien que celle-ci soit guidée par moi-même.

Méthode de recherche

L'expérimentation s'est déroulée sur la période 3 sur neuf semaines (trois semaines en période 4) et peut se décomposer en trois phases.

Tout d'abord, j'ai sélectionné un texte littéraire résistant qui risquait de mettre en difficulté la compréhension de la majorité des élèves de la classe. J'ai donc proposé à ces derniers ce texte en évaluation diagnostique durant la première semaine de période 3 afin d'évaluer leur niveau de compréhension sur un tel texte. Pour cela, je leur ai demandé de le lire (douze minutes) puis de répondre (sans avoir le texte sous les yeux) à la consigne suivante : « Écrivez ce que vous avez compris de ce texte » (dix minutes). Le but ici est de pouvoir mesurer la compréhension des élèves avant l'utilisation de la carte mentale. Je proposerai ce même texte en fin de séquence afin de pouvoir noter les différentes évolutions de compréhension de chacun (je pars ici du principe que dix semaines plus tard (avec les vacances), ces derniers ne se souviendront pas du texte initial). Enfin, il sera possible de voir si la réalisation de cette carte mentale a permis d'améliorer la compréhension des élèves en difficulté, ayant un niveau moyen de compréhension ou un bon niveau de compréhension.

J'ai ensuite travaillé avec les élèves à l'élaboration d'une carte mentale à partir d'un texte littéraire. J'ai dans un premier temps laissé les élèves expérimenter seuls plusieurs manières de noter rapidement plusieurs éléments de compréhension d'un texte. Ces derniers ont tous produit un texte (lors de la séance d'évaluation diagnostique) et ont eu beaucoup de mal de se détacher du format texte, outil « classique » utilisé en français. Néanmoins, plusieurs d'entre eux ont commencé, lors de la première séance d'entraînement, à faire apparaître des flèches, une numérotation ou encore l'utilisation de couleurs. Je leur ai alors soufflé l'idée que nous pourrions utiliser la carte mentale (outil de classe régulier permettant de synthétiser les nouvelles leçons abordées, les élèves ont l'habitude d'en voir car ma collègue avec qui je partage la classe et moi-même avons l'habitude d'en faire). J'ai, dans les semaines qui ont suivi, proposé aux élèves différents textes au cours desquels ils ont pu s'exercer à la réalisation de cartes mentales. A la fin de chacune d'elle, nous nous réunissions afin de discuter et commenter plusieurs d'entre elles (que je sélectionnais en passant dans les rangs) permettant ainsi de veiller à la validation interne de l'outil. Le but était ici de faire ressortir les points positifs et ceux à améliorer de manière à ce que chaque élève puisse progresser dans la réalisation de cet outil. De plus, en circulant dans les rangs, j'ai pris soin de conseiller chaque élève individuellement afin de les aider. Enfin, il a fallu que je leur explique que cet outil avait pour rôle de prendre des notes à partir d'un texte et devait leur permettre d'être capable de l'expliquer par la suite sans avoir à reprendre le texte en question.

En fin de séquence, une fois la phase d'entraînement suffisante, nous avons procédé à l'évaluation finale de la séquence, découpée en deux phases distinctes. Pour ceci, lors de la première séance d'évaluation finale, j'ai redonné aux élèves le texte initial utilisé pour l'évaluation diagnostique et je leur ai demandé de réaliser une carte mentale de ce dernier. Ensuite, lors de la deuxième séance (une semaine plus tard), j'ai leur ai seulement donné leur carte mentale et je leur ai demandé de rédiger un texte répondant à la même consigne que lors de l'évaluation diagnostique : « Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte ». Il m'est alors possible de comparer ce dernier texte à celui de l'évaluation diagnostique afin d'évaluer les progrès de chacun.

3. Méthode d'analyse

D'après les recherches théoriques menées dans la première partie de ce mémoire, il est tout à fait possible de se servir d'une carte mentale comme d'une évaluation ou d'évaluer une carte mentale. En effet, je vais pouvoir, du fait de l'organisation particulière de cet outil, rapidement l'évaluer. Une fois que j'aurai dressé avec les élèves la liste des informations à faire figurer dessus, il sera rapide de noter leur présence ou non. Néanmoins, les choix d'organisation de ces informations (flèches, couleurs, liens logiques etc.), bien qu'ils puissent témoigner d'une certaine compréhension, ne peuvent pas être évalués. Ils sont le fruit d'une certaine interprétation de chacun et peuvent varier en fonction de nombreux paramètres. L'interprétation des données reste difficile car très subjective et variée. Il faut veiller à la pertinence des données relevées, cela apparaît comme l'une des limites de cet outil qu'est la carte mentale.

De ce fait, et de manière naturelle et spontanée, les élèves ont décidé de construire ce cadre commun des informations importantes à faire figurer sur cette carte mentale. Ils ont alors décidé que pour être en mesure de comprendre un texte, il était important de relever les données suivantes :

- Le titre
- L'auteur
- Le sujet
- Les personnages
- Le lieu
- L'époque
- Les actions qui relient toutes ces informations

Cependant, j'ai dû attirer leur attention sur le fait que chacune de ces informations n'avait pas la même valeur dans le rôle de compréhension du texte et que le sujet de l'histoire, les personnages et les actions qui les relient étaient primordiaux. Il est donc important de relever ces sept types de données mais les élèves doivent accorder une plus grande importance à ces trois-là.

Evaluation des cartes mentales et des textes

Premièrement, il faut savoir que je n'évaluerai pas directement les cartes mentales intermédiaires (d'entraînement) des élèves. Celles-ci m'ont servies d'indicateurs de réalisation et de réussite de l'exercice afin de mesurer les progrès des élèves dans la constitution de leurs cartes mentales. Néanmoins, il ne me semble pas nécessaire de les prendre en compte dans l'évaluation finale de cette expérimentation.

Deuxièmement, quand j'ai commencé à penser évaluation dans ce mémoire, une grande interrogation m'est venue : la carte mentale est-elle un outil de réalisation du texte final qui ne nécessite pas d'être évaluée ou est-elle un outil support évaluable à part entière ? Après discussion avec mon directeur de mémoire, j'ai convenu qu'il m'était possible d'évaluer la carte mentale en complément de l'évaluation du texte final. En effet, plus l'élève aura fait figurer d'informations du cadre commun fixé précédemment dans son texte final, plus ce dernier sera riche et fera preuve de sa compréhension du texte. Néanmoins, un élève ayant de grandes difficultés rédactionnelles peut ne pas produire un texte reflétant sa carte mentale (et les informations pertinentes qui y sont notées) qui elle peut être tout à fait correcte. Il paraît, de la même manière, injuste de reprocher à l'élève une information manquante sur sa carte mentale mais présente dans le texte, information déduite ou interprétée grâce aux éléments présents sur la carte mentale et par conséquent volontairement absente sur celle-ci. Il convient donc d'analyser les deux simultanément afin de pouvoir évaluer correctement le niveau de compréhension de l'élève (tout en connaissant ses éventuelles difficultés en production d'écrit).

Troisièmement, pour évaluer la carte mentale et le texte final produit par l'élève, je porterai donc une attention à ce que chaque information identifiée comme faisant partie du cadre commun soit présente. Néanmoins, comme expliqué précédemment, il me faudra porter une attention particulière aux informations dites principales (le sujet de l'histoire, les personnages et les actions qui les relient). Dans ce mémoire, nous ne nous intéressons pas à l'interprétation que peut faire l'élève du texte. Il sera important de souligner et valoriser celle-ci quand elle est présente mais elle ne constitue pas un élément évaluable à part entière.

De plus, pour répondre à la problématique du mémoire « la carte mentale permet-elle d'améliorer la compréhension en lecture des élèves en difficulté en cycle 3 ? », il me

faudra comparer le premier texte écrit lors de l'évaluation diagnostique avec l'ensemble « carte mentale et texte final » de chaque élève. Ceci permettra de voir si les informations du cadre commun sont davantage présentes sur les dernières productions et ainsi pouvoir conclure sur la pertinence de cet outil pour améliorer la compréhension en lecture des élèves, spécifiquement ceux en difficulté. Pour cela, il me faudra, à partir du texte de l'évaluation diagnostique et finale, chiffrer le nombre d'items du cadre commun à relever dans le texte (nombre de personnages, titre, nombre d'actions etc.) et de regarder s'ils sont en plus grand nombre dans la production finale des élèves par rapport à la production initiale.

Puis, de manière à mesurer l'impact de l'utilisation de la carte mentale sur la compréhension en lecture des élèves, j'ai choisi de les répartir en trois groupes pour analyser les résultats. Un premier groupe constitué d'élèves ayant un « bon » niveau de compréhension, un deuxième constitué d'élèves ayant un niveau « moyen » de compréhension et un troisième constitué d'élèves en difficulté en compréhension en lecture. Ces groupes correspondent au profil de la classe décrite précédemment, ils sont donc basés sur ma connaissance du niveau de chacun en compréhension en lecture. Il me paraît ici plus pertinent de fonctionner comme ceci plutôt que de répartir les groupes en fonction de l'évaluation diagnostique durant laquelle ils étaient confrontés à un texte littéraire résistant, choisi volontairement difficile. Il me sera ainsi possible de mesurer l'impact de l'utilisation de la carte mentale sur l'ensemble des élèves mais aussi sur ceux qui sont en difficulté.

Afin de mesurer l'impact que peut avoir la carte mentale sur les élèves en difficulté, j'ai décidé de réaliser l'expérience dans une classe étalon. Dans l'autre classe de CM1 de mon école, il y a de même de nombreux élèves en difficulté. J'ai, par conséquent, demandé à ma collègue de donner le texte de l'évaluation diagnostique à ses élèves en difficulté avec pour consigne : « Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte » (après observation, les élèves n'auront pas le texte sous les yeux non plus pour rédiger le leur). Ceci me permettra donc de chiffrer le nombre d'items présents dans leurs productions pour voir si ce nombre est inférieur ou supérieur aux productions du groupe d'élèves en difficulté de ma classe. Je pourrai ainsi mesurer si l'utilisation de la carte mentale a un réel impact sur la compréhension en lecture des élèves en difficulté.

Pour conclure, il apparaît que je vais traiter ces informations selon une méthode de recherche qualitative. En effet, je vais ici m'intéresser à la nature des données et à leur présence ou non. Je vais analyser le corpus de « carte mentale et texte final » produit par les élèves pour pouvoir déterminer pour chaque groupe si la mise en place et l'utilisation de cet outil a permis d'améliorer leur compréhension en lecture. Je serai ainsi en mesure, grâce à cette enquête qualitative, de répondre aux hypothèses émises en début d'étude.

Partie 3 – Résultats

I. Résultats de l'évaluation diagnostique

1. Le texte travaillé

L'analyse ici porte sur la présence ou non des informations du cadre commun fixé en amont. Nous étudierons pour chacun d'eux la carte mentale produite ainsi que le texte final produit à partir de la carte mentale. Le texte proposé en évaluation diagnostique et en évaluation finale est une réécriture de « Philémon et Baucis » extrait de *Les Métaphores* d'Ovide. Vous trouverez ce texte en annexe 1.

En suivant le cadre commun fixé avec les élèves, voici les informations qu'ils devaient relever :

- Le titre : Philémon et Baucis.
- L'auteur : non donné.
- Le sujet : Philémon et Baucis accueillent des dieux qui les récompensent pour leur hospitalité.
- Les personnages : Jupiter et Mercure (dieux), Philémon et Baucis (vieillards).
- Le lieu : Une demeure dans un petit village.
- L'époque : La Grèce antique (interprétation, non exigée).
- Les actions qui relient toutes ces informations :
 1. Jupiter et Mercure, des dieux, parcourent le pays, déguisés en voyageurs pauvres.
 2. Aucun habitant ne veut les héberger.
 3. Philémon et Baucis, eux, les hébergent immédiatement de façon très chaleureuse.
 4. Les dieux décident alors de punir tous les autres habitants du village en inondant la vallée et en ne sauvant que leurs deux hôtes.
 5. Pour les remercier, les dieux transforment leur vieille maison en temple.
 6. Jupiter propose à Philémon et Baucis de faire un vœu qu'il exaucera : les vieillards demandent de devenir les gardiens du temple et que la mort les emporte ensemble.
 7. Jupiter les change en arbre.

Nous pouvons alors déduire qu'il faut retrouver sur chaque carte mentale : le titre, le sujet, quatre personnages, le lieu et sept actions, soit un total de 14 informations. Pour l'étude de ce texte, je n'avais pas donné aux élèves la référence de l'auteur, il est donc évident que ces derniers n'ont pas pu la noter. En outre, l'époque n'est pas clairement identifiée mais peut être interprétée grâce aux connaissances des élèves (présence de dieux grecs dans les personnages), je ne tiendrai donc pas rigueur aux élèves de ne pas l'avoir fait figurer.

2. Répartition en trois groupes

J'ai fait le choix de répartir les élèves en trois groupes. Du fait du profil de la classe, la répartition s'est faite naturellement et s'est basée sur ma connaissance des élèves. Nous avons donc un premier groupe, groupe 1, rassemblant 7 élèves ayant un « bon » niveau de compréhension. Un second groupe, que nous appellerons groupe 2 constitué de 9 élèves ayant un niveau « moyen », correct pour des élèves de CM1. Enfin, un troisième groupe de 7 élèves ayant de grosses difficultés de compréhension. Les trois groupes traiteront les mêmes textes tout au long de l'étude, ce n'est que pour l'analyse des résultats que je répartirai les productions des élèves suivant leur groupe. Le but sera de voir si la carte mentale permet à tous les élèves de s'améliorer en compréhension en lecture et dans le cas contraire cibler le public à qui cet outil a le plus servi.

3. Résultats

J'ai distribué le texte aux élèves qui ont eu 10 minutes pour le lire. Ils ont ensuite eu 12 minutes pour répondre à la consigne : « Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte » sans avoir le texte sous les yeux.

Voici les résultats obtenus pour le groupe 1 :

Groupe 1	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 1	0	1	4	1	4	10
Elève 2	0	1	4	1	3	9
Elève 3	0	0	2	0	0	2
Elève 4	0	0	2	0	2	4
Elève 5	0	0	4	0	1	5

Elève 6	0	0	4	0	1	5
Elève 7	0	1	4	1	6	12
Moyenne	0,00	0,43	3,43	0,43	2,43	6,71

Figure 5 : Tableau 1 représentant les résultats du groupe 1 lors de l'évaluation diagnostique.

Vous trouverez en annexe 2 la production de l'élève 2, ce dernier a identifié le sujet du texte, les quatre personnages, le lieu ainsi que trois actions. En effet, il est possible de voir la présence des quatre personnages qui sont identifiés et nommés, le sujet du texte qui est globalement compris, le lieu qui est exprimé de façon très claire, ainsi que les trois premières actions.

Voici les résultats obtenus pour le groupe 2 :

Groupe 2	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 8	0	0	3	1	4	8
Elève 9	0	0	2	1	2	5
Elève 10	0	0	2	0	0	2
Elève 11	0	0	2	0	0	2
Elève 12	0	0	2	0	1	3
Elève 13	0	1	4	0	1	6
Elève 14	0	1	4	0	1	6
Elève 15	0	1	2	0	3	6
Elève 16	0	1	4	1	3	9
Moyenne	0,00	0,44	2,78	0,33	1,67	5,22

Figure 6 : Tableau 2 représentant les résultats du groupe 2 lors de l'évaluation diagnostique.

Vous trouverez en annexe 3 la production de l'élève 9, ce dernier a identifié deux personnages, le lieu ainsi que deux actions. En effet, nous pouvons voir l'identification de deux personnages, Philémon et Baucis, du lieu qui est présenté clairement ainsi que les actions 2 et 3 qui sont présentées de façon confuse mais qui sont bien présentes.

Voici les résultats obtenus pour le groupe 3 :

Groupe 3	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 17	0	0	2	0	0	2

Elève 18	0	0	0	0	0	0
Elève 19	0	0	2	0	0	2
Elève 20	0	0	0	0	0	0
Elève 21	0	0	2	0	2	4
Elève 22	0	0	0	0	0	0
Elève 23	0	0	2	0	0	2
Moyenne	0,00	0,00	1,14	0,00	0,29	1,43

Figure 7 : Tableau 3 représentant les résultats du groupe 3 lors de l'évaluation diagnostique.

Vous trouverez en annexe 4 la production de l'élève 23, ce dernier a identifié deux personnages. Il est ainsi possible de voir l'identification de Philémon et Baucis comme deux personnages en couple.

4. Analyse des résultats de l'évaluation diagnostique

A partir des tableaux ci-dessus, nous pouvons obtenir ce graphique comparant la moyenne du nombre d'informations relevées lors de l'évaluation diagnostique par groupe.

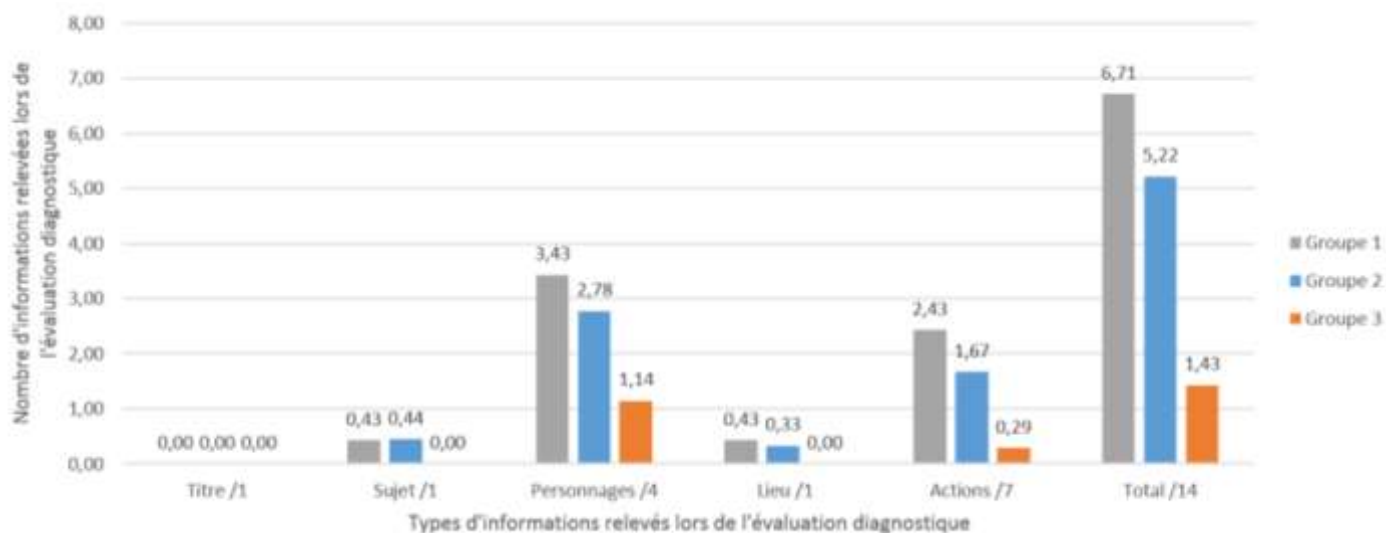


Figure 8 : Graphique comparant la moyenne du nombre d'informations relevées lors de l'évaluation diagnostique par groupe.

Tout d'abord, il est important de noter qu'aucun élève n'a relevé le titre du texte. Ceci s'explique soit par une mauvaise consigne de ma part, soit le fait que les élèves n'aient

l'habitude de travailler la compréhension qu'à travers des questions. De ce fait, si aucune question ne leur demande de relever le titre, les élèves n'en voient pas l'utilité.

Il est ensuite possible de voir que les élèves du groupe 1, comme attendu, ont relevé plus d'informations que le groupe 2 et le groupe 2 a relevé plus d'informations que le groupe 1. Nous pouvons voir que les élèves du groupe 3 n'ont relevé aucune des actions principales du texte (sauf l'élève 21), item le plus difficile à identifier. Nous pouvons noter de la même façon que la moyenne des actions relevées du groupe 2 est inférieure à celles du groupe 1, néanmoins, si l'on retire les élèves 1 et 7, ces résultats sont sensiblement équivalents. Nous pouvons de même voir que l'identification des personnages est beaucoup mieux réussie par le groupe 1 que le groupe 2, la même remarque peut se faire entre le groupe 2 et le groupe 3. Le sujet et le lieu ont été peu identifiés par les élèves du groupe 1 et 2 (moyennes basses et similaires) et n'ont pas été identifiés par le groupe 3.

II. Phase d'entraînement à la réalisation de cartes mentales

Durant les cinq semaines restantes de la période 3 et la première semaine de la période 4, j'ai proposé une fois par semaine aux élèves de travailler sur la réalisation de cartes mentales.

Semaine 2

Tout d'abord, la semaine suivant l'évaluation diagnostique, j'ai proposé aux élèves un texte de Goscinny et Sempé extrait de *Le Petit Nicolas et les copains* intitulé « Clotaire a des lunettes », que vous trouverez en annexe 5. J'ai dans un premier temps lu le texte aux élèves sans qu'ils l'aient sous les yeux. Je les ai ensuite invités à lire le texte silencieusement puis je leur ai demandé de répondre à la consigne suivante (en gardant le texte à disposition) : « Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte ». Ils ont eu pour cet exercice une dizaine de minutes. Une fois la production terminée, j'ai demandé aux élèves de me dire comment ils avaient trouvé l'exercice et quelles difficultés ils avaient rencontrées. Plusieurs difficultés sont apparues, voici les principales :

- « Nous n'avons pas le temps d'écrire tout ce que nous voulons ».
- « C'est difficile de lire et tout comprendre ».

- « C'est difficile de choisir dans le texte les mots que l'on va utiliser pour répondre à la consigne (prénoms, mots importants) ».
- « C'est difficile de savoir si l'on a toutes les informations importantes ».

Suite à cela, j'ai demandé aux élèves ce que nous pourrions mettre en place pour pallier à ces difficultés, voici leurs propositions que j'ai notées au tableau pour la séance suivante :

- Utiliser des numéros.
- Utiliser des flèches.
- Utiliser des mots, des listes de mots, des questions.
- Donner des titres.
- Utiliser des bulles.
- Utiliser des couleurs.

Semaine 3

Ensuite, la semaine suivante, j'ai rappelé aux élèves leurs propositions pour pallier les difficultés rencontrées la semaine précédente. Je leur ai donc redonné le texte de Goscinny et Sempé, toujours avec la même consigne : « Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte » (15 minutes). Les élèves ont eu énormément de mal à se détacher du format « résumé classique scolaire » sous forme de texte, particulièrement les élèves en difficulté. Néanmoins, l'utilisation de couleurs, de questions ou de numéros a commencé à apparaître. Suite à cet exercice, j'ai choisis quelques copies (en passant dans les rangs) qui utilisaient les solutions que les élèves avaient proposés en leur demandant à quel outil de la classe cela leur faisait penser. Aucun élève n'a compris à quoi je faisais référence. J'ai, par conséquent, montré aux élèves une carte mentale réalisée en classe durant une leçon de conjugaison, que vous trouverez en [annexe 6](#). Ces derniers ont tout de suite identifié l'outil en question et m'ont proposé de l'utiliser pour répondre à la consigne. Ils m'ont alors demandé quelles informations il fallait faire figurer dessus. C'est ainsi que nous avons convenu qu'il nous fallait dresser le cadre commun regroupant toutes les informations importantes à mettre sur cette carte mentale. Néanmoins, il est important de noter que certains éléments de ce cadre commun sont apparus naturellement dans la réalisation de cette semaine-là, de ce fait avant que nous en parlions officiellement, l'intérêt de celui-ci semble donc évident.

Semaine 4

J'ai demandé aux élèves de me rappeler quel outil nous allions utiliser pour travailler sur le texte. Ils m'ont répondu immédiatement que nous pouvions utiliser la carte mentale. J'ai alors rappelé le cadre commun d'informations que nous avons explicité la semaine précédente. En outre, j'ai laissé au tableau affichée la carte mentale de grammaire présentée une semaine plus tôt pour aider les élèves dans leur démarche. Ils ont ainsi produit leur première carte mentale à partir du texte de Goscinny et Sempé « Clotaire a des lunettes » extrait de *Le Petit Nicolas et les copains*. Ils avaient pour cela une vingtaine de minutes. Suite à cet exercice, j'ai sélectionné quelques cartes mentales autour desquelles nous avons débattu pour en souligner les points forts et les points à améliorer. De même, nous avons étudié si les différents éléments du cadre commun étaient présents.

Je vous propose de voir l'évolution de ces trois premières semaines de travail à travers les productions de deux élèves, un élève du groupe 2 que vous trouverez en annexe 7 et un élève du groupe 3 que vous trouverez en (annexe 8). Dans les deux cas, il est possible de voir sur la production de la semaine 2 que l'exercice est rendu sous la forme d'un texte. En semaine 3 commencent à apparaître des numéros, des flèches, des couleurs ainsi qu'un certain questionnement sur la production de l'élève du groupe 2. De la même façon, l'élève du groupe 3 commence à utiliser des numéros et des couleurs. Il est important de noter que certaines informations du cadre commun apparaissent comme les personnages, le lieu et les premières actions. Enfin, dans les productions de la semaine 4, nous pouvons voir apparaître la première ébauche d'une carte mentale, il y a en effet une arborescence qui apparaît autour d'une information centrale noyau qui est le titre de l'histoire. Sur l'annexe 8, nous pouvons noter une organisation utilisant des couleurs comme sur l'annexe 7, mais cette dernière en plus utilise des titres et est plus riche en informations (traduisant certainement une meilleure compréhension du texte).

Semaine 5 et 6

Les deux semaines suivantes, j'ai proposé aux élèves un nouveau texte par semaine en leur proposant de s'entraîner à réaliser des cartes mentales à partir de ces derniers. Vous trouverez ces deux textes en annexe 9 et en annexe 10. Le premier est un extrait de *Le château de ma mère* de Marcel Pagnol et le second est un extrait de *Contes de*

la Rue Broca de Gripari qui s'intitule « Manque-de-Chance ». L'intérêt ici est de voir l'amélioration dans la réalisation de ces cartes mentales. Pour chaque semaine, à l'issue de l'exercice, j'ai sélectionné plusieurs cartes mentales pour en souligner les points forts et les points à améliorer avec les élèves autour d'un débat. Pour aider les élèves, j'ai réalisé une fiche récapitulative du cadre commun et des outils d'organisation qu'eux-mêmes avaient proposés durant les semaines précédentes. Vous trouverez cette fiche en annexe 11. Je leur ai ainsi demandé de l'apprendre.

Semaine 7

Bien qu'ayant insisté sur le fait que les élèves se devaient de relever toutes les informations, je leur ai fait remarquer que certaines d'entre elles étaient primordiales pour comprendre le texte. Je me suis de plus aperçu que des élèves n'avaient pas saisi le sens de cet exercice et à quoi il servait. J'ai donc rappelé que l'objectif de la carte mentale était que quelqu'un n'ayant pas lu le texte soit capable de le comprendre à partir d'une carte mentale. Par conséquent, j'ai décidé de mettre en pratique cet objectif-là. J'ai donc séparé la classe en 2 groupes (groupe 1 plus une partie du groupe 2 d'un côté et groupe 3 plus la deuxième partie du groupe 2 de l'autre). J'ai donné à chaque groupe un texte à partir duquel les élèves se devaient de réaliser une carte mentale (ils avaient une vingtaine de minutes). Suite à ceci, un élève du premier groupe a dû, à partir d'une carte mentale du second groupe présenter ce qu'il avait compris de l'histoire (sans avoir lu le texte donc). Nous avons ensuite échangé les rôles. De ce fait, il est ainsi apparu aux élèves l'importance de mettre en évidence le sujet, les personnages et les actions pour comprendre l'histoire. Cet exercice s'est montré très constructif et a bien préparé l'évaluation finale de la semaine suivante. Vous pourrez retrouver les deux textes en annexe 12 et 13. Le premier est un extrait de *Cadavre au sous-sol* de Norah McClintock et le second est un extrait de *Fifi princesse* d'Astrid Lindgren.

Je vous propose maintenant de voir l'évolution des cartes mentales produites au cours des semaines 5, 6 et 7. Le but est ici de voir que ces cartes mentales sont de plus en plus riches et de mieux en mieux organisées. Vous trouverez en annexe 14 celles d'un élève du groupe 1 et en annexe 15 celles d'un élève du groupe 3. Nous pouvons ainsi voir que pour l'élève du groupe 1, toutes les informations du cadre commun sont connues et qu'il essaye de les faire figurer sur la carte mentale. De plus, nous pouvons

voir qu'il a réussi à trouver une méthode d'organisation efficace qu'il utilise à chaque fois, il dispose d'un côté les informations sur le texte (auteur, titre, époque, sujet, personnages) et d'un autre toutes les actions. Enfin, il a fait apparaître des liens logiques entre les actions avec un ordre chronologique et des liens de cause à effet. Sa carte mentale mélange donc ici la carte mentale et la carte conceptuelle définies dans le cadre théorique. De ce fait, cet élève semble avoir une bonne maîtrise de cet outil complet et sophistiqué ce qui semble lui permettre d'accéder à une bonne compréhension du texte. De même, pour l'élève du groupe 3, nous pouvons voir que l'outil semble compris (une arborescence présente autour d'une information centrale noyau qui est le titre de l'histoire). En revanche, les actions ne sont pas ou très peu présentes, ce qui montre soit une difficulté d'utilisation de l'outil, soit une mauvaise compréhension du texte soit de l'objectif de compréhension du texte grâce à cet outil. Il vient que ces cartes mentales ne permettent pas de dire que cet élève a compris le texte.

III. Résultats de l'évaluation finale

Dans un premier temps, nous allons observer les informations présentes sur les cartes mentales et sur les textes produits à partir de celles-ci pour chaque groupe. Ensuite, nous allons étudier l'évolution du nombre de ces informations pour chaque groupe de manière à voir si l'utilisation de la carte mentale a permis à chaque profil d'élèves de progresser dans la compréhension du texte. Enfin, nous comparerons la compréhension des élèves du groupe 3 à celle des élèves en difficulté de la classe étalon de manière à voir si l'utilisation de la carte mentale a spécifiquement aidé à progresser les élèves du groupe 3 en compréhension en lecture.

1. Résultats et analyse des productions finales pour le groupe 1

Groupe 1	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 1	1	1	4	1	5	12
Elève 2	1	1	4	1	4	11
Elève 3	1	0	4	1	1	7
Elève 4	1	0	4	1	2	8
Elève 5	1	0	4	0	2	7
Elève 6	1	1	4	1	3	10

Elève 7	1	1	4	1	6	13
Moyenne	1,00	0,57	4,00	0,86	3,29	9,71

Figure 9 : Tableau 4 représentant les résultats du groupe 1 lors de l'évaluation finale de leur carte mentale.

Groupe 1	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 1	1	1	4	1	6	13
Elève 2	1	1	4	1	4	11
Elève 3	1	0	4	1	1	7
Elève 4	1	0	4	1	3	9
Elève 5	1	0	4	1	2	8
Elève 6	0	1	4	1	3	9
Elève 7	1	1	4	1	6	13
Moyenne	0,86	0,57	4,00	1,00	3,57	10,00

Figure 10 : Tableau 5 représentant les résultats du groupe 1 lors de l'évaluation finale de leur texte.

Nous pouvons donc obtenir le graphique suivant comparant les résultats pour le groupe 1 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.

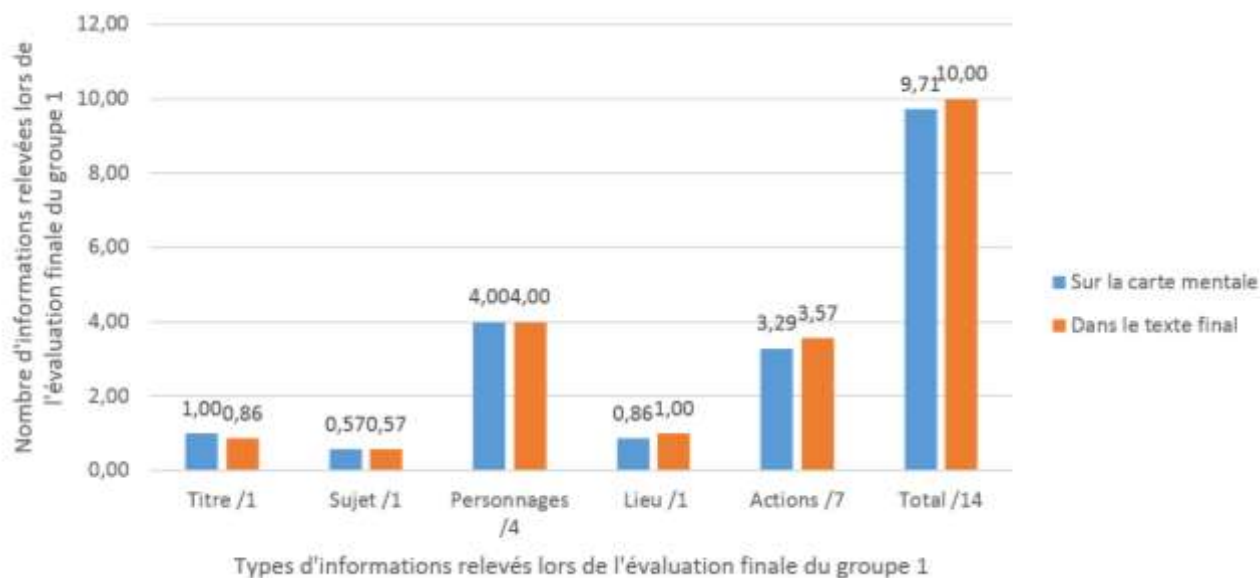


Figure 11 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 1 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.

De ce fait, il apparaît que le nombre d'informations présentes dans le texte est sensiblement le même que celui présent sur la carte mentale. Ceci s'explique par le fait que ces élèves n'ont pas réelles difficultés dans le passage à l'écrit. De plus, les deux phases de l'évaluation finale ayant été faites avec une semaine d'écart, certains élèves se sont sûrement souvenu d'informations du texte pour rédiger le leur, ce qui explique la légère augmentation du nombre d'informations présentes dans le texte par rapport à la carte mentale.

Il nous est ainsi possible d'obtenir le graphique comparant le nombre d'informations relevées par le groupe 1 dans le texte en évaluation diagnostique à celui en évaluation finale. De cette manière, nous pourrions déduire si l'utilisation de la carte mentale a permis aux élèves de ce groupe d'améliorer leur compréhension en lecture.

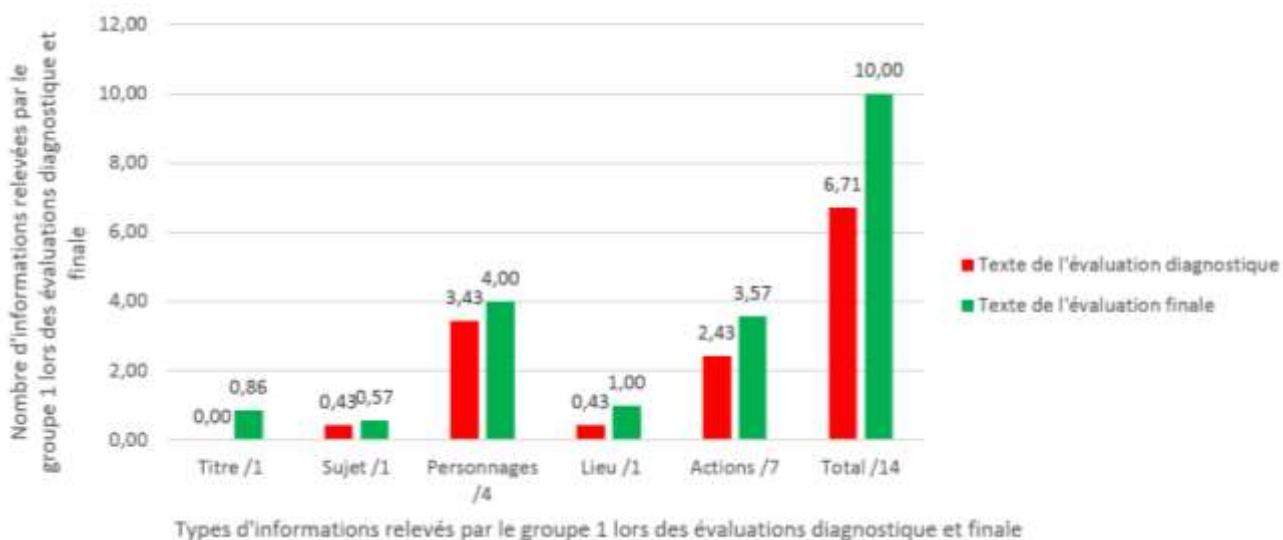


Figure 12 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 1 entre les informations présentes dans le texte de l'évaluation diagnostique et celui de l'évaluation finale.

A partir de ce graphique, il nous est possible de déduire que la carte mentale a permis aux élèves d'améliorer considérablement le nombre d'informations relevées dans le texte (10,00 au lieu de 6,71 lors de l'évaluation diagnostique). Nous pouvons voir que cet outil a permis à tous les élèves d'identifier les quatre personnages, le lieu ainsi que plus d'actions (3,57 au lieu de 2,43 lors de l'évaluation diagnostique). De ce fait, les élèves du groupe 1 ont pu accéder à une compréhension plus fine du texte, la carte mentale leur a permis d'identifier plus d'informations et donc d'améliorer leur compréhension. Nous pouvons voir cette progression en compréhension à travers la production de l'élève 6 en annexe 16. Il a réussi à identifier deux actions

supplémentaires ainsi que le lieu et le sujet. Cet exemple illustre donc que la carte mentale a permis aux élèves du groupe d'accéder à une compréhension globale supérieure à la compréhension issue de l'évaluation diagnostique.

2. Résultats et analyse des productions finales pour le groupe 2

Groupe 2	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 8	1	1	4	1	4	11
Elève 9	1	0	3	0	0	4
Elève 10	1	0	4	1	3	9
Elève 11	1	0	4	1	0	6
Elève 12	1	0	4	1	0	6
Elève 13	1	1	4	0	2	8
Elève 14	1	0	4	1	2	8
Elève 15	1	0	4	1	0	6
Elève 16	1	1	4	1	1	8
Moyenne	1,00	0,33	3,89	0,78	1,33	7,33

Figure 13 : Tableau 6 représentant les résultats du groupe 2 lors de l'évaluation finale de leur carte mentale.

Groupe 2	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 8	1	1	4	1	4	11
Elève 9	0	0	3	0	1	4
Elève 10	1	0	4	1	3	9
Elève 11	1	0	4	1	0	6
Elève 12	1	0	4	1	0	6
Elève 13	0	1	4	0	3	8
Elève 14	1	0	4	1	2	8
Elève 15	1	0	4	1	0	8
Elève 16	1	0	4	1	2	8
Moyenne	0,78	0,22	3,89	0,78	1,67	7,33

Figure 14 : Tableau 7 représentant les résultats du groupe 2 lors de l'évaluation finale de leur texte.

Nous pouvons donc obtenir le graphique suivant comparant les résultats pour le groupe 2 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.

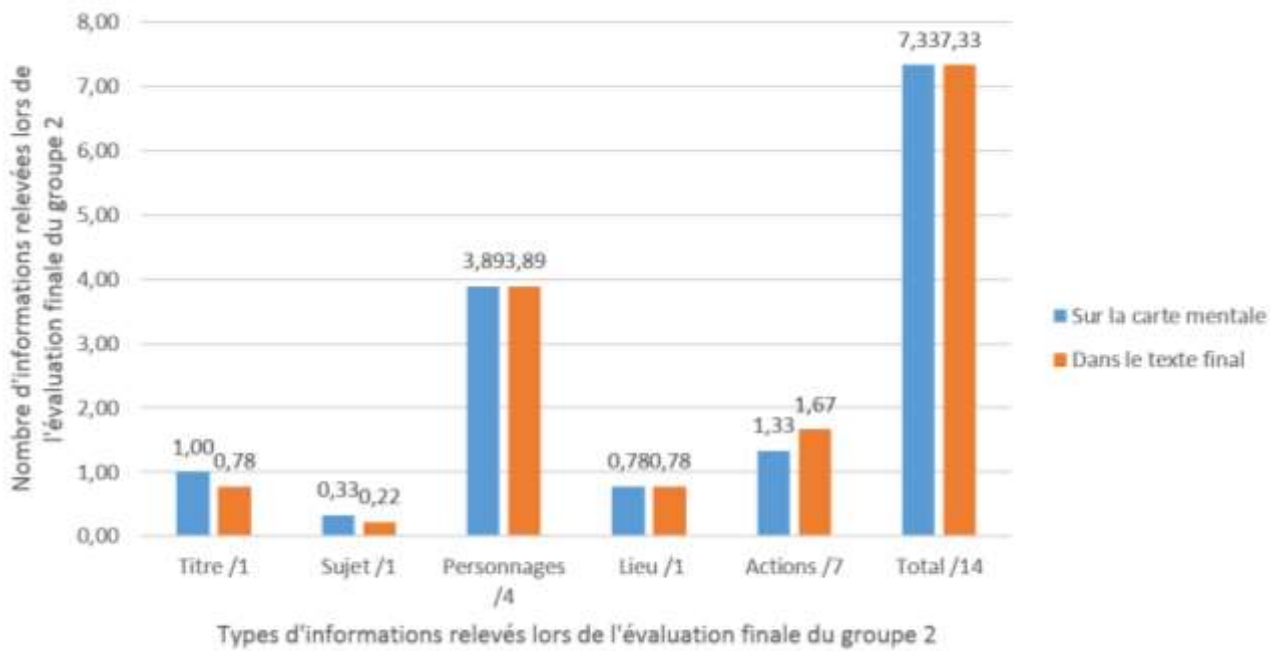


Figure 15 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 2 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.

Nous pouvons donc voir que comme pour le groupe 1, les informations présentes sur la carte mentale sont sensiblement les mêmes que celles présentes dans le texte final. Il vient alors que les élèves du groupe 2 ont réussi à reporter toutes les informations présentes sur leur carte mentale dans le texte final.

Il nous est ainsi possible d'obtenir le graphique comparant le nombre d'informations relevées par le groupe 2 dans le texte en évaluation diagnostique à celui en évaluation finale. De cette manière, nous pourrions déduire si l'utilisation de la carte mentale a permis aux élèves de ce groupe d'améliorer leur compréhension en lecture.

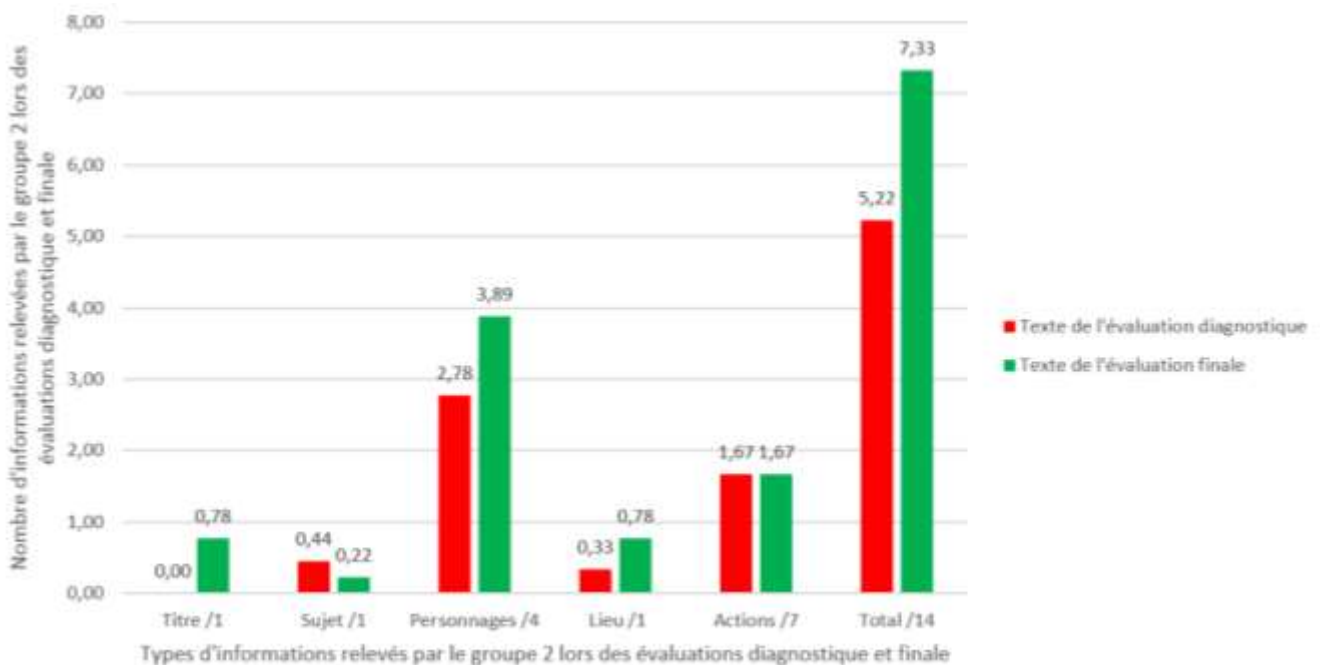


Figure 16 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 2 entre les informations présentes dans le texte de l'évaluation diagnostique et celui de l'évaluation finale

A partir de ce graphique, il nous est possible de déduire que la carte mentale a permis aux élèves du groupe 2 d'améliorer le nombre d'information relevés dans le texte (7,33 contre 5,22 en évaluation diagnostique). Elle a permis à presque la totalité des élèves du groupe 2 d'identifier les quatre personnages et le lieu. En revanche, nous pouvons voir que le nombre d'actions n'a pas augmenté. Nous pouvons ainsi déduire que la compréhension des élèves du groupe 2 n'est pas plus fine. La carte mentale leur a permis d'identifier les différents éléments constitutifs du texte comme les personnages, le lieu, le titre mais ne leur permet pas de comprendre les actions, les liens qui unissent tous ces éléments. De ce fait, la compréhension du texte n'est pas améliorée, les élèves ne sont pas plus capables de comprendre l'histoire, simplement d'en identifier les composants. Néanmoins, il est intéressant de souligner que cet outil permet dans un premier temps d'améliorer la compréhension de ces éléments à défaut d'une compréhension globale. Les productions de l'élève 11 que vous retrouverez en annexe 17, illustrent parfaitement cette analyse. En effet, cet élève, a bien amélioré le nombre d'éléments relevés dans le texte (passé de 6 à 2). Il a réussi à identifier deux personnages supplémentaires, le titre et le lieu. En revanche, il n'a identifié aucune action ni dans l'évaluation diagnostique ni dans l'évaluation finale. La carte mentale l'a par conséquent aidé à identifier davantage d'éléments du texte mais pas les actions qui relient tous ces éléments.

3. Résultats et analyse des productions finales pour le groupe 3

Groupe 3	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 17	1	0	4	1	0	6
Elève 18	1	0	2	1	0	4
Elève 19	1	0	2	1	0	4
Elève 20	1	0	4	1	0	6
1Elève 21	1	0	4	1	0	5
Elève 22	1	0	4	0	1	6
Elève 23	1	0	2	1	0	4
Moyenne	1,00	0,00	3,14	0,71	0,14	5,00

Figure 17: Tableau 8 représentant les résultats du groupe 3 lors de l'évaluation finale de leur carte mentale.

Groupe 3	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 17	1	0	4	1	0	6
Elève 18	1	0	2	1	0	4
Elève 19	1	0	2	1	0	4
Elève 20	1	0	4	1	0	6
Elève 21	1	0	4	0	0	5
Elève 22	1	0	4	1	0	6
Elève 23	0	0	2	1	1	4
Moyenne	0,86	0,00	3,14	0,86	0,14	5,00

Figure 18 : Tableau 9 représentant les résultats du groupe 3 lors de l'évaluation finale de leur texte.

Nous pouvons donc obtenir le graphique suivant comparant les résultats pour le groupe 3 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.

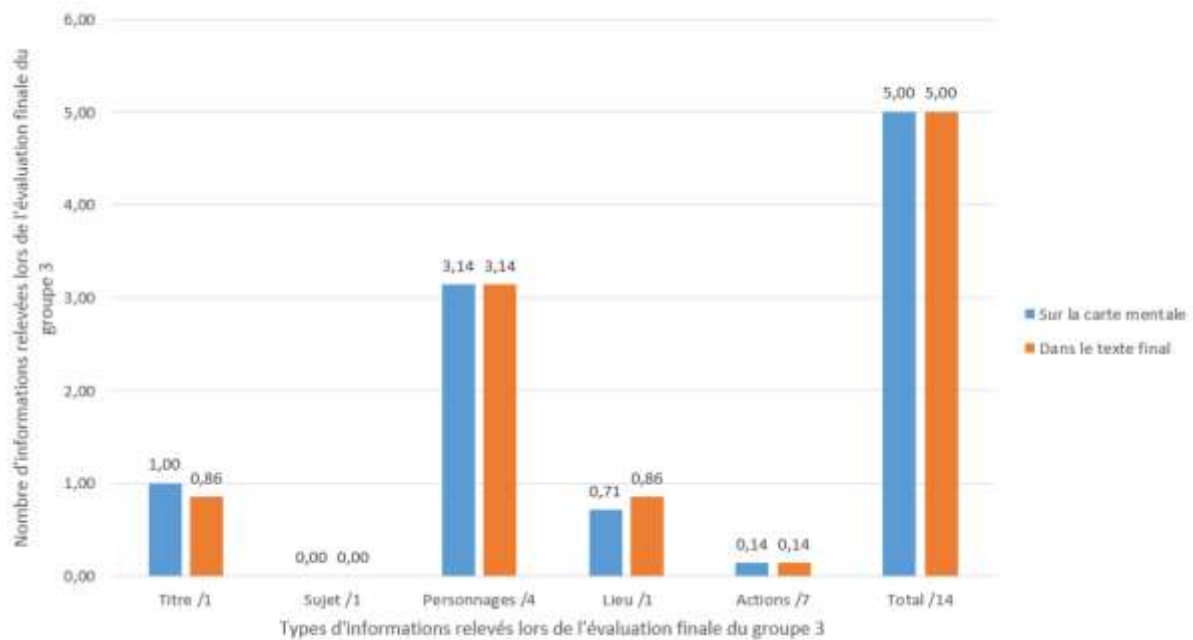


Figure 19 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 3 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.

Nous pouvons donc voir que, comme pour les deux groupes d'élèves précédents, les informations présentes sur la carte mentale sont sensiblement les mêmes que celles présentes dans le texte final. Il vient alors que les élèves du groupe 3 ont réussi à reporter toutes les informations présentes sur leur carte mentale dans le texte final.

Il nous est ainsi possible d'obtenir le graphique comparant le nombre d'informations relevées par le groupe 3 dans le texte en évaluation diagnostique à celui en évaluation finale. De cette manière, nous pourrions déduire si l'utilisation de la carte mentale a permis aux élèves de ce groupe d'améliorer leur compréhension en lecture.

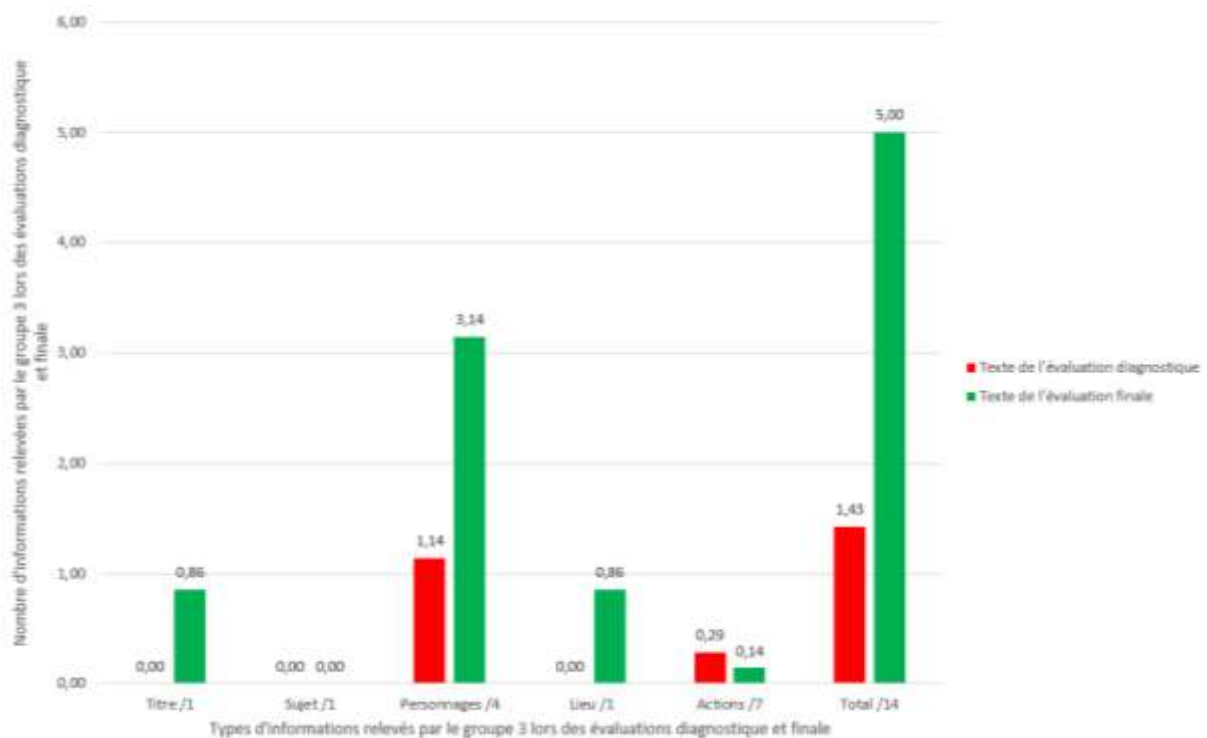


Figure 20 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 3 entre les informations présentes dans le texte de l'évaluation diagnostique et celui de l'évaluation finale

A partir de ce graphique, il nous est possible de déduire que la carte mentale a permis aux élèves du groupe 3 d'améliorer considérablement le nombre d'information relevés dans le texte (nombre passé de 1,43 à 5). Elle a permis à plusieurs élèves d'identifier les quatre personnages, ou d'au moins en identifier 2, et presque tous les élèves ont réussi à déterminer le lieu. Cependant, le nombre d'actions relevées n'a pas augmenté et a même diminué (une action relevée par un élève au lieu de deux lors de l'évaluation diagnostique). Nous pouvons ainsi déduire que la carte mentale a permis aux élèves du groupe 3 d'identifier certains éléments constitutifs du texte (personnages, lieu, titre) mais ne leur permet pas d'accéder aux liens qui relient ces éléments, à savoir les actions. De ce fait, nous pouvons ici interpréter la même chose que pour les élèves du groupe 2, la carte mentale permet aux élèves de ce groupe d'accéder aux éléments constitutifs du texte mais ne leur permet pas de le comprendre. De la même manière que pour les élèves du groupe 2, il est intéressant de souligner que cet outil permet dans un premier temps d'améliorer la compréhension de ces éléments à défaut d'une compréhension globale. Il est possible d'illustrer ces propos à travers les productions de l'élève 20 que vous trouverez en [annexe 18](#). Cet élève, qui n'avait rien produit lors de l'évaluation diagnostique, a réussi, grâce à la carte mentale, à identifier le titre, les personnages (bien qu'ils soient confus) et le lieu. Nous pouvons par conséquent voir ici que les éléments du texte sont plus facilement identifiables grâce à la carte mentale mais la compréhension globale du texte n'est ici pas améliorée par cet outil.

4. [Analyse des résultats de la classe étalon](#)

De manière à répondre à ma seconde hypothèse, il m'a semblé important de mesurer le nombre de données relevées par les élèves du groupe 3, le groupe des élèves en difficulté avec des productions d'autres élèves en difficulté de CM1. J'ai donc demandé à ma collègue de CM1 de l'école de réaliser le même exercice avec un groupe d'élèves en difficulté de sa classe à savoir, à partir du texte *Philémon et Baucis* répondre à la consigne suivante : « Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte » (10-12 minutes) après avoir lu le texte. Nous appellerons cette classe la classe étalon.

Voici les résultats de ces élèves :

Classe étalon	Titre	Sujet	Personnages	Lieu	Action	Total
Elève 24	0	0	0	0	0	0

Elève 25	0	0	0	0	0	0
Elève 26	0	0	3	0	1	4
Elève 27	1	0	2	0	0	3
Elève 28	0	0	3	0	0	3
Elève 29	0	0	2	1	0	3
Elève 30	0	0	4	0	1	5
Moyenne	0,14	0,00	2,00	0,14	0,29	2,57

Figure 21: Tableau 10 représentant les résultats de la classe étalon.

Nous pouvons donc obtenir le graphique suivant en comparant les résultats des élèves de la classe étalon à ceux du texte de l'évaluation finale des élèves du groupe 3.

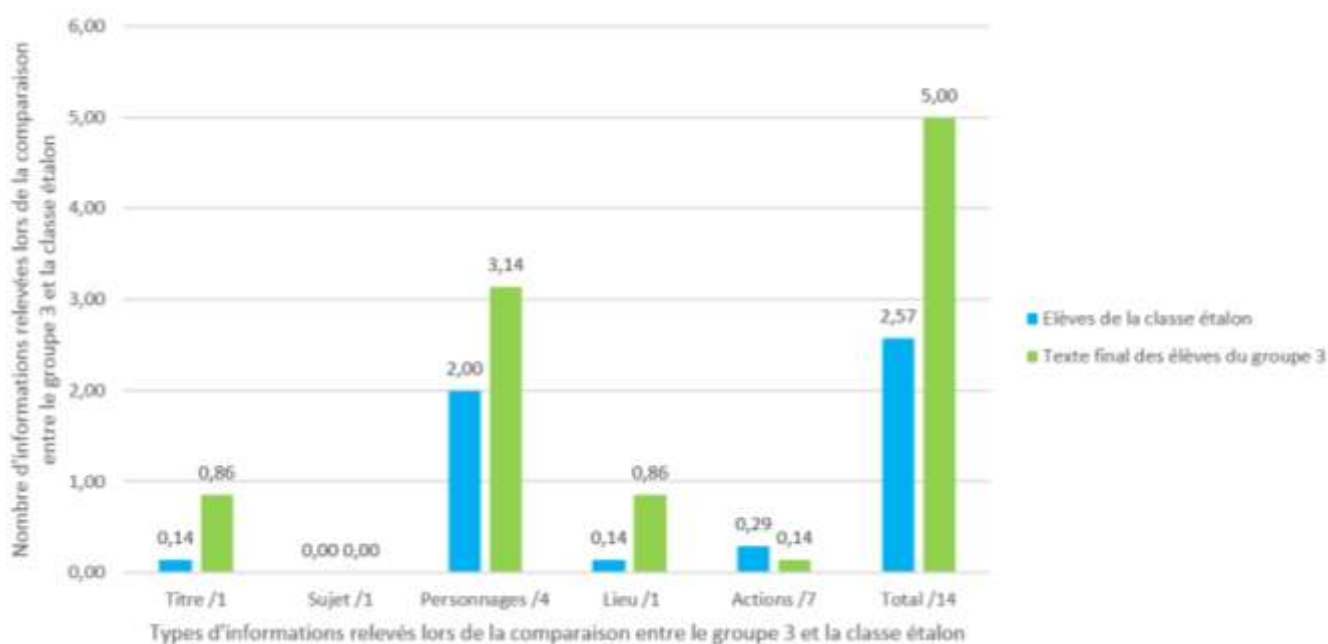


Figure 22 : Graphique comparant les résultats pour le groupe de la classe étalon et ceux du texte de l'évaluation finale des élèves du groupe 3.

Nous pouvons déduire de ce graphique que les élèves du groupe 3 ont relevé plus d'informations que les élèves de la classe étalon (5 pour le groupe 3 contre 2,57 pour la classe étalon). Les élèves du groupe 3 ont réussi à mieux identifier les personnages, le lieu ainsi que le titre (quoique cet item peut être lié à un problème de consigne comme lors des évaluations diagnostiques) que ceux de la classe étalon. Le nombre d'actions relevées est sensiblement équivalent entre les deux groupes. Il est donc possible de déduire de ce graphique que la carte mentale permet aux élèves en difficulté d'identifier plus facilement les éléments constitutifs du texte mais ne leur

donne pas l'accès à une compréhension globale suffisante leur permettant de comprendre les actions qui relient ces éléments.

Partie 4 - Discussion

L'expérimentation de ce mémoire vise à mettre en avant si l'utilisation de la carte mentale peut améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3. Dans ce mémoire, j'ai proposé aux élèves un nouvel outil afin de vérifier si celui-ci a une influence sur le niveau de compréhension d'élèves de CM1. J'ai émis en début de mémoire deux hypothèses. Une première visant à savoir si la carte mentale permet d'améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 puis une seconde visant à savoir si elle permet d'aider en particulier les élèves de cycle 3 en difficulté. Grâce aux différents résultats mis en avant dans la partie précédente, je vais maintenant tâcher de répondre à chacune d'elle.

1. Analyse et interprétation des résultats

Le premier résultat que nous pouvons mettre en avant est que chaque élève a réussi à construire une carte mentale. De plus, les élèves ont réussi dans l'ensemble à réinvestir les informations présentes sur la carte mentale dans le texte final, cet outil ne semble donc pas poser de problème ou mettre de barrière lors du passage à l'écrit. Il semble donc bien adapté à un public de cycle 3.

Ma première hypothèse était que la carte mentale permet d'améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3. D'après les résultats ci-dessus, nous pouvons voir que chaque groupe d'élèves a, par sa mise en place, amélioré le nombre d'items, d'éléments relevés dans le texte. En effet, le groupe 1 est passé de 6,71 éléments relevés en évaluation diagnostique à 10 éléments. Le groupe 2 quant à lui est passé de 5,22 à 7,33 et le groupe 3 de 1,43 à 5,00. Il apparaît donc que la carte mentale est un outil qui permet aux élèves de tous niveaux d'identifier davantage d'éléments du texte et ainsi leur permet d'accéder à une meilleure compréhension. Néanmoins, j'ai précédemment souligné le fait que certains éléments étaient primordiaux par rapport à d'autres et qu'il fallait porter une attention particulière à trois éléments en priorité à savoir le sujet, les personnages et les actions. Sur ce point, une différence apparaît entre les groupes.

Pour le groupe 1, il faut noter que le nombre de fois où le sujet a été relevé est passé de 0,43 à 0,57, soit en légère augmentation. De la même façon, l'ensemble des élèves

a pu identifier les quatre personnages contre une moyenne de 3,43 (sur 4) avant la mise en place de la carte mentale. Pour finir, cet outil a permis aux élèves du groupe 1 d'identifier plus d'actions (nombre passé de 2,43 à 3,57). Par conséquent, je peux ici conclure que la carte mentale permet aux élèves ayant un bon niveau de compréhension d'identifier davantage d'éléments constitutifs du texte et de mieux comprendre les liens qui unissent ces éléments, à savoir les actions. De ce fait, les élèves accèdent à une meilleure compréhension des composantes du texte mais aussi à une meilleure compréhension globale.

Pour les élèves du groupe 2 et 3, il est important de noter que l'identification des personnages est bien meilleure après la mise en place de la carte mentale. En effet, pour les élèves du groupe 2, le nombre de personnages identifiés est passé de 2,78 à 3,89 (soit presque tous les personnages pour l'ensemble des élèves du groupe), pour le groupe 3, ce nombre est passé de 1,14 à 3,14 soit une moyenne de trois personnages sur quatre. De façon similaire, l'identification du lieu des actions a nettement évolué pour les deux groupes grâce à la carte mentale en passant de 0,33 à 0,78 pour le groupe 2 et de 0 à 0,86 pour le groupe 3. En revanche, elle n'a pas permis à la majorité des élèves de ces deux groupes d'identifier le sujet. De la même façon, le nombre d'actions n'a pas évolué grâce à la mise en place de cet outil et reste très bas (pour le groupe 2 la moyenne d'actions identifiées est de 1,67 et pour le groupe 3 est inférieure à 0,5). Je peux ainsi conclure que la mise en place de la carte mentale a permis aux élèves ayant un niveau « moyen » ou des difficultés en compréhension en lecture d'identifier beaucoup plus d'éléments constitutifs du texte. En effet chaque élève a ainsi, grâce à cet outil, pu identifier plus de composants du texte comme les personnages, le lieu et ainsi affiner la compréhension de celui-ci. Néanmoins, la carte mentale n'a pas permis à ces élèves d'identifier le sujet de l'histoire ou encore les différentes actions qui le composent. De ce fait, ils ont accès à une meilleure compréhension de certaines composantes de l'histoire mais la carte mentale ne leur permet en aucun cas d'accéder à une meilleure compréhension globale du texte.

Je peux donc conclure sur cette première hypothèse, en mettant en avant qu'elle est validée, que la carte mentale permet bien d'améliorer la compréhension en lecture des éléments constitutifs de l'histoire des élèves de cycle 3. Néanmoins, cet outil permet

d'améliorer la compréhension globale du texte seulement chez les élèves de cycle 3 ayant déjà un bon niveau de compréhension.

Ma seconde hypothèse était que la carte mentale permet d'améliorer en particulier la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 en difficulté. Pour répondre à celle-ci, j'ai choisi de prendre comme classe étalon des élèves de CM1 en difficulté d'une autre classe. De cette manière, je peux ainsi mettre en avant si la carte mentale apporte réellement une aide aux élèves en difficulté. En effet, les élèves de l'autre classe n'auront pas étudié la carte mentale, de plus je ne les connais pas et ils ont fait l'évaluation finale (production d'un texte suite à la lecture de l'histoire dans des conditions similaires) au même instant que les élèves de ma classe. Nous pouvons voir d'après les résultats présentés ci-dessus que les élèves du groupe 3 ont identifié davantage d'éléments du texte que ceux de la classe étalon, à savoir 5 éléments contre 2,57. Ainsi, nous pouvons noter que les élèves du groupe 3 ont identifié plus de personnages (3,14 contre 2), ont mieux identifié le lieu (0,86 contre 0,14), en revanche le nombre d'actions relevé est presque identique (0,14 pour le groupe 3 contre 0,29 pour la classe étalon, soit moins d'une action sur sept présentes) et le sujet n'a été identifié par aucun élève de chaque groupe. Ces chiffres confirment donc que la carte mentale apporte une aide considérable aux élèves en difficulté dans l'identification de certains éléments de l'histoire comme le lieu (identifié grâce à la carte mentale par presque tous les élèves), les personnages (qui sont presque tous identifiés par l'ensemble des élèves) et le titre (les élèves y accordent de l'importance lors de la mise en place de la carte mentale). Néanmoins, cet outil ne leur permet pas de mieux comprendre l'histoire et ne leur donne pas accès à une meilleure compréhension globale de celle-ci qui reste presque inexistante.

Je peux ainsi conclure sur ma seconde hypothèse en mettant en avant le fait qu'elle est validée. Les élèves en difficulté sont considérablement aidés pour comprendre un texte par la mise en place de la carte mentale. Alors que la majorité des élèves n'arrivaient pas à identifier des éléments importants dans le texte, la carte mentale leur a permis d'en identifier beaucoup plus (lieu, personnages etc.), ce qui correspond à un premier pas dans la compréhension de celui-ci. Cet outil semble donc très intéressant pour travailler ce point avec des élèves de cycle 3 en difficulté. En revanche, la carte mentale n'aide pas ces élèves, ni les élèves « moyens » à mieux comprendre le texte dans sa globalité, elle apporte une aide à la compréhension

globale du texte seulement aux élèves ayant déjà un bon niveau de compréhension en lecture.

2. Limites de l'étude

Les premières limites de cette étude concernent la population choisie. Dans un premier temps, ma connaissance des élèves a sûrement influencé de façon involontaire l'analyse de leurs productions. Cette analyse n'était donc pas absolument objective et a pu influencer les résultats de l'étude. De la même façon, j'ai choisi de répartir les élèves dans les groupes en fonction de ma connaissance de leur niveau en compréhension en lecture plutôt que suite à leurs résultats de l'évaluation diagnostique. Ce choix s'explique par le fait que de nombreuses tensions existent dans la classe et qu'il est possible que suite à celles-ci (j'avais fait l'évaluation diagnostique après une récréation agitée), certains d'élèves ayant un bon niveau ou un niveau « moyen » soient passés à côté de l'évaluation diagnostique. Il me semblait ainsi plus pertinent de me baser sur le niveau moyen de ces derniers plutôt que sur leur niveau à un instant donné. Ensuite, il est toujours compliqué de s'appuyer sur les résultats d'une étude portant sur un échantillon réduit. En effet, mon étude s'étend sur les vingt-trois élèves de ma classe et sept de la classe étalon soit trente au total. Ce nombre restreint n'est peut-être pas représentatif de l'ensemble des élèves de CM1, il aurait fallu pouvoir mener l'expérimentation sur davantage de sujets. En outre, l'étude porte sur des élèves de cycle 3 mais ne prend en compte que des CM1, il aurait été intéressant de mener l'étude sur des élèves d'autres années du cycle. Pour finir, le cadre théorique met avant que la population choisie doit appartenir au même niveau socio-économique, critère peu vérifié ici même si comme expliqué précédemment, il semble peu influant chez des sujets de cet âge qui de surcroît évoluent ensemble depuis de nombreuses années.

La prochaine limite concerne l'outil proposé, la carte mentale. Bien que cet outil soit adapté à des élèves de cycle 3, il semble difficile à prendre en main pour des CM1. Ils ont, durant toute l'année, vu des cartes mentales présentées par ma collègue et moi-même mais n'ont pas eu l'occasion d'en réaliser beaucoup en dehors de cette expérimentation. De ce fait, cet apprentissage rapide semble avantager les bons élèves. En effet, ceux-ci ont le plus souvent besoin de moins de temps pour prendre en main de nouveaux outils et acquièrent un recul et une meilleure maîtrise plus

rapidement que ceux en difficulté. Or, la seconde hypothèse de ce mémoire portait sur l'intérêt de cet outil pour améliorer la compréhension en lecture des élèves en difficulté donc il apparaît qu'une plus longue phase de manipulation leur aurait sûrement permis de mieux maîtriser la carte mentale. De ce fait, les résultats auraient pu être influencés par cette meilleure maîtrise de l'outil. Afin de réduire cet impact, il aurait pu être intéressant de leur proposer un questionnaire ou un entretien oral en complément de la carte mentale, dans ce cas ces derniers n'auraient pas été désavantagés par ce nouvel outil car ils auraient éventuellement pu compléter leurs réponses via ces autres formes de recueil de données.

3. Prolongements de l'étude

Un premier prolongement de cette étude pourrait être de mener cette étude dans un contexte différent, sur une population d'élèves ayant l'habitude d'utiliser la carte mentale afin de voir si cela influencerait les résultats (comme expliqué ci-dessus).

Un second prolongement intéressant serait de mener cette étude simultanément dans les différents niveaux du cycle 3 à savoir le CM1, le CM2 et la classe de 6^{ème}. Ainsi, nous pourrions mettre en avant si l'importance de la maîtrise de l'outil mais aussi évaluer le recul et la maturité des élèves nécessaire pour optimiser la carte mentale. De plus, cela permettrait de lever l'une des limites citées précédemment.

Enfin, un dernier prolongement pourrait être de proposer l'utilisation de la carte mentale à différents publics. Il me semble que l'aspect ludique et moins scolaire de cet outil pourrait séduire certaines populations d'élèves, notamment des populations d'élèves difficiles ou en difficulté.

Conclusion

L'objectif de ma recherche était de voir si l'utilisation de la carte mentale pouvait améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 et plus spécifiquement celle des élèves en difficulté.

Dans la première partie, j'ai dressé un cadre théorique visant à comprendre ce qu'est la compréhension en lecture, cibler les compétences à travailler, les types de texte et enfin j'ai tenté de donner une définition de la carte mentale. Dans une deuxième partie, j'ai présenté la population sur laquelle l'étude allait porter, à savoir ma classe de CM1 puis la méthodologie mise en place pour mener à bien cette expérimentation. C'est grâce à une enquête qualitative que j'ai pu mettre en place une expérimentation visant à répondre aux deux hypothèses soulevées en début de recherche. Dans une troisième partie, je présente les nombreux résultats obtenus et enfin dans une quatrième et dernière partie, j'expose la discussion, l'analyse et l'interprétation qui découlent de ces résultats.

Nous avons pu voir que la carte mentale permet d'améliorer la compréhension des élèves de cycle 3. Elle permet à chaque élève d'identifier davantage d'éléments constitutifs du texte tels que les personnages, le lieu ou encore accorder une attention au titre. Par conséquent, chaque élève bénéficie de la carte mentale comme d'un outil permettant d'améliorer la compréhension des éléments du texte. Néanmoins, elle ne permet pas à la majorité des élèves d'améliorer la compréhension globale de l'histoire. En effet, les élèves en difficulté ou ayant un niveau « moyen » de compréhension en lecture n'améliorent pas l'identification du sujet de l'histoire et ou des actions présentes malgré la mise en place de cet outil. Seuls les élèves ayant initialement un bon niveau de compréhension améliorent leur compréhension globale du texte. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les bons élèves ont réussi à acquérir une meilleure maîtrise et un plus grand recul quant à l'utilisation de la carte mentale. Ils semblent donc avantagés dans cette étude, c'est l'une des limites soulevées précédemment, ceci pourrait être compensé en menant l'expérimentation sur une population d'élèves ayant l'habitude de manipuler cet outil.

D'un point de vue professionnel, la rédaction de ce mémoire de recherche m'a énormément apporté. Tout d'abord, d'un point de vue didactique, l'écriture du mémoire m'a plongé dans de nombreuses recherches théoriques qui m'ont permises

d'appréhender l'enseignement de la compréhension. Cet enseignement est primordial et est l'un des enjeux du cycle 3, je dispose maintenant de nouvelles connaissances dans celui-ci qui me serviront à améliorer et guider mes choix didactiques. De ce fait, ces recherches vont m'aider à en faire un apprentissage explicite et principal. D'un point de vue pédagogique, proposer aux élèves un nouvel outil, une façon de travailler originale et innovante m'a permis de voir que ces derniers y sont plus sensibles et s'investissent davantage dans les apprentissages. Ce constat me motive par conséquent à me tenir au courant régulièrement des nouveaux outils ou des nouvelles pratiques afin de proposer à mes futures classes des situations d'apprentissages intéressantes, motivantes et pertinentes. Cet aspect ludique et le fait de laisser une grande partie de liberté aux élèves mettent en avant que le jeu et l'autonomie des élèves ont une place importante dans l'enseignement à l'école primaire. Enfin, la mise en place de cette nouvelle manière de travailler m'a permis de m'apercevoir qu'une habitude de travail nécessite un entraînement conséquent. En effet, la mise en place de cet outil s'est révélée beaucoup plus longue et compliquée que ce que j'avais imaginé en début d'expérimentation. Je me suis aperçu que la découverte et la maîtrise de la carte mentale nécessitent un entraînement régulier, de plus il est important de souligner et expliciter l'intérêt de l'outil aux élèves. De la même manière, la situation de découverte de l'outil permet d' enrôler grandement les élèves et va déterminer la réussite ou non de la séquence en question.

Pour conclure, je suis ravi d'avoir proposé à mes élèves de travailler sur la carte mentale, outil pédagogique encore peu utilisé à l'école élémentaire. Néanmoins, aux vues de mes recherches théoriques, la carte mentale semble arriver petit à petit dans l'enseignement et pourrait représenter l'un des futurs outils pédagogiques importants à utiliser dans nos classes. Elle nécessite néanmoins un entraînement actif pour que chaque élève soit capable de l'utiliser convenablement.

Bibliographie

BREUX S., REUCHAMPS M., LOISEAU H. « Apports et potentialités de l'utilisation de la carte mentale en science politique ». *Transeo Review* [En ligne]. 2010. n°2-3., Disponible sur : < <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/28605> > (consulté le 24 janvier 2017)

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) ». In : *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753 > (consulté le 5 juin 2017a)

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) ». In : *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 > (consulté le 5 juin 2017b)

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) ». In : *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 > (consulté le 5 juin 2017c)

CÈBE S., GOIGOUX R. *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs* [En ligne]. [s.l.] : Retz, 2009. 167 p. Disponible sur : < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00974777> > (consulté le 22 mai 2017)

CÈBE S., GOIGOUX R. « INRP - Repères - Archives : Fascicule N° 35, 2007 (nouvelle série) Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=290 > (consulté le 19 mai 2017)

FALARDEAU É. « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *rse* [En ligne]. 2003. Vol. 29, n°3, p. 673-694. Disponible sur : < <https://doi.org/10.7202/011409ar> >

FROGER N. *Les genres de récits*. Caen : SCEREN-CRDP de l'Académie de Caen, 2011. ISBN : 978-2-86618-581-7.

GIASSON J. *La compréhension en lecture*. Nouveau tirage. Bruxelles [u.a.] : DeBoeck : [s.n.], 2000. 255 p. (Pratiques pédagogiques). ISBN : 978-2-89105-341-9.

GUERNIER M.-C. « Lire et répondre à des questions au cycle 3 ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 1999. Vol. 19, n°1,

p. 167-181.

LESSARD-ROUTHIER A. « Les cartes mentales... ou l'art de favoriser la réussite des élèves en se simplifiant la vie ». In : *Carrefour éducation* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2016. Disponible sur : < http://carrefour-education.qc.ca/dossiers/les_cartes_mentales_ou_l_art_de_favoriser_la_reussite_de_s_l_ves_en_se_simplifiant_la_vie > (consulté le 10 mai 2017)

MONGIN P., DE BROEK F. *Enseigner autrement avec le mind mapping: cartes mentales et conceptuelles*. Malakoff : Dunod, 2016. ISBN : 978-2-10-074693-4.

ROWNTREE B. « Les cartes mentales, outil géographique pour la connaissance urbaine. Le cas d'Angers (Maine-et-Loire) ». *Noroi* [En ligne]. 1997. Vol. 176, n°1, p. 585-604. Disponible sur : < <https://doi.org/10.3406/noroi.1997.6823> >

TAUVERON C. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 1999. Vol. 19, n°1, p. 9-38.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture_415456.pdf [En ligne]. Disponible sur : < http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf > (consulté le 5 juin 2017)

Table des illustrations

Figure 1: Modèle contemporain de compréhension en lecture, source : Jocelyne Giasson, La compréhension en lecture, 2000.	4
Figure 2: Liens entre le texte et les processus de compréhension, source : Jocelyne Giasson, La compréhension en lecture, 2000.	8
Figure 3 : Exemple d'une carte mentale, source : Pierre Mongin et Fabienne De Broek, Enseigner autrement avec le mindmapping : cartes mentales et conceptuelles, 2013, p.18.	22
Figure 4 : Exemple d'une carte conceptuelle, source : Pierre Mongin et Fabienne De Broek, Enseigner autrement avec le mindmapping : cartes mentales et conceptuelles, 2013, p.20.	22
Figure 5 : Tableau 1 représentant les résultats du groupe 1 lors de l'évaluation diagnostique.....	37
Figure 6 :Tableau 2 représentant les résultats du groupe 2 lors de l'évaluation diagnostique.....	37
Figure 7 : Tableau 3 représentant les résultats du groupe 3 lors de l'évaluation diagnostique.....	38
Figure 8 : Graphique comparant la moyenne du nombre d'informations relevées lors de l'évaluation diagnostique par groupe.	38
Figure 9 : Tableau 4 représentant les résultats du groupe 1 lors de l'évaluation finale de leur carte mentale.....	44
Figure 10 : Tableau 5 représentant les résultats du groupe 1 lors de l'évaluation finale de leur texte.	44
Figure 11 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 1 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.	44
Figure 12 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 1 entre les informations présentes dans le texte de l'évaluation diagnostique et celui de l'évaluation finale...	45
Figure 13 : Tableau 6 représentant les résultats du groupe 2 lors de l'évaluation finale de leur carte mentale.....	46

Figure 14 : Tableau 7 représentant les résultats du groupe 2 lors de l'évaluation finale de leur texte.	46
Figure 15 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 2 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.....	47
Figure 16 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 2 entre les informations présentes dans le texte de l'évaluation diagnostique et celui de l'évaluation finale...	48
Figure 17: Tableau 8 représentant les résultats du groupe 3 lors de l'évaluation finale de leur carte mentale.....	49
Figure 18 : Tableau 9 représentant les résultats du groupe 3 lors de l'évaluation finale de leur texte.	49
Figure 19 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 3 entre les informations présentes sur la carte mentale et celles présentes dans le texte.....	50
Figure 20 : Graphique comparant les résultats pour le groupe 3 entre les informations présentes dans le texte de l'évaluation diagnostique et celui de l'évaluation finale...	50
Figure 21: Tableau 10 représentant les résultats de la classe étalon.	52
Figure 22 : Graphique comparant les résultats pour le groupe de la classe étalon et ceux du texte de l'évaluation finale des élèves du groupe 3.	52

Table des annexes

Annexe 1 : Texte « Philémon et Baucis »

Annexe 2 : Production de l'élève 2 en évaluation diagnostique

Annexe 3 : Production de l'élève 9 en évaluation diagnostique

Annexe 4 : Production de l'élève 17 en évaluation diagnostique

Annexe 5 : Texte « Clotaire a des lunettes »

Annexe 6 : Carte mentale réalisée en classe à partir d'une leçon de conjugaison

Annexe 7 : Production de l'élève du groupe 2 en semaine 2, 3 et 4

Annexe 8 : Production de l'élève du groupe 3 en semaine 2, 3 et 4

Annexe 9 : Texte extrait de *Le château de ma mère*

Annexe 10 : Texte « Manque-de-Chance »

Annexe 11 : Fiche récapitulative du cadre commun

Annexe 12 : Texte extrait de *Cadavre au sous-sol*

Annexe 13 : Texte extrait de *Fifi Princesse*

Annexe 14 : Carte mentale de l'élève du groupe 1 en semaine 5, 6 et 7

Annexe 15 : Carte mentale de l'élève du groupe 3 en semaine 5, 6 et 7

Annexe 16 : Texte de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation finale de l'élève 6

Annexe 17 : Texte de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation finale de l'élève 11

Annexe 18 : Texte de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation finale de l'élève 20

Vous trouverez en annexes des productions d'élèves ainsi que les textes sur lesquels ils ont travaillé durant cette étude.

Philémon et Baucis

Les yeux dans les yeux. Depuis combien d'années les deux époux vivaient-ils ainsi dans leur modeste chaumière, cœur contre cœur ?

Lui, Philémon, solide comme cœur de chêne ; elle, Baucis, douce et tendre comme jeune feuille de tilleul.

Ce jour-là, Jupiter lui-même parcourait le pays, déguisé en simple voyageur, accompagné de son fils Mercure. En chaque maison, riche ou pauvre, ils demandaient le gîte et le couvert d'une nuit.



Riches ou pauvres, toutes les portes s'étaient fermées devant les dieux sans bagages.

Enfin, grimpant une petite côte, ils arrivent devant une chaumière et frappent. Philémon ouvre et le sourire lumineux de Baucis accueille tout de suite les deux voyageurs. Ils sont invités à s'allonger sur un lit de saule, couvert d'un matelas d'ulves, à baigner leurs pieds endoloris dans le baquet de bois de hêtre...

Baucis essuie la table d'un bouquet de menthe. Ils servent un modeste mais délicat repas à leurs hôtes. Philémon et Baucis voient bientôt les coupes de hêtre qui servent de verre à leurs étranges visiteurs se remplir elles-mêmes de vin...

– Oui, nous sommes les dieux, quittez votre toit et suivez-nous jusqu'au sommet de la colline. Vos voisins, méprisants pour les pauvres voyageurs, périront comme ils l'ont mérité ! Les deux vieillards, appuyés sur leurs bâtons, gravissent derrière les dieux la pente de la colline. Soudain, dans un grondement de fin du monde, l'eau envahit la vallée, noyant toutes les maisons, riches et pauvres. Seule, au bord de l'étang maintenant sans rides, veille la petite chaumière de Philémon et Baucis. Mais, déjà, la maisonnette tremble sur ses bases ; poussent des colonnes, le chaume du toit devient couverture d'or, le seuil est de marbre : la misérable chaumière est devenue un temple.

Annexe 1 (suite)

☞ – Maintenant, mes amis, clame Jupiter, vous qui avez si chaleureusement ouvert votre maison et votre cœur à deux pauvres voyageurs, faites un souhait.

Philémon et Baucis, les yeux dans les yeux, s'entretiennent quelques instants puis parlent d'une seule voix :

– Que nous soyons les gardiens de votre temple et surtout que, comme nous avons vécu tous deux ensemble, la mort nous emporte tous deux ensemble, que jamais l'un de nous vivant ne voie la mort de l'autre.

... Depuis combien d'années Philémon et Baucis veillent-ils pieusement sur le temple de Jupiter ?

Ils sont là, sur le seuil, les yeux dans les yeux. Baucis voit le corps de Philémon se dresser, sa peau creusée de rides devenir rude écorce et Philémon voit le corps de Baucis grandir et s'alanguir, sa peau fine devenir douce écorce... Ensemble, leurs mains unies deviennent rameaux de chêne et de tilleul, leurs bras deviennent branches, ils se couvrent de feuillages. Voici un chêne et un tilleul, côte à côte, aux branchages si étroitement entremêlés qu'on les dirait embrassés. Philémon et Baucis, chêne et tilleul, vivent maintenant à jamais les yeux dans les yeux.

Annexe 2 : Production de l'élève 2 en évaluation diagnostique

Jeudi 2 mars.

Écrivez ce que vous avez compris de ce texte.

C'est l'histoire d'un vieux couple (le vieux couple de Philémon et Boris. Deux voyageurs qui sont en réalité Jupiter et son fils Mercure, frappent au porte des pauvres et des riches du village. Mais personne n'ouvre. Philémon et Boris sont les seuls à ouvrir leur porte. Pour

Annexe 3 : Production de l'élève 9 en évaluation diagnostique

jeudi 2 mars

Écrivez ce que vous avez compris de ce texte

Ils ~~avaient~~^{avaient} deux époux,
qui vivaient dans une chambre.

Puis il escalada, puis il ~~se~~ atterrit devant une chaudière.

Puis finalement les voiles s'entrèrent et allongèrent sur un matelas
sur le sol.

Puis il nettoya la table au-dessus du bouquet de menthe.

Puis il les invita à escalader la cabine avec lui.

Il leur dit de pousser toute les portes et tout fermer.

Les deux époux étaient côte à côte contre le mur.

Il se regarda yeux contre yeux.

Annexe 4 : Production de l'élève 17 en évaluation diagnostique

Jadi @ meurs

français

Écrivez ce que vous entendez composé de ce texte

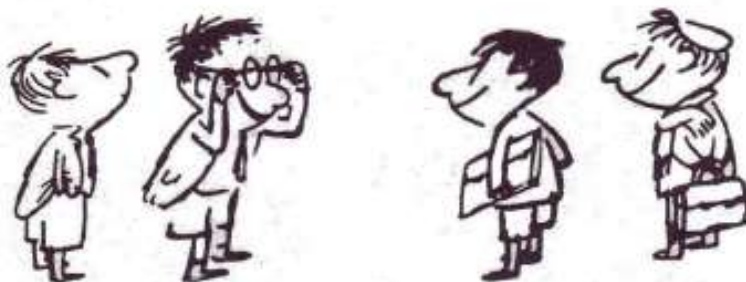
~~plusieurs et branches et les ensemble est un seul fils et sa population.~~

plusieurs et branches et les ensemble est un seul fils
ses population

Annexe 5 : Texte « Clotaire a des lunettes »

Clotaire a des lunettes !

- C'est le docteur, nous a expliqué Clotaire, qui a dit à mes parents que si j'étais dernier, c'était peut-être parce que je ne voyais pas bien en classe. Alors, on m'a emmené dans le magasin à lunettes et le monsieur des lunettes m'a regardé les yeux avec une machine qui ne fait pas mal, il m'a fait lire des tas de lettres qui ne voulaient rien dire et puis il m'a donné des lunettes, et maintenant, bing ! Je ne serai plus dernier.



Moi, ça m'a un peu étonné, le coup des lunettes, parce que si Clotaire ne voit pas en classe, c'est parce qu'il dort souvent, mais peut-être que les lunettes, ça l'empêchera de dormir. Et puis c'est vrai que le premier de la classe c'est Agnan, et c'est le seul qui porte des lunettes, même que c'est pour ça qu'on ne peut pas lui taper dessus aussi souvent qu'on le voudrait...

- Dis, j'ai demandé à Clotaire, tu nous les prêteras, tes lunettes, quand on sera interrogés ?

- Oui, et pour les compositions ! a dit Maixent. - Pour les compositions, je vais en avoir besoin, a dit Clotaire, parce que si je ne suis pas le premier, papa saura que je n'avais pas mes lunettes et ça va faire des histoires parce qu'il n'aime pas que je prête mes affaires ; mais pour les interrogations, on s'arrangera.

C'est vraiment un chouette copain, Clotaire, et je lui ai demandé de me prêter ses lunettes pour essayer, et vraiment je ne sais pas comment il va faire pour être premier, Clotaire, parce qu'avec ses lunettes on voit tout de travers, et quand on regarde ses pieds, ils ont l'air d'être très près de la figure. Et puis j'ai passé les lunettes à Geoffroy, qui les a prêtées à Rufus, qui les a mises à Joachim, qui les a données à Maixent, qui les a jetées à Eudes qui nous a fait bien rigoler en faisant semblant de loucher, et puis Alceste a voulu les prendre, mais là il y a eu des histoires.

- Pas toi, a dit Clotaire. Tu as les mains pleines de beurre à cause de tes tartines et tu vas salir mes lunettes, et ce n'est pas la peine d'avoir des lunettes si on ne peut pas voir à

Annexe 5 (suite): Texte « Clotaire a des lunettes »

travers, et c'est un drôle de travail de les nettoyer, et papa me privera de télévision si je suis de nouveau dernier parce qu'un imbécile a sali mes lunettes avec ses grosses mains pleines de beurre !



Et Clotaire a remis ses lunettes, mais Alceste n'était pas content.

- Tu les veux sur la figure, mes grosses mains pleines de beurre? il a demandé à Clotaire.

- Tu ne peux pas me taper dessus, a dit Clotaire. J'ai des lunettes. La la lère !

- Eh ben, a dit Alceste, enlève-les, tes lunettes !

- Non, monsieur, a dit Clotaire.

- Ah ! Les premiers de la classe, a dit Alceste, vous êtes tous les mêmes ! Des lâches !

- Je suis un lâche, moi ? a crié Clotaire.

- Oui, monsieur, puisque tu portes des lunettes ! a crié Alceste. - Eh ben, on va voir qui est une lâche ! a crié Clotaire, en enlevant ses lunettes.

Ils étaient drôlement furieux, tous les deux, mais ils n'ont pas pu se battre parce que le Bouillon est arrivé en courant.

- Quoi encore ? il a demandé.

- Il veut pas que je porte des lunettes ! a crié Alceste.

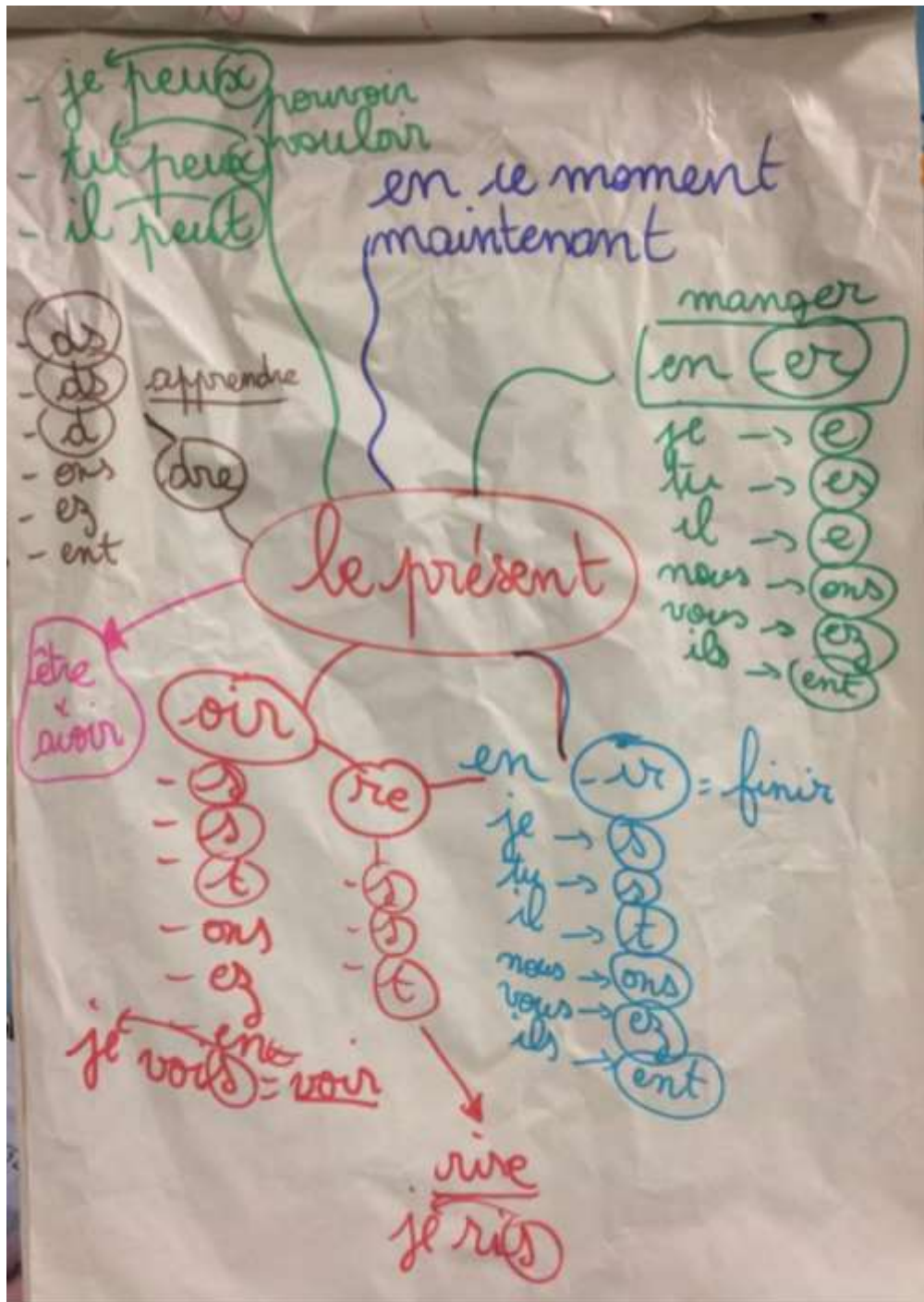
- Et moi, il veut mettre du beurre sur les miennes ! a crié Clotaire.

Le Bouillon s'est mis les mains sur la figure et il s'est allongé les joues, et quand il fait ça, c'est pas le moment de rigoler.

- Regardez-moi bien dans les yeux, vous deux ! a dit le Bouillon. Je ne sais pas ce que vous avez encore inventé, mais je ne veux plus entendre parler de lunettes ! Et pour demain, vous me conjuguez le verbe : «Je ne dois pas dire des absurdités pendant la récréation, ni semer le désordre, obligeant de la sorte M. le Surveillant à intervenir. » A tous les temps de l'indicatif.

*Le Petit Nicolas et les copains,
Sempé / Goscinny,*

Annexe 6 : Carte mentale réalisée en classe à partir d'une leçon de conjugaison



Annexe 7 : Production de l'élève du groupe 2 en semaine 2

Clotaire a des lunettes, ses copains les essille
soffe Alceste. Clotaire ne veut pas car sa
aller salir ses lunettes alors ils se sont fochés.
Mais le Bouillon est arrivé et il les a guéris.

Annexe 7 (suite) : Production de l'élève du groupe 2 en semaine 3

Clotaire a des lunettes

personnage: Clotaire, Le petit Nicolas, Remyan,
Maiscent, Geoffroy, Rufus, Joachim, Eudes, Alceste,
le Bouillon

Où? À l'école.

Quand? Dans la journée.

Quoi? Clotaire a des lunettes et il les passe
à ses amis sauf à Alceste

n°1 → Clotaire explique à ses amis pourquoi il
a des lunettes

n°2 → Il leur fait essayer sauf à Alceste.

n°3 → Ils se fâchent car il ne veut pas leur
prêter ses lunettes.

n°4 → Le Bouillon intervient et il les punit.



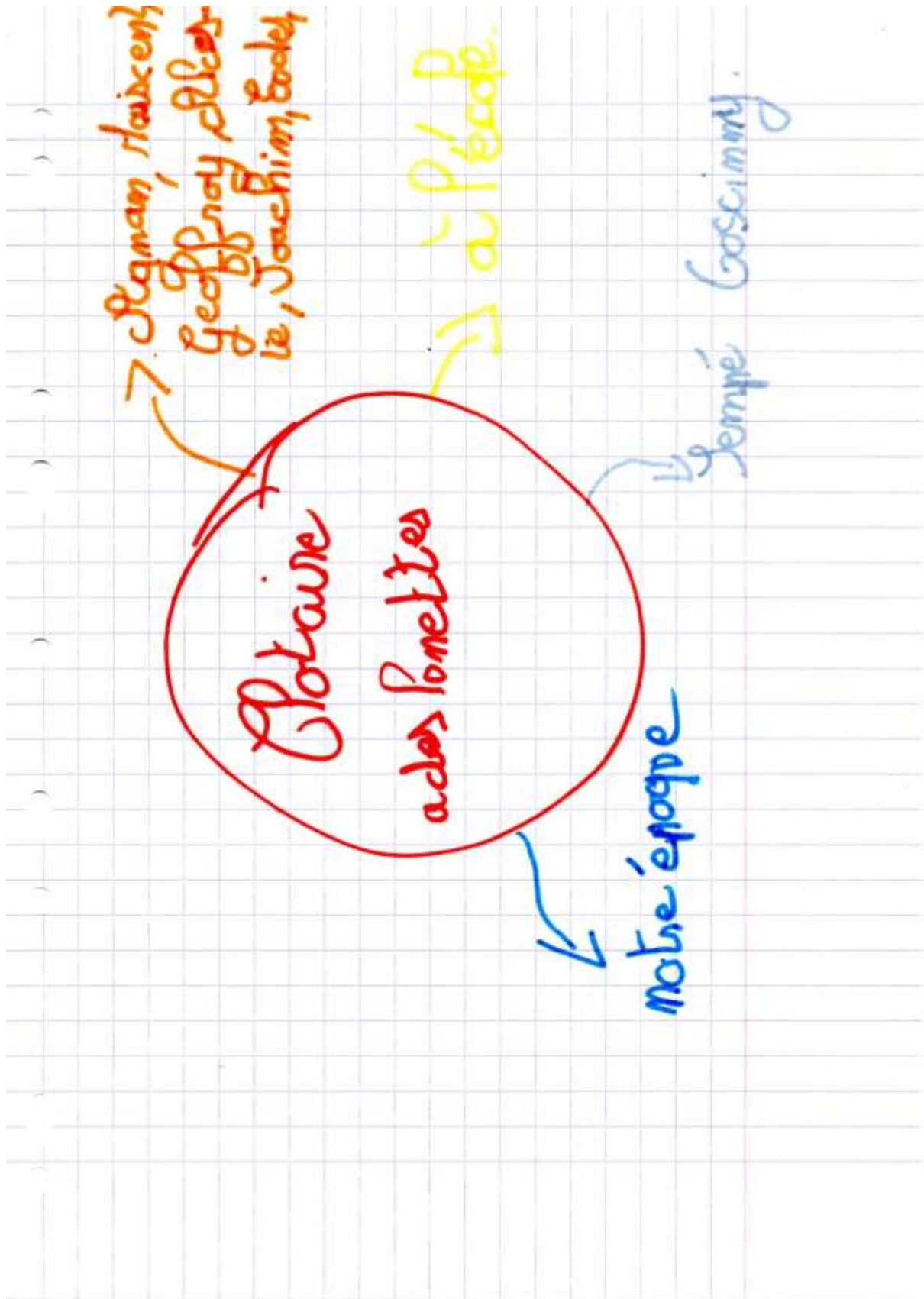
Annexe 8 : Production de l'élève du groupe 3 en semaine 2

Grolaise a des lunettes
Grolaise et un garçon. Il passe chez
le docteur. Le docteur lui fait lire des lettres
de lettres

Annexe 8 (suite) : Production de l'élève du groupe 3 en semaine 3

- Grolaise a des lunettes!
- 1 personnage principale Grolaise.
 - 2 Grolaise a plusieurs amis.
 - 3 La se passe à l'école de Grolaise

Annexe 8 (suite) : Production de l'élève du groupe 3 en semaine 4



Annexe 9 : Texte extrait de *Le château de ma mère*



Extrait de *Le château de ma mère*

Paul avait inventé un nouveau jeu dont les règles étaient simples... Il pinçait fortement la fesse dodue de sa petite sœur, qui poussait aussitôt des cris perçants. Alors, Paul courait éperdu vers la maison : « Ma-man ! Viens vite ! Une guêpe l'a piquée ! »

Maman accourut deux fois avec du coton et de l'ammoniaque, et chercha à extraire, entre deux ongles, un aiguillon qui n'existait pas, ce qui redoubla les hurlements de la petite sœur, pour la plus grande joie de Paul.

Mais il commit la grande erreur de renouveler une fois de trop sa plaisanterie fraternelle.

Ma mère, qui avait conçu des doutes, le prit sur le fait.

Marcel Pagnol 1895-1974

Annexe 10 : Texte « Manque-de-Chance »

Manque-de-Chance

Il était une fois un riche marchand qui avait trois fils : les deux premiers étaient intelligents et le troisième, idiot, mais tellement idiot qu'on l'appelait « Manque-de-Chance ». Chaque fois qu'il ouvrait la bouche, il disait une bêtise. Chaque fois qu'il prenait un outil, il faisait un malheur.

Un beau jour, le marchand réunit ses trois fils et leur dit :

- Maintenant que vous êtes grands, vous devez apprendre le métier. Je vais donner à chacun de vous cent pièces d'or pour acheter des marchandises, et un bateau pour aller les vendre en pays étranger. »

Le fils aîné achète des fourrures et en remplit son bateau. Le second charge son bateau d'une cargaison de miel. Quant à Manque-de-Chance, il rencontre, avant d'arriver à la ville, une bande d'enfants qui ont attrapé un chat et qui veulent le noyer.

- Ne faites pas ça, donnez-le moi », supplie Manque-de-Chance. Et il offre ses cent pièces d'or en échange du chat.

De retour à la maison, chacun indique ce qu'il a acheté et les deux aînés se mettent à rire en écoutant Manque-de-Chance.

- N'importe, dit le père, il partira sur mer et il vendra son chat, comme vous, vos marchandises.



Au bout de trois mois de navigation, les trois fils arrivent sur une île où les souris pullulaient. Quand le frère aîné veut vendre ses fourrures au marché, elles sont pleines de trous car les souris les ont rongées pendant la nuit. Les tonneaux de miel sont percés et le miel s'est répandu à terre. Mais à peine arrivé au marché, le chat se met à tuer des souris. Il en tue dix, vingt, cent, c'est un vrai massacre. Les marchands du pays viennent dire à l'idiot :

- Combien vends-tu cette bête merveilleuse ?

- Je ne sais pas, dit Manque-de-Chance.

Combien m'en donnez-vous ?

- Nous t'en donnons trois tonneaux d'or.

- Eh bien, c'est entendu !

L'idiot reçoit les trois tonneaux d'or et pour calmer la tristesse de ses frères offre à chacun d'eux un tonneau d'or.



P. Gripari, contes de la Rue Broca

Comment faire ressortir les informations importantes d'une histoire grâce à une carte mentale ?

Fiche méthode

Pourquoi faire une carte mentale ?

Résumer une histoire n'est pas toujours une tâche facile. Quand le texte est long, il peut être difficile de retenir tous les personnages et de retenir toutes les actions que se passent à l'intérieur. Il n'est pas non plus facile de savoir si l'on a résumé toutes les informations importantes. Pour finir, rédiger un texte qui reprend toutes ces informations peut être long et compliqué.

Pour se faciliter le travail, il est possible d'organiser toutes ces informations importantes en faisant une carte mentale.

Les informations importantes à retenir :

Pour bien résumer le texte, je dois relever dans le texte ces informations :

- Le titre
- L'auteur
- Le sujet de l'histoire
- Le lieu
- L'époque
- Les personnages
- Les actions les plus importantes

Des idées pour organiser ma carte mentale :

Je suis libre de choisir comment organiser et créer ma carte mentale du moment que je la comprends et que j'y retrouve toutes les informations importantes. Voici quelques idées pour l'organiser :

- Utiliser des couleurs.
- Utiliser des titres.
- Utiliser des mots-clés ou des listes de mots.
- Utiliser des numéros.
- Utiliser des bulles.
- Utiliser des flèches.
- Utiliser des questions.

Annexe 12 : Texte extrait de *Cadavre au sous-sol*



Cadavre au sous-sol

nier : dire
qu'une chose
n'est pas vraie.

- 2 – Tasha, quinze ans, croyait depuis cinq ans que sa mère les avait abandonnés, elle et son père. Or, voilà que l'on découvre le cadavre de sa mère dans le sous-sol d'un café voisin. Le père de Tasha devient le principal suspect du meurtre. Tasha en discute avec sa tante, Cynthia.
- 3 Les larmes lui montèrent aux yeux.
- Mais ce n'est pas vrai, Tasha. Ça ne lui ressemblait pas du tout. Elle avait peut-être des défauts, mais elle n'était pas assez insensible pour quitter sa famille sans jamais redonner de nouvelles. Ton père aurait dû le savoir.
- 10 – Et c'est pour ça que tu crois qu'il mentait ?
- Je ne peux pas nier ce que je ressens.
- Moi non plus, répondit Tasha.
- Il devait y avoir une raison pour laquelle son père avait réagi ainsi. Peut-être croyait-il vraiment ce qu'il disait ? Peut-être qu'il ressentait le départ de sa femme comme un geste si cruel que cela lui ôtait toute envie
- 15 d'essayer de la retrouver.
- Tu as le droit de penser ce que tu veux, mais moi aussi. Et je crois – non, j'en suis sûre – que mon père est innocent. Je m'en fiche si je suis la seule personne de cet avis.
- 20 Elle songea à Mike.
- En fait, nous sommes deux à le croire. Mon père est innocent, et j'ai bien l'intention de tout faire pour le prouver.

ÉTAPES DE LA LECTURE

Tante Cynthia ouvrit tout grands ses yeux pers et réagit :

- Mais Tasha, c'est le travail des policiers...
- 23 – Les policiers pensent que l'affaire est close. Maintenant qu'ils ont arrêté un suspect, je parie qu'ils ne vont même pas se donner la peine d'examiner d'autres pistes. Ils vont tout faire pour que papa soit reconnu coupable. Personne ne va essayer de prouver qu'il est innocent. Personne, excepté moi et Mike.
- 30 – Tasha, attends. L'avocat de ton père va sans doute contester...
- Tu peux dire ce que tu veux, tante Cynthia, mais tu ne pourras pas m'en empêcher. Si tu n'es pas d'accord, c'est parfait. Tu peux retourner chez toi, dans l'Ouest. [...]
- Le lendemain était un dimanche. Tasha se leva de bonne heure et fila
- 35 chez Mike. Elle le trouva dans le garage.
- J'ai pensé à ça toute la nuit, commença-t-elle. Si nous partons du principe que mon père est innocent, il faut donc que ce soit quelqu'un d'autre qui ait commis le crime. Et pour trouver qui a pu faire ça, il faut reconstituer ce qui est arrivé à ma
- 40 mère après qu'elle eut quitté la maison cette nuit-là – où est-elle allée, qui elle a pu rencontrer, tout ça. [...]
- Nous savons que ma mère a quitté la maison très tard le soir de l'ouragan. [...]
- 45 – Elle a dû prendre un taxi, alors.
- Où quelqu'un l'a emmenée.

Notah McClintock, *Cadavre au sous-sol*, Montréal, Éditions Hurtelise, 1999, 2006, p. 88-91.



des yeux pers :
des yeux
d'une couleur
entre le bleu et
le vert.

excepté moi :
sauf moi.

contester :
remettre
en question,
ne pas accepter
(une décision,
une idée...).



Annexe 13 : Texte extrait de *Fifi Princesse*



Au feu !

- Le feu avait pris au rez-de-chaussée mais s'était rapidement propagé aux étages. Soudain, les gens rassemblés sur la place virent quelque chose qui les glaça d'effroi. Tout en haut de l'immeuble, il y avait un grenier dont la fenêtre fut ouverte par deux petits garçons qui appelèrent au secours. [...]
- 5 Fifi s'était mêlée à la foule sur la place. [...]
- Quelqu'un pourrait-il m'apporter une longue corde ? demanda Fifi.
– Pour quoi faire ? Les enfants sont trop petits pour descendre avec une corde. Et comment t'y prendrais-tu pour leur amener la corde ?
– Ah ! Mais moi, j'ai appris deux, trois trucs en mer, répondit calmement
- 10 Fifi. Je veux une corde.
Personne ne croyait que cela servirait à quoi que ce soit, mais Fifi obtint sa corde.
Il y avait un grand arbre près du coin du gratte-ciel. Le faite de l'arbre arrivait à peu près à la hauteur du grenier. Mais trois bons mètres
- 15 séparaient l'arbre et la fenêtre. Et le tronc ne comportait aucune branche pour y grimper. Même Fifi ne le pouvait pas.
Le feu rugissait, les enfants dans le grenier criaient et la foule pleurait. Fifi descendit de son cheval et s'avança vers l'arbre. Elle prit la corde et l'attacha à la queue de M. Nilsson.
- 20 – Mon petit, tu vas faire exactement ce que te dit Fifi.
Elle l'approcha de l'arbre et lui donna une tape amicale. M. Nilsson avait très bien compris ce que l'on attendait de lui et il grimpa le long du tronc. Pour un petit singe, ce n'était pas sorcier. Sur la place, la foule retenait son souffle et regardait M. Nilsson. Ce dernier atteignit rapidement le
- 25 sommet de l'arbre. juché sur une branche, il regarda Fifi.

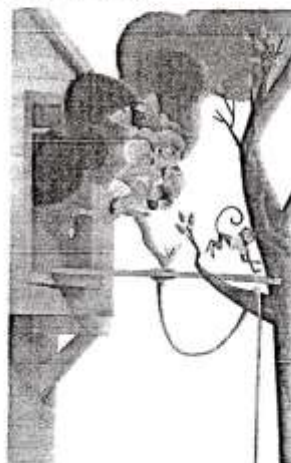
sorcier : difficile.

juché : perché.

THEME 8 : La hâte

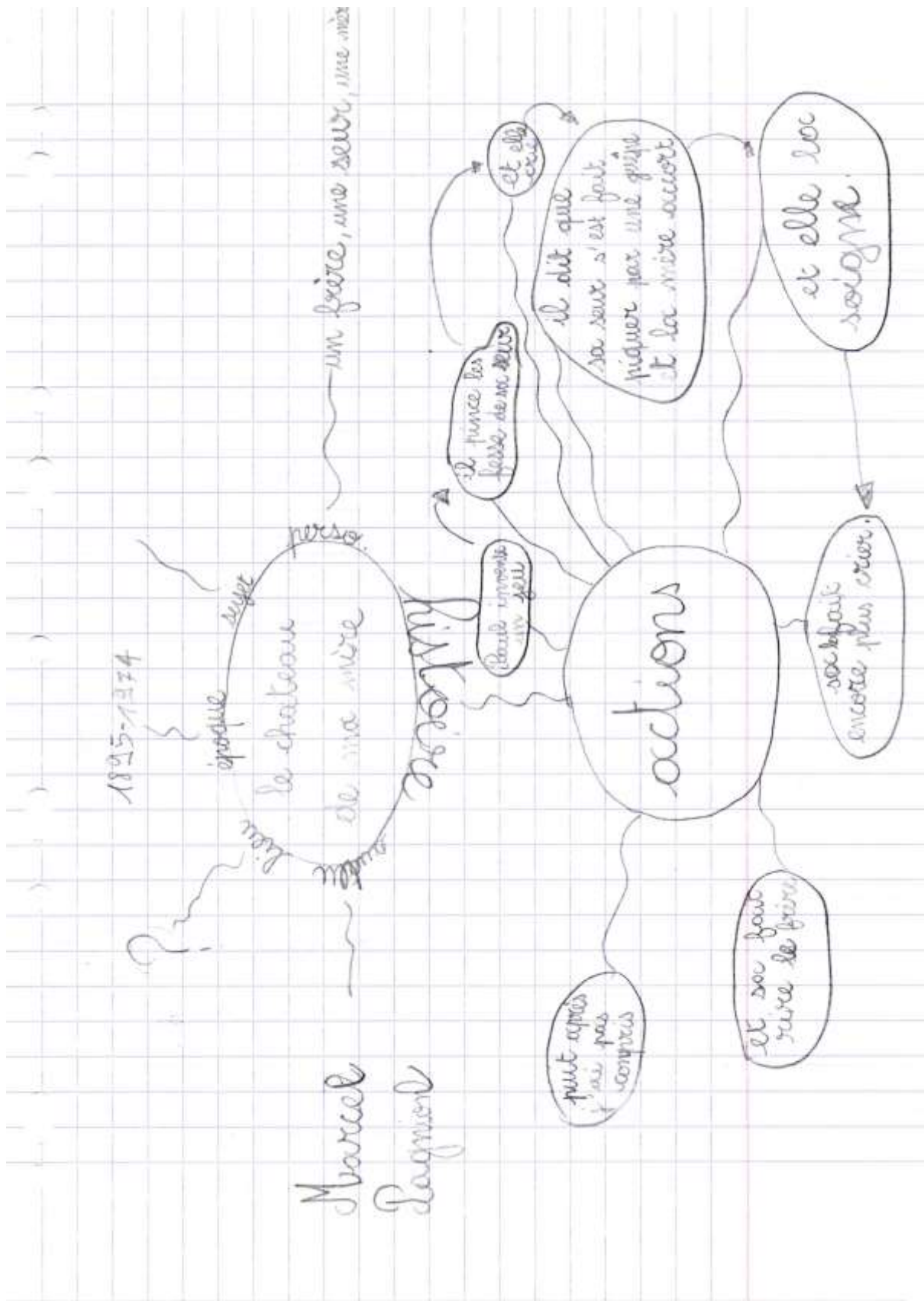


- Fifi lui fit signe de redescendre. Il redescendit de l'autre côté de la branche. Ainsi, quand M. Nilsson toucha terre, la corde était accrochée à la branche et ses deux bouts touchaient le sol. [...]
- 30 Tout près, il y avait une maison en réparation. Fifi s'y précipita et y prit une longue planche. La planche sous le bras, elle courut à l'arbre, serra la corde de sa main libre et prit son élan avec les pieds.
Elle grimpa adroitement le long du tronc et la foule cessa de pleurer, muette de surprise. Une fois arrivée au sommet de l'arbre, elle posa la planche sur une
- 35 grosse branche et la fit glisser jusqu'à la fenêtre. La planche formait un pont entre le faite et le grenier. [...]
- Elle courut sur la planche et sauta dans le grenier. [...]
- Puis elle prit un garçon sous chaque bras et remonta sur la planche.
- 40 – Enfin ! Nous allons nous amuser un peu ! C'est presque comme marcher sur une corde raide.
Arrivée au milieu de la planche, elle leva la jambe bien droit, comme elle l'avait fait au cirque. Un
- 45 soupir se fit entendre dans la foule et, quand Fifi perdit une chaussure, plusieurs dames s'évanouirent. Mais Fifi parvint à l'arbre sans encombre – toujours avec les garçons. Cette fois-ci, la foule poussa des « hourras ! » qui couvrirent le crépitement des flammes.

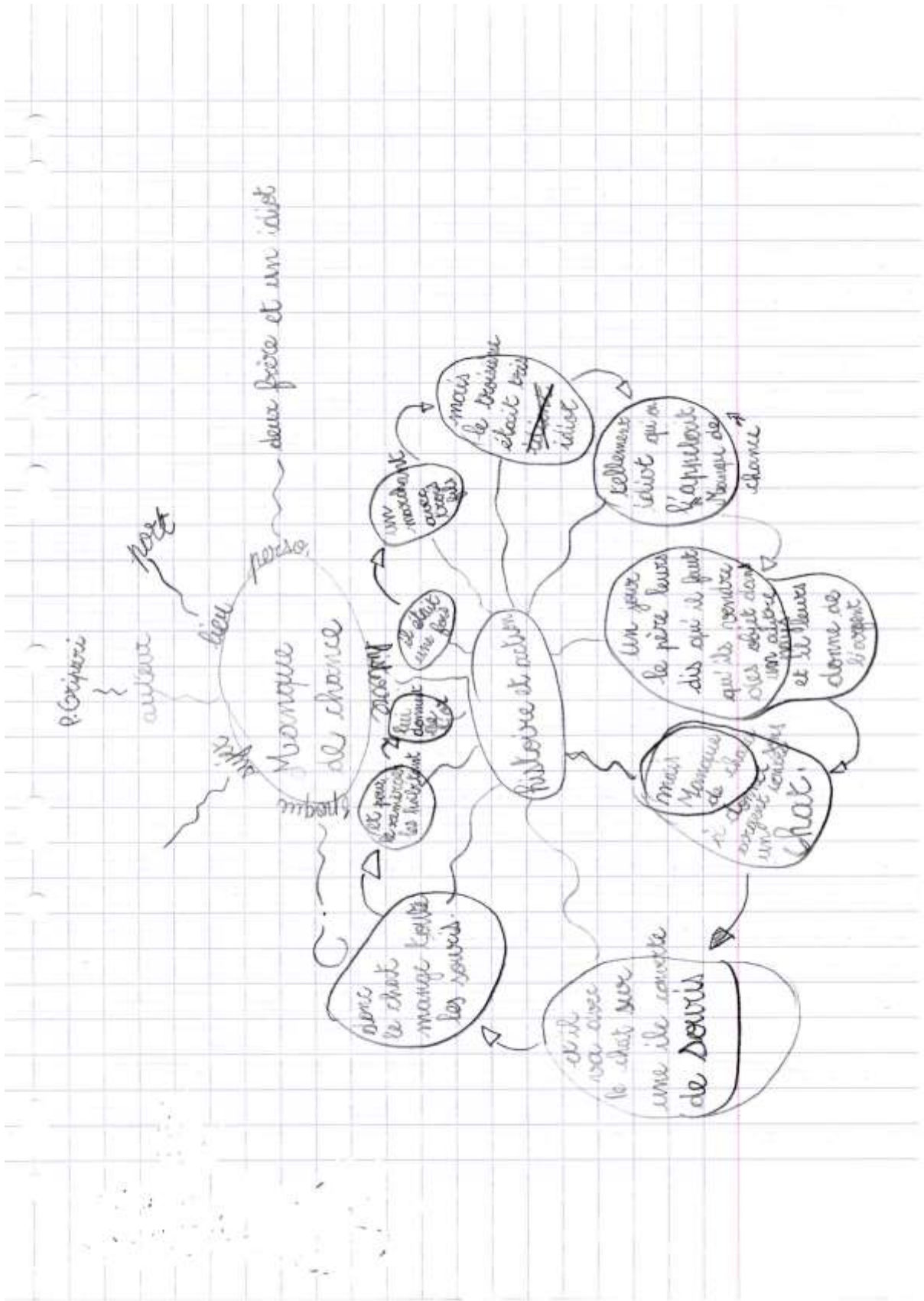


sans encombre : sans difficulté

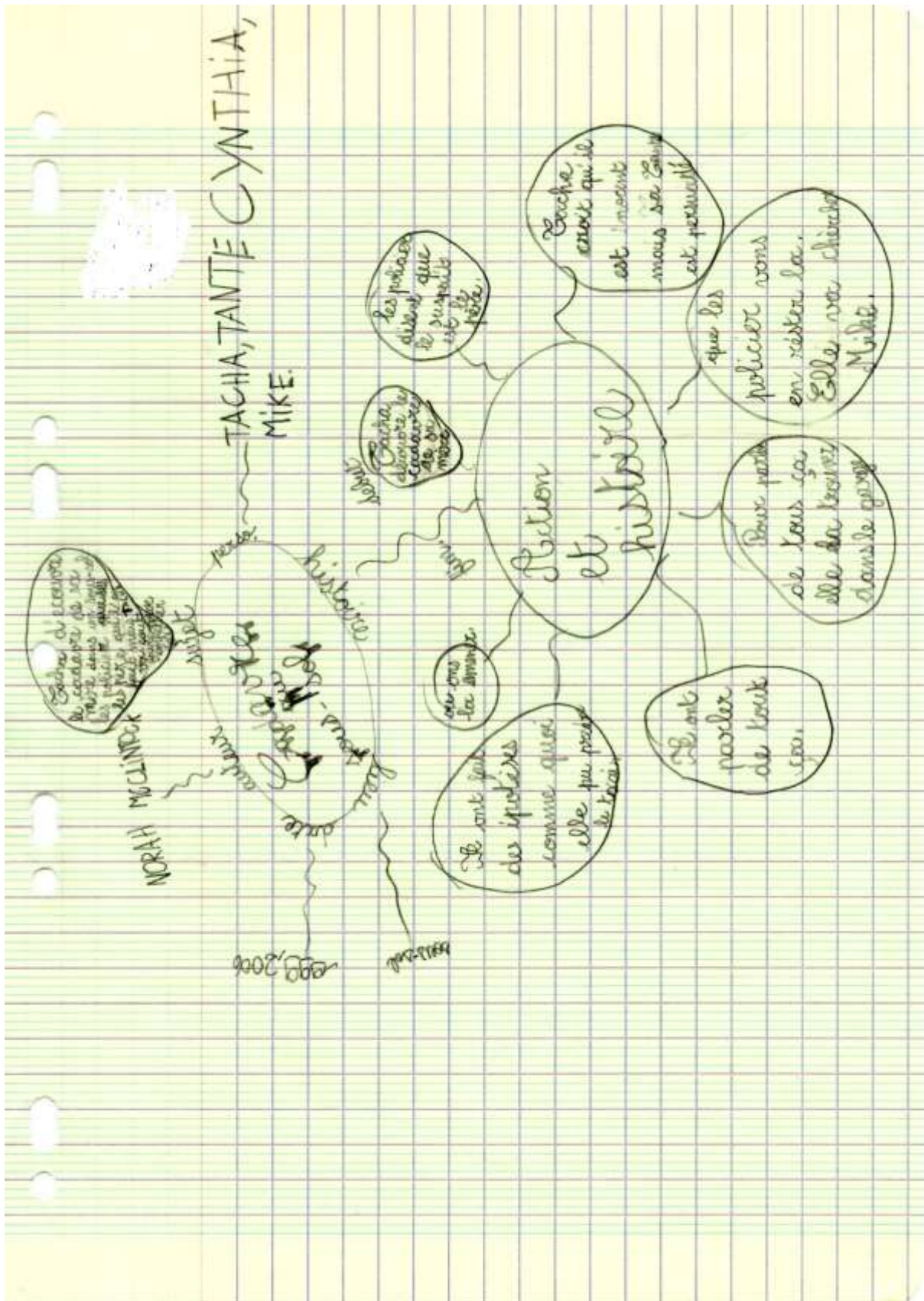
Annexe 14 : Carte mentale de l'élève du groupe 1 en semaine 5



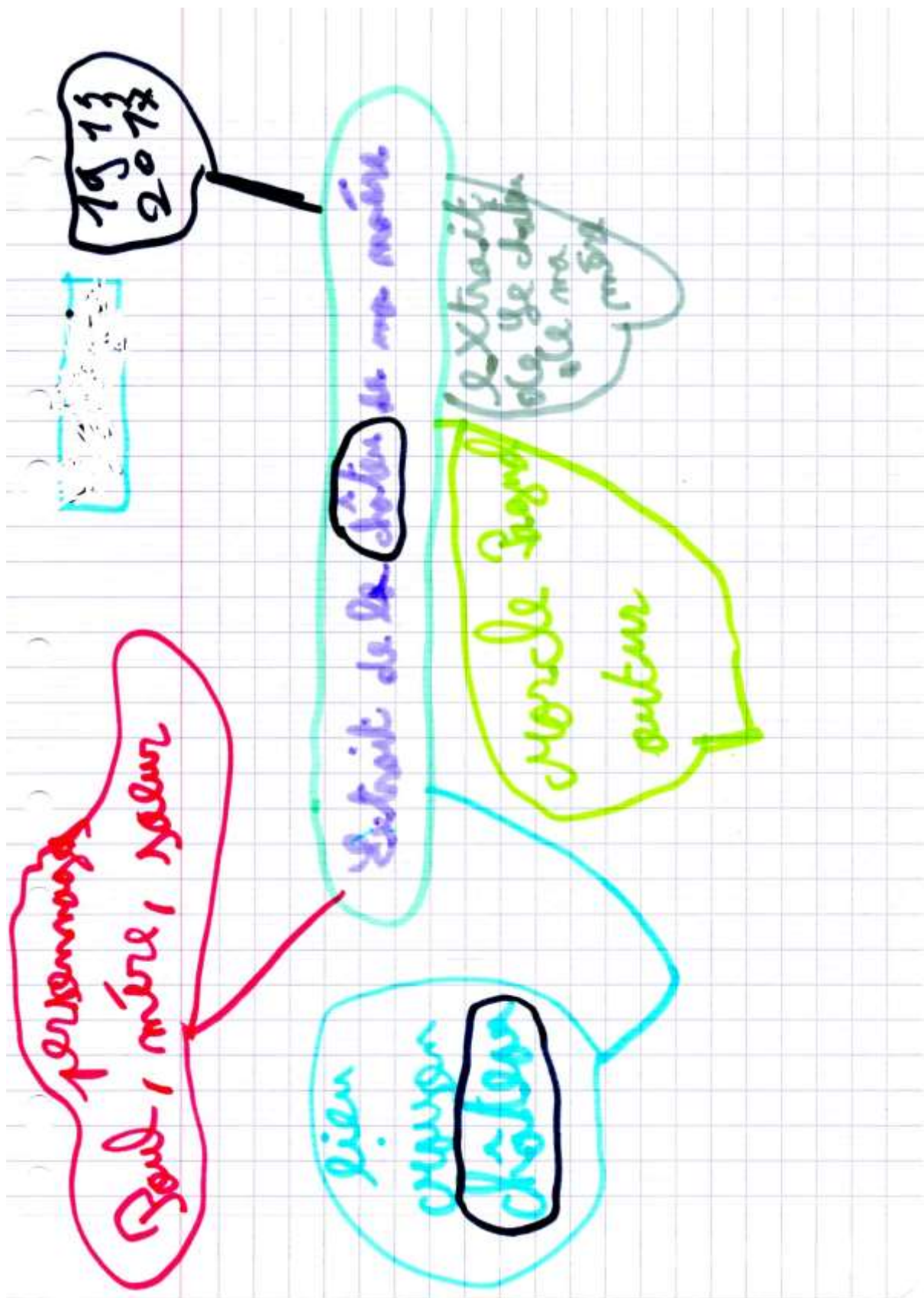
Annexe 14 (suite) : Carte mentale de l'élève du groupe 1 en semaine 6



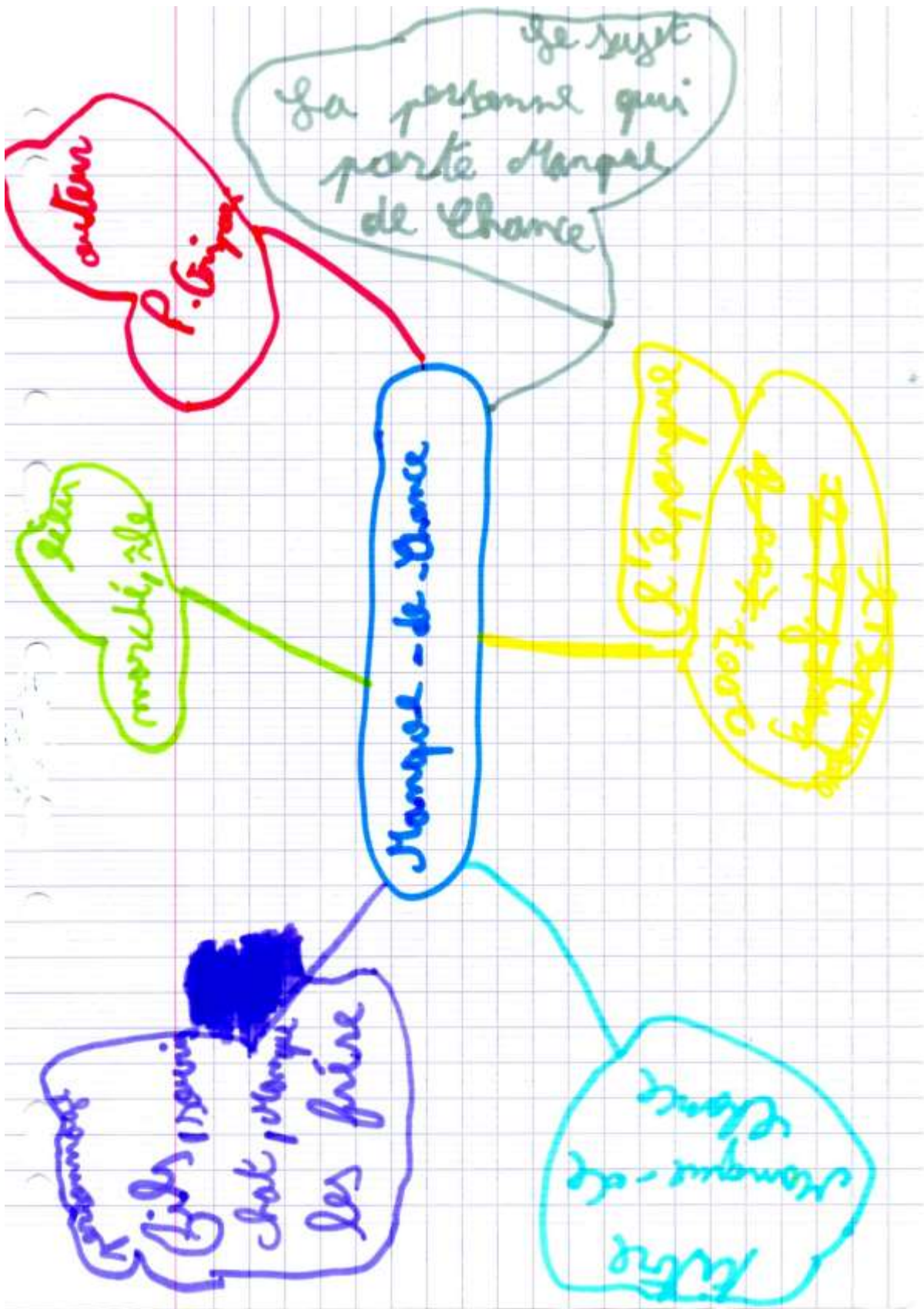
Annexe 14 (suite) : Carte mentale de l'élève du groupe 1 en semaine 7



Annexe 15 : Carte mentale de l'élève du groupe 3 en semaine 5



Annexe 15 (suite) : Carte mentale de l'élève du groupe 3 en semaine 6



Annexe 16 : Texte de l'évaluation diagnostique de l'élève 6

Jeuudi 2 mai

Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte.

Des deux voyageurs demande à dormir. Les deux personnage sont Filimon et Bauci.

Annexe 16 (suite) : Texte de l'évaluation finale de l'élève 6

Vendredi 5 mai

C'est l'histoire de deux pauvre voyageur et il demande au pauvre ou riche

Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte.

Les personnage sont deux pauvre et Filimon et Bauci. Le lieu c'est une coline.

le sujet c'est deux personne qui demande des couvert et pour dormir.

époque c'est notre époque.

action C'est l'histoire de deux pauvre qui cherche à dormir et mangé. Les deux pauvre frappe à une porte et Filimon et Baucis ouvre la porte pour donner à mangé et et dormir. Filimon et Baucis devienne des gardien du temple.

Annexe 17 : Texte de l'évaluation diagnostique de l'élève 11

Jeudi 2 mars

Écrivez ce que vous avez compris de ce texte

* L'eau avait ~~travaillé~~ travaillé tout les maison sauf la maison de Phéon et Benic. Tout les gens montés sur une coline.

Annexe 17 (suite) : Texte de l'évaluation finale de l'élève 11

5/5/2017

Écrivez ce que vous ~~avez~~ avez compris de ce texte :

Philemon et Baucis

Philemon solide comme cœur de chêne * Baucis douce et tendre comme jeune feuille de tilleul. Habiter dans leur ~~ni~~ petite maison à côté d'une coline.

(Dans cette histoire les personnages sont Baucis, Philemon, Jupiter, les voyageurs ou voyageuses et Mercure). Cette histoire se passe dans le futur ou le passé.

Annexe 18 : Texte de l'évaluation diagnostique de l'élève 20

Jeudi 2 mars

Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte
Parce la mare de jupiter

Annexe 18 : Texte de l'évaluation finale de l'élève 20

Vendredi 5 mai

~~Ils y a comme personne~~

Ecrivez ce que vous avez compris de ce texte

Ils y a comme personnes Philéas, Lemuel, Turgot, Messure
d'Isaac, les deux rivaux, et le voyageur. le lieu et dans
une caligine. le titre c'est Philéas et Lemuel. les autres sont
et Philéas son voyage sur une caligine et il y a un nom
blanc.

Thomas CARRERE

L'utilisation de la carte mentale pour améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 en difficulté

Résumé :

La compréhension est l'un des enjeux de l'école élémentaire et nécessite un enseignement explicite. Il existe de nombreux outils permettant de la travailler. Durant mes études supérieures, j'ai découvert la carte mentale, outil très utilisé en géographie et en psychologie. Néanmoins, il tend à s'ouvrir à de nouveaux domaines tels que l'enseignement. De ce fait, je me suis intéressé à l'impact que cet outil pourrait avoir sur des élèves de cycle 3. Je me suis ainsi interrogé sur l'utilisation de celui-ci pour enseigner la compréhension : la carte mentale permet-elle d'améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 en difficulté ?

Dans une première partie je me suis intéressé à la compréhension en lecture et j'ai tenté de définir la carte mentale. Puis grâce à une approche qualitative j'en suis arrivé à différents résultats qui mettent en avant que l'utilisation de la carte mentale permet d'améliorer la compréhension en lecture des élèves, ce qui confirme mes hypothèses.

La carte mentale, nouvel outil pédagogique encore peu utilisé, apparaît comme une alternative permettant d'enseigner de façon différente la compréhension en lecture.

Mots clés :

Carte mentale, compréhension, lecture, textes réticents, élèves en difficulté

Abstract :

The understanding is one of the stakes in the elementary (primary) school and require an explicit education (teaching). There are numerous tools allowing to work it. During my higher education, I discovered the mind map, the tool very used in geography and in psychology. Nevertheless, it tends to open to new domains such as the education (teaching). Therefore, I was interested in the impact which this tool could have on pupils of cycle 3. I so wondered about the use of this one to teach the understanding: does the mind map allow to improve the understanding in reading of the pupils of cycle 3 in trouble?

In a first part I was interested in the understanding in reading and I tried to define the mind map. Then thanks to a qualitative approach I found various results which put forward that the use of the mind map allows to improve the understanding in reading of the pupils, which confirms my initial hypotheses.

The mind map, the new educational tool still little used, seems as an alternative allowing to teach in a different way the understanding in reading.

Keyword :

Mind map, understanding, reading, reluctant texts, underachieving pupils