

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

*La compréhension d'un récit de fiction à l'aide d'un outil, la carte mentale,
en maternelle*

Présenté par **VERDUGO DE LA FUENTE Axelle**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

NOIZET, Nicole, PINSPE-PRCE lettres modernes

Co-directeur-trice de mémoire :

PAOLACCI, Véronique, Maître de conférence en Sciences du Langage

Membres du jury de soutenance

PAOLACCI Véronique

Maître de conférence en Sciences du Langage

NOIZET Nicole

PINSPE-PRCE lettres modernes

Soutenu le 18/06/2025

Année universitaire 2024-25

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDIFIER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Nicole NOIZET, pour son accompagnement bienveillant, ses conseils avisés et sa disponibilité tout au long de ce travail. Son soutien m'a permis d'avancer avec confiance dans cette démarche de recherche. Ma co-directrice de mémoire, Véronique PAOLACCI, pour son écoute, son aide et sa bienveillance.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique du master MEEF premier degré d'Auch, leurs enseignements et leurs retours m'ont été précieux tout au long de cette formation. La PEMF qui m'a accompagné tout au long de l'année, Viviane GHESQUIERE, qui a été d'un soutien infaillible, ses conseils m'ont été précieux.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à mes collègues enseignants, rencontrés au cours de cette année et de l'année précédente. Leur partage d'expérience, leur solidarité et leur bienveillance ont grandement enrichi mon parcours. Les échanges, les moments d'entraide et de complicité ont été essentiels pour surmonter les défis du quotidien et avancer sereinement dans cette aventure professionnelle et humaine.

Je tiens à adresser un remerciement sincère à mes parents, pour leur soutien indéfectible, leur écoute et leur confiance, qui m'ont portée tout au long de mon parcours. À ma sœur, pour ses conseils et ses encouragements constants. Et à mes amis, pour leurs mots d'encouragement, leur patience, et les moments de légèreté qui m'ont permis de garder l'équilibre pendant cette année.

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e : Axelle VERDUGO DE LA FUENTE

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : La compréhension d'un récit de fiction à l'aide d'un outil, la carte mentale, en maternelle

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent (["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à AUCH

le 31/05/2025

Signature de l'étudiant.e



Sommaire

Sommaire.....	4
Introduction.....	5
Partie 1. Cadre théorique.....	7
I- La compréhension.....	7
1.1. Qu'est-ce que la compréhension ?.....	7
1.2. Les obstacles à la compréhension.....	9
1.3. La compréhension en maternelle.....	14
1.4. Les obstacles à la compréhension spécifique à la maternelle.....	16
II- La carte mentale.....	18
2.1. Qu'est-ce que la carte mentale ?.....	18
2.2. L'Histoire de la carte mentale.....	18
2.3. La carte mentale dans les textes institutionnels.....	20
2.5. Comment l'utiliser ?.....	22
Partie 2 . Problématique et question de recherche.....	25
2.1. Problématique.....	25
2.2. Question de recherche et hypothèses.....	25
2.3. Présentation du contexte.....	26
2.4. Présentation de la séquence.....	27
2.5. Explications du recueil de données.....	30
Partie 3. Analyse des données.....	34
3.1. Analyse des données.....	34
3.2. Les limites et perspectives.....	40
3.3. Discussion.....	43
Conclusion générale.....	44
Références bibliographiques.....	46
Annexe 1.....	49
Annexe 2.....	55

Introduction

Depuis la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, l'instruction est obligatoire dès l'âge de trois ans. Ainsi, la scolarisation en maternelle, auparavant perçue comme une première socialisation ou une simple préparation à l'école élémentaire, devient désormais un temps fort de l'apprentissage structuré. Cette évolution confère au cycle 1, qui comprend la petite, la moyenne et la grande section, une place centrale dans la construction des premiers savoirs et compétences fondamentales.

Parmi ces compétences, la compréhension orale, particulièrement la compréhension de textes de fiction, occupe une place essentielle. En effet, la lecture d'histoires permet aux jeunes enfants de développer leur langage, leur capacité à raisonner, à anticiper, à imaginer, mais aussi à structurer leur pensée. La fiction joue un rôle clé dans le développement cognitif, affectif et social des élèves, en les confrontant à des situations variées, à des personnages complexes, et à des univers parfois éloignés de leur quotidien.

Cependant, comprendre un récit, même simple, ne va pas de soi pour de jeunes enfants. La compréhension nécessite une mobilisation de nombreuses compétences langagières et cognitives : l'identification des personnages, la compréhension de la chronologie, la mise en relation des événements, l'inférence des intentions ou des sentiments. Pour soutenir cet apprentissage, il est donc nécessaire de proposer des outils adaptés à l'âge des élèves et à leur développement.

Dans cette perspective, l'utilisation de cartes mentales s'avère être une piste pédagogique particulièrement intéressante. Outil graphique de représentation des idées, la carte mentale permet aux enfants de visualiser, organiser et relier les informations d'un texte. Elle peut être utilisée avant, pendant ou après la lecture pour favoriser la mémorisation, stimuler l'expression orale et aider à structurer la pensée.

L'aspect visuel, souvent ludique, de la carte mentale est également un atout pour capter l'attention et susciter l'engagement des jeunes élèves.

C'est pourquoi nous avons choisi d'orienter notre travail de recherche sur la compréhension du texte de fiction en maternelle à travers l'usage des cartes mentales. Ce thème nous semble à la croisée des enjeux pédagogiques actuels : développer le langage oral, accompagner la compréhension dès le plus jeune âge, et proposer des démarches actives et différenciées.

Notre mémoire s'organise de la manière suivante : dans un premier temps, nous poserons un cadre théorique en nous appuyant sur les textes officiels et sur les recherches en didactique du langage. Nous reviendrons notamment sur la place de la compréhension dans les programmes, et sur les apports des cartes mentales dans les apprentissages. Nous formulerons ensuite nos hypothèses de recherche et nos questions problématisées, avant de présenter le contexte de l'étude, le recueil de données et la séquence pédagogique mise en œuvre. Enfin, nous analyserons les résultats observés et discuterons les apports et les limites de notre démarche, afin de contribuer à la réflexion sur les pratiques pédagogiques en maternelle.

Partie 1. Cadre théorique

I- La compréhension

1.1. Qu'est-ce que la compréhension ?

Pour pouvoir définir la compréhension, il faut comprendre le sens du mot comprendre. D'après les *guides fondamentaux pour enseigner* du *ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : la compréhension en cours moyen*, comprendre vient de "l'étymologie latine du verbe (*comprehendere* : « saisir ensemble ») suggère un mouvement de pensée que l'on retrouve dans la définition du CNRTL3 (Centre national de ressources textuelles et lexicales) : « avoir, élaborer, recevoir dans son esprit la représentation nette d'une chose, d'une personne ». Ainsi, comprendre consiste, à partir de diverses indications lexicales, grammaticales ou perceptives, à se représenter clairement ce qui est écrit ou entendu, à en saisir le concept afin de communiquer, de raisonner ou d'agir." Comprendre, c'est aussi se faire une idée claire et cohérente de ce qui est lu ou entendu. Cela nécessite donc de saisir le sens des mots, de comprendre la structure des phrases et de faire des inférences pour relier les informations explicites et implicites. La compréhension repose sur des connaissances linguistiques (comme le vocabulaire, syntaxe...) et culturelles, ainsi que sur des capacités cognitives telles que la mémoire de travail et la capacité à établir des liens logiques.

La compréhension est la capacité de saisir le sens d'un texte ou d'un discours. Elle implique l'intégration de connaissances linguistiques comme la phonologie, la syntaxe et les structures textuelles. Mais aussi de connaissances générales sur le monde. La compréhension facilite l'élaboration d'un modèle de situation cohérent en utilisant des mécanismes de traitement spécifiques, tels que les inférences et l'autorégulation. Une inférence est le fait de déduire ce qui n'est pas écrit et expliciter dans un texte. La compréhension des textes est un processus complexe qui repose sur plusieurs éléments. Elle nécessite des connaissances linguistiques, allant de la phonologie aux

structures textuelles, mais sans oublier des connaissances générales sur le monde. Pour élaborer un modèle de situation cohérent, l'emploi des mécanismes de traitement spécifiques au texte, comme les habiletés d'inférence et d'autorégulation sont nécessaires. Ces aptitudes peuvent être observées dès l'âge de sept ou huit ans et expliquent une part importante des différences individuelles en compréhension. Mais aussi des capacités cognitives, du vocabulaire et des connaissances syntaxiques de chacun.

Véronique Boiron est maître de conférences en sciences du langage et spécialiste du développement du langage oral à l'école maternelle. Elle apporte une contribution essentielle à la compréhension de la manière dont les jeunes enfants accèdent au sens des textes. Ses travaux insistent sur le fait que la compréhension en maternelle ne peut être dissociée de l'accompagnement de l'adulte, de la qualité des interactions orales et de l'environnement langagier proposé à l'enfant.

Selon elle, l'école maternelle est avant tout un lieu où les enfants doivent être exposés à une langue riche, structurée et variée, notamment à travers la littérature de jeunesse. Le récit lu par l'adulte devient alors une porte d'entrée vers la construction du sens. L'enfant s'appuie sur la voix, les intonations, les images, le rythme du texte pour en comprendre les éléments essentiels quand il ne sait pas encore lire. Dans cette optique, la compréhension ne se limite pas à une restitution d'informations, mais relève d'une construction progressive du sens au fil des lectures, des échanges et des reformulations.

Boiron distingue plusieurs formes de compréhension chez les enfants. Tout d'abord, une compréhension immédiate et affective. Elle est souvent liée à l'identification au personnage ou à une situation proche du vécu de l'enfant. Ensuite, une compréhension littérale qui s'appuie sur les informations explicites du texte. Puis, une compréhension plus élaborée, qui nécessite de faire des inférences, de saisir l'implicite, ou de reconnaître des structures narratives récurrentes.

Elle insiste sur le fait que ces différents niveaux de compréhension doivent être accompagnés et soutenus par l'enseignant, à travers des dispositifs spécifiques : reformulations, résumés collectifs, reprises dialoguées, mais aussi jeux de langage, théâtre, ou encore reconstitution d'histoires. Ces pratiques permettent à l'enfant de manipuler le récit de façon active, de s'approprier les mots et les structures syntaxiques, et de reconstruire le sens avec ses propres moyens.

Un concept central chez Boiron est celui de co-construction du sens. Elle souligne que la compréhension se développe dans une dynamique interactive, dans laquelle l'adulte joue un rôle d'étayage (au sens de Bruner), en aidant l'enfant à dépasser ce qu'il pourrait faire seul. L'enseignant devient ainsi un médiateur entre l'enfant et le texte, capable d'adapter son discours, de relancer la parole, d'accompagner l'interprétation et d'instaurer une véritable culture de l'échange langagier en classe.

Elle met également en garde contre une évaluation trop formelle ou descendante de la compréhension à cet âge. Selon elle, il est préférable de favoriser des productions orales spontanées, des reformulations libres, ou des productions en appui sur des supports visuels ou gestuels. Cela permet à l'enseignant d'identifier les représentations mentales de l'enfant sans le contraindre à un format scolaire rigide.

1.2. Les obstacles à la compréhension

D'après les guides fondamentaux pour enseigner du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, À la fin du cycle 2, bien que l'élève maîtrise le déchiffrement, cela ne garantit pas une compréhension complète des textes qui lui sont proposés. Il peut rencontrer des difficultés lorsqu'il doit comprendre un récit, un texte documentaire ou une page de manuel scolaire. Si les techniques d'apprentissage de la lecture sont bien établies et si les progrès en déchiffrement sont visibles et mesurables, l'enseignement des mécanismes de la compréhension reste un domaine complexe et souvent difficile à évaluer. Pourtant, c'est bien là l'enjeu principal des apprentissages en

CM1 et CM2 : accompagner chaque élève, quel que soit son niveau de maîtrise du déchiffrement ou le support utilisé, vers une compréhension effective de ce qu'il lit.

Les obstacles à la compréhension d'un récit peuvent découler de divers facteurs, cognitifs, linguistiques et contextuels. Ils peuvent affecter la capacité de l'élève à saisir pleinement le sens d'un texte. Un vocabulaire restreint peut rendre la compréhension des mots ou expressions clés difficile, entravant la compréhension globale du texte. De même, des phrases complexes, un ordre des mots peu familier ou une syntaxe floue peuvent rendre la lecture ardue et nuire à la compréhension.

La compréhension d'un texte repose également sur des connaissances antérieures liées au sujet, à la culture ou à la structure des récits. Si l'élève manque de ces références, il peut rencontrer des difficultés à interpréter l'histoire ou à situer le récit dans son contexte. La structure même du récit (par exemple, l'alternance entre narration et description, ou les changements de point de vue) peut perturber l'élève, en particulier s'il n'est pas encore familiarisé avec ces éléments.

Par ailleurs, des difficultés de fluidité de lecture peuvent empêcher l'élève de se concentrer sur le sens du texte, car il est trop absorbé par le décodage des mots. L'absence de stratégies de lecture efficaces, telles que la capacité à repérer les informations essentielles, à faire des inférences ou à résumer le texte, peut aussi conduire l'élève à se perdre dans les détails et à manquer la compréhension globale du récit.

La compréhension d'un récit implique souvent la capacité de faire des déductions ou des inférences à partir d'indices implicites. Si l'élève a du mal à lire entre les lignes ou à anticiper le déroulement de l'histoire, il risque de ne pas saisir toute la richesse du texte. De plus, un manque d'attention ou de concentration peut nuire à sa capacité à suivre le fil du récit, entraînant une compréhension fragmentée ou partielle.

L'intérêt du texte joue également un rôle crucial. Si le récit ne suscite pas d'engouement ou semble éloigné des préoccupations de l'élève, ce dernier peut manquer de motivation pour s'investir pleinement dans la lecture et en explorer les subtilités. Parfois, des facteurs émotionnels (tels qu'un manque de confiance en soi ou des

problèmes de gestion du stress) peuvent également interférer avec la capacité de l'élève à se concentrer et à comprendre le texte.

Ces obstacles, souvent interconnectés, peuvent rendre la compréhension d'un récit encore plus complexe. C'est pourquoi il est essentiel d'adopter une approche pédagogique qui soutient et développe les compétences nécessaires pour surmonter ces défis et favoriser une lecture plus fluide et une meilleure compréhension.

D'après Véronique Boiron, l'ordre des mots, les enchaînements interphrastiques implicites, les blancs du texte, les images mentales, la chaîne référentielle, les marqueurs orthographiques...

La hiérarchie de l'information diffère entre l'oral et l'écrit surtout pour les très jeunes, avant 7 ans. Par exemple, à l'oral, on pourrait dire : « Moi, tu sais ! / Mon vélo rouge ! // Eh ben hier, j'l'ai cassé ! » ; alors qu'à l'écrit, cela devient : « Hier, j'ai cassé mon vélo rouge. » Un autre obstacle réside dans les modes d'enchaînement implicites, avec l'absence de connecteurs et les connaissances du monde. Par exemple, à l'écrit : « Il pleut. Le pique-nique est annulé. Face à notre désarroi, maman décide d'installer la nappe à carreaux dans le salon. » À l'oral, on pourrait dire : « Ah mince alors ! / Ah non, c'est pas de chance ! Il pleut // On va pas pouvoir faire notre pique-nique ! // Ah non, c'est trop bête ! On n'a plus qu'à le faire dans le salon !! » Ces exemples illustrent clairement les différences fondamentales entre la compréhension orale et la compréhension écrite, notamment chez les jeunes enfants. À l'oral, l'information est souvent fragmentée et exprimée de manière spontanée, avec des phrases courtes, des répétitions et des exclamations qui s'appuient sur le ton, le contexte et les indices non verbaux pour faciliter la compréhension immédiate. Par exemple, l'oral « Moi, tu sais ! / Mon vélo rouge ! // Eh ben hier, j'l'ai cassé ! » reflète une organisation déstructurée mais efficace grâce à l'interaction et à l'intonation. En revanche, à l'écrit, cette même information est condensée dans une phrase claire et structurée, comme « Hier, j'ai cassé mon vélo rouge », ce qui demande au lecteur de reconstruire mentalement la cohérence du message. De plus, l'oral utilise souvent des enchaînements implicites soutenus par des expressions émotionnelles ou des interjections, tandis que l'écrit exige une articulation explicite des relations logiques à travers des connecteurs, ce qui

représente un défi pour les jeunes lecteurs. Enfin, les textes écrits laissent fréquemment des informations implicites que le lecteur doit inférer à partir de ses connaissances du monde, ce qui est moins problématique à l'oral grâce aux indices contextuels et interactionnels. Ces différences montrent que la compréhension orale repose largement sur des supports extralinguistiques et un contexte partagé, tandis que la compréhension écrite nécessite des compétences plus complexes en structuration de l'information et en inférence. Il est donc crucial d'accompagner les élèves dans le développement de ces compétences spécifiques pour réussir la transition entre ces deux modes de compréhension.

De plus, le langage et les connaissances permettent de combler les blancs dans le texte. Par exemple, « Autrefois, la vie des paysans était pénible. Aujourd'hui, les machines agricoles assurent la plupart des travaux. » Tout texte écrit est nécessairement incomplet et contient de l'implicite ; les inférences doivent être construites par le lecteur qui doit remplir ces « blancs du texte ».

Ensuite, il faut savoir construire et mobiliser des images mentales, c'est-à-dire « faire le film dans sa tête ». Par exemple, dans un extrait comme : « Plage Sainte Anne (Finistère), deux baigneurs se noyaient. Un touriste s'élança. De sorte que M. Etienne dut sauver trois personnes. » (F. Fénéon, 1906, Nouvelles en trois lignes), un élève de CM1 d'un milieu très favorisé pourrait imaginer entre 5 et 9 personnages.

La chaîne référentielle est également importante : elle inclut les relations anaphoriques, la chaîne pronominale et lexicale. À l'oral, plus de 95 % des énoncés incluent une reprise pronominale pour suivre le sujet du discours : « Le prince, il est parti à cheval » ou « La maîtresse, elle n'aime pas quand on crie ! ». À l'écrit, cependant, on évite les répétitions : dans une histoire écrite, les sujets font l'objet de références plus variées.

Les marqueurs de l'écrit jouent également un rôle crucial. Étant donné que les élèves de maternelle n'ont pas accès aux textes écrits, ils ne peuvent pas utiliser des marqueurs qui facilitent la compréhension des textes comme : l'orthographe lexicale (vert/ver/verre), le féminin/masculin (Pierre/son amie Claude), le singulier/pluriel (il pleure/ils pleurent), ou encore la ponctuation et la mise en page (virgules, tirets,

paragraphe...). De ce fait, les élèves de C1 (cycle 1) ne peuvent pas traiter une partie de la compréhension des textes.

Les images captent l'attention des élèves de maternelle (« fais voir », « montre »). Avant l'âge de 7 ans, il n'y a pas d'organisation claire de l'image ni de hiérarchisation des éléments montrés, ce qui peut entraîner une juxtaposition d'éléments sans logique apparente (selon J-P Meyer). Les relations entre le texte et les images peuvent être très hétérogènes. Par exemple, certains élèves de maternelle traitent d'abord les images (comme dans *Rouge matou*), tandis que des élèves de 10 ans préfèrent se concentrer sur le texte (comme dans *Léon et Bob*).

Par ailleurs, les travaux de Bernard Lahire insistent sur l'importance des conditions sociales et culturelles dans la compréhension orale, particulièrement dès le plus jeune âge. Il montre les inégalités d'accès au langage au sein de la famille. Notamment en termes de richesse lexicale, d'exposition aux récits oraux, à la verbalisation et aux échanges langagiers qui influencent très tôt la capacité des enfants à comprendre les implicites, à faire des inférences et à construire des images mentales lors des interactions orales. Ces différences dans la socialisation langagière expliquent en partie les contrastes significatifs observés entre élèves dans leur compréhension orale dès l'entrée à l'école maternelle.

Par exemple, un enfant exposé à un vocabulaire riche et varié, habitué à écouter et à raconter des histoires, sera mieux armé pour comprendre les récits oraux complexes, faire des liens entre les événements et anticiper la suite du discours. À l'inverse, un enfant issu d'un milieu où le langage est moins valorisé ou moins développé rencontrera davantage de difficultés à saisir le sens global d'un récit oral ou à interpréter les nuances implicites.

Lahire souligne ainsi que la maîtrise du langage oral dans sa dimension scolaire qui inclut la compréhension de formes discursives spécifiques, le développement de stratégies d'écoute et d'attention est un enjeu majeur pour surmonter ces obstacles précoces. C'est pourquoi l'école maternelle joue un rôle fondamental dans

l'accompagnement des élèves vers une meilleure compréhension orale, en compensant les inégalités de départ.

En conclusion, la compréhension, qu'elle soit orale ou écrite, est un processus complexe qui mobilise de nombreuses compétences linguistiques, cognitives et culturelles. Les différences majeures entre les modes de communication orale et écrite, ainsi que les obstacles liés au langage et au contexte, rendent indispensable un accompagnement pédagogique ciblé. Ce soutien doit prendre en compte les inégalités sociales et culturelles qui influencent fortement l'accès au langage et la compréhension dès le plus jeune âge, afin de permettre à chaque élève de développer les outils nécessaires pour accéder pleinement au sens des textes et des échanges oraux.

1.3. La compréhension en maternelle

La compréhension orale en maternelle constitue un pilier fondamental du développement langagier et cognitif des jeunes enfants. Au-delà de la simple écoute, comprendre un message oral sollicite une multitude de processus cognitifs complexes, notamment la mémoire, l'attention, les capacités d'inférence et la construction de représentations mentales cohérentes (Boiron, 2012). Dès le plus jeune âge, l'enfant apprend à saisir non seulement les mots, mais aussi les intentions, les nuances et les relations logiques au sein d'un récit ou d'un échange, compétences indispensables pour réussir les apprentissages ultérieurs en lecture et écriture.

D'après Véronique Boiron, plusieurs dimensions essentielles caractérisent cette compréhension en maternelle. Elle montre que les jeunes enfants développent leur capacité à comprendre les histoires en s'appuyant sur leurs expériences personnelles et leur imaginaire. Le récit de fiction y joue un rôle central en tant qu'outil pédagogique, car il stimule non seulement l'apprentissage du langage, mais aussi la pensée critique et l'empathie. Les histoires permettent aux enfants d'organiser leur pensée et de se projeter dans des situations diverses. Pour accompagner ce développement, Boiron recommande des pratiques telles que la lecture interactive, l'usage de supports visuels et la création d'espaces de discussion, favorisant ainsi un échange vivant autour des

textes. Elle insiste aussi sur l'importance de poursuivre la recherche et d'élaborer des approches didactiques innovantes adaptées à la diversité des élèves et à leurs besoins spécifiques (Boiron, 2012).

Dans la même perspective, Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2015) mettent en lumière l'importance de l'album en maternelle. Ces ouvrages ne sont pas seulement des supports de lecture, mais de véritables outils pour le développement langagier et culturel des enfants, qui leur ouvrent l'accès à une grande diversité de récits et nourrissent leur imaginaire. La compréhension des enfants diffère de celle des adultes : ils interprètent les histoires en associant texte et illustrations, tout en mobilisant leurs expériences personnelles pour construire du sens. Canut et Vertalier soulignent également que l'évaluation de cette compréhension ne peut se limiter à des réponses verbales. Elle doit intégrer des productions artistiques et des interactions, qui reflètent la richesse et la pluralité des appropriations individuelles des récits.

Enfin, la ressource officielle « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (Eduscol, 2021), qui s'adresse spécifiquement au cycle 1, confirme l'importance capitale du langage dans son ensemble (oral, écrit et interaction sociale) pour le développement des compétences des jeunes élèves. Elle recommande d'introduire une grande variété d'activités, telles que les jeux de rôle, les lectures partagées ou les discussions, afin de stimuler la curiosité et l'engagement des enfants. Cette approche holistique, qui mobilise le langage dans toutes les disciplines, aide les élèves à créer des liens entre les savoirs et à développer leur pensée critique. L'évaluation formative, fondée sur l'observation des interactions et des productions, est également mise en avant, afin d'accompagner au mieux chaque enfant dans son parcours d'apprentissage.

Ainsi, la compréhension orale en maternelle se présente comme un processus complexe, dynamique et interactif, où le langage joue un rôle central pour soutenir la construction du sens, la socialisation et le développement cognitif des enfants.

Pour mieux visualiser et organiser l'ensemble de ces éléments clés liés à la compréhension orale en maternelle, il est utile de recourir à une carte mentale. Cet outil permet de structurer les différentes dimensions du processus, du rôle des histoires et

des albums, aux stratégies pédagogiques recommandées, en passant par le développement des compétences langagières et les modalités d'évaluation. La carte mentale facilite ainsi une compréhension globale et synthétique des enjeux, tout en mettant en évidence les liens entre les apports théoriques, les pratiques en classe et les objectifs éducatifs.

1.4. Les obstacles à la compréhension spécifique à la maternelle

La compréhension en maternelle repose sur une construction progressive et multimodale du sens, mobilisant non seulement l'écoute, mais aussi l'interprétation conjointe des images, des gestes, des interactions sociales et des contextes d'action (Canut & Vertalier, 2015). Toutefois, ce processus complexe peut être entravé par divers obstacles spécifiques à l'âge et au développement global de l'enfant. Ces obstacles peuvent être regroupés selon quatre grandes dimensions : cognitive, langagière, socio-affective et pédagogique.

Sur le plan cognitif, les jeunes enfants présentent une mémoire de travail encore peu efficiente, ce qui affecte leur capacité à retenir plusieurs informations simultanément ou à faire des liens entre différents éléments d'un récit (Giasson, 2008). Leur pensée reste essentiellement concrète. En effet, ils peinent à accéder aux concepts abstraits comme le temps (« hier », « demain »), la causalité ou l'intention implicite. Leur capacité à établir des relations logiques, organiser des séquences temporelles ou effectuer des inférences est encore en construction (Boiron, 2012).

Les difficultés langagières constituent un autre ensemble d'obstacles majeurs. Le vocabulaire encore restreint peut limiter la compréhension de récits, de consignes ou d'échanges, surtout lorsque le lexique utilisé dépasse l'expérience quotidienne de l'enfant. La syntaxe en développement rend les phrases complexes, subordonnées ou passives plus difficiles à comprendre. En outre, les consignes orales à étapes multiples posent souvent problème lorsqu'elles ne sont pas accompagnées de supports visuels ou d'actions concrètes. À cela s'ajoute l'écart entre la langue parlée à la maison et celle

de l'école, notamment pour les enfants allophones ou issus de milieux socio linguistiquement éloignés des normes scolaires (Florin, 1999).

Les dimensions socio-affectives jouent également un rôle non négligeable. L'attention soutenue étant encore fragile à cet âge, certains enfants peinent à maintenir leur concentration sur une tâche ou un récit. Les émotions telles que l'excitation, la peur ou la fatigue peuvent perturber la disponibilité cognitive nécessaire à la compréhension. Le manque de confiance en soi peut aussi freiner la participation active, l'enfant n'osant pas demander des explications ou reformuler ce qu'il n'a pas saisi.

Enfin, les situations pédagogiques elles-mêmes peuvent parfois constituer un frein. Des supports trop complexes, des illustrations peu explicites ou des textes éloignés des expériences vécues par les enfants rendent la compréhension difficile. Des modalités trop passives comme le simple fait d'écouter sans pouvoir manipuler, interagir ou rejouer les scènes limitent l'engagement cognitif. De plus, le rythme parfois trop rapide des activités collectives ne laisse pas à tous les élèves le temps nécessaire pour intégrer les informations et produire une réponse adaptée (Boiron, 2012).

Pour surmonter ces obstacles, plusieurs leviers pédagogiques peuvent être activés. Il est recommandé d'utiliser un langage simple, explicite, accompagné de gestes, d'images ou de manipulations concrètes. La lecture interactive, les jeux symboliques, les rituels langagiers et les échanges en petit groupe sont des outils puissants pour renforcer la compréhension. Par ailleurs, il est essentiel de reconnaître que les manifestations de la compréhension peuvent prendre des formes variées : verbales, gestuelles, graphiques ou comportementales (Canut & Vertalier, 2015). Enfin, un environnement affectivement sécurisant, valorisant les essais et les prises d'initiative, est fondamental pour permettre à chaque enfant de s'engager pleinement dans l'élaboration du sens.

II- La carte mentale

2.1. Qu'est-ce que la carte mentale ?

La carte mentale, selon des ouvrages sur le sujet, est un outil visuel qui permet d'organiser et de représenter des idées de manière intuitive et structurée. Généralement, elle se compose d'un concept central autour duquel sont disposées des branches. Celles-ci représentent des idées ou des thèmes associés. Tony Buzan, est un des auteurs qui a popularisé la méthode. Il souligne leur efficacité pour améliorer la mémoire, la créativité et la compréhension.

Les caractéristiques principales des cartes mentales prennent en compte la visualisation. Les couleurs sont très utilisées ainsi que des images et des symboles pour stimuler la créativité et faciliter la mémorisation. Puis, les idées sont classées par niveaux d'importance. En effet, les idées principales sont souvent de police plus grande, en gras ou bien de couleur différentes que les idées secondaires, l'organisation est hiérarchique. Cela permet d'aider à clarifier les relations entre les concepts. Les cartes mentales peuvent être utilisées pour divers objectifs, comme la prise de notes, l'apprentissage d'une leçon, la planification de projets, le brainstorming ou l'étude. Contrairement aux listes linéaires, les cartes mentales encouragent une approche différente et non linéaire, ce qui peut mener à de nouvelles associations d'idées, elles sont dites plus dynamiques. Les cartes mentales sont un outil puissant pour structurer la pensée et favoriser l'apprentissage.

2.2. L'Histoire de la carte mentale

L'histoire de la carte mentale remonte à plusieurs siècles, mais c'est dans les années 1960 que le concept moderne a pris forme, grâce à un psychologue et éducateur britannique du nom de Tony Buzan. Cependant, l'idée de représentation visuelle des informations a des racines plus anciennes.

Dès l'époque de la Renaissance, Léonard de Vinci, entre autres, utilisait des croquis pour structurer ses idées et observations scientifiques. Ses carnets de croquis

témoignent d'une forme rudimentaire de représentation visuelle des idées, même si ce ne sont pas encore ce que nous appellerions une carte mentale. Au XVI^e siècle des philosophes comme Ramon Llull ont aussi utilisé des diagrammes circulaires pour présenter des idées complexes sous forme d'organisations visuelles.

La carte mentale moderne émerge dans les années 1960/1970. C'est dans cette période que Tony Buzan, un psychologue et éducateur britannique, a popularisé la méthode de la carte mentale telle que nous la connaissons aujourd'hui. Il a développé et promu cette technique en la liant à des concepts de psychologie cognitive, affirmant qu'elle pouvait améliorer la mémorisation et la créativité. Il a utilisé le terme de "mind mapping" pour désigner cette technique de représentation visuelle des idées.

A partir des années 1980, les cartes mentales se sont rapidement répandues dans le monde de l'éducation et dans les entreprises. En effet, leur efficacité pour la prise de notes, la mémorisation, l'organisation d'idées ou encore la résolution de problèmes n'est pas passée inaperçue. La carte mentale s'est ensuite, dans les années 1990 et 2000, modernisée et s'est étendue grâce aux logiciels de cartographie mentale. La méthode est rendue encore plus accessible et populaire grâce à des outils comme MindMeister ou bien XMind qui ont permis aux utilisateurs de créer des cartes mentales sur des ordinateurs et des appareils mobiles.

Avant que la carte mentale que nous connaissons n'émerge, des formes de cartes visuelles ont été utilisées pour organiser et comprendre les informations. Par exemple des arbres de décision sont des exemples d'organisations visuelles remontant à des siècles mais aussi les diagrammes qui sont des schémas circulaires qui ont été utilisés depuis l'Antiquité pour représenter des idées et des concepts ou encore les schémas arborescents qui sont des arbres généalogiques.

Aujourd'hui, la carte mentale est utilisée dans divers domaines, tels que l'éducation pour organiser des idées, faciliter la révision et favoriser la compréhension de concepts complexes. Les entreprises pour brainstormer, planifier des projets et structurer des informations de manière efficace ou encore pour le développement personnel pour clarifier des objectifs, résoudre des problèmes et développer des stratégies créatives.

La cartographie mentale a des racines anciennes mais elle a été modernisée et popularisée par Tony Buzan dans les années 1970. Aujourd'hui, elle est un outil incontournable dans de nombreux domaines pour organiser, mémoriser et générer des idées de manière visuelle.

2.3. La carte mentale dans les textes institutionnels

Depuis quelques années, les cartes mentales connaissent un développement dans divers domaines et trouvent naturellement leur place dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, tel qu'il a été publié dans le Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. Dès 2014, cet outil apparaît sur le site Eduscol dans le cadre des ressources numériques. Il est explicitement mentionné dans les programmes de 2016 pour les cycles 3 et 4 comme un moyen au service de la compréhension. Les activités proposées pour manifester cette compréhension peuvent être variées : rappel des informations retenues, réponses à des questions, rédaction de paragraphes, ou encore représentations diverses (tableaux, schémas, dessins, cartes heuristiques...).

Le domaine 2, intitulé « Les méthodes et outils pour apprendre », vise à permettre à tous les élèves d'acquérir la compétence « apprendre à apprendre ». La maîtrise de ces méthodes et outils développe l'autonomie, la capacité d'initiative et favorise l'implication dans le travail collectif, l'entraide et la coopération. L'enseignant doit soutenir l'élève dans l'organisation de son travail personnel. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionne, entre autres, la carte mentale comme un outil pour apprendre : « L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, qu'il peut utiliser pour s'entraîner, réviser, mémoriser ». De plus, la carte mentale s'intègre dans le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer », où l'élève doit être capable de s'exprimer de manière claire et organisée à l'écrit, que ce soit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter.

Pour le Ministère de l'Éducation nationale, la carte mentale est également un outil d'évaluation des acquis pour l'enseignant. Il est donc essentiel de bien définir l'objectif que l'on souhaite que l'élève retranscrive, par exemple dans le cadre d'un contrôle. Canopé propose des articles et organise des ateliers pour familiariser les enseignants avec cet outil innovant de visualisation de la pensée. Le portail Educsol, du Ministère de l'Éducation nationale, met également à disposition des documents d'accompagnement sous forme de cartes mentales. On y trouve également diverses fiches ressources destinées aux enseignants, ainsi que des propositions d'utilisation via Edubase. Ces initiatives visent à accompagner les enseignants dans l'appropriation de cet outil, bien que de nombreux enseignants ne cherchent pas activement ces informations. Le formateur joue un rôle essentiel pour motiver, accompagner et encourager sur le terrain. J'ai pu observer chez certains stagiaires des usages des cartes mentales sans véritable compréhension de ce qu'elles représentent. Il est donc nécessaire de proposer des programmations afin de permettre aux élèves de saisir pleinement le potentiel de cet outil réflexif. Après avoir abordé la méthodologie de la carte mentale et exploré les recherches scientifiques à ce sujet, il convient de se pencher sur le fonctionnement cérébral afin de mieux comprendre les mécanismes de création d'une carte mentale chez un élève.

2.4. Pourquoi utiliser la carte mentale ?

Utiliser une carte mentale présente plusieurs avantages. En effet, les cartes mentales permettent de représenter visuellement les concepts et leurs relations, ce qui facilite la compréhension et la mémorisation. De plus, elles aident à structurer des idées complexes en catégories claires, rendant l'information plus accessible et moins intimidante. La carte mentale est une représentation graphique qui encourage la pensée créative et permet de générer de nouvelles idées en associant différents concepts. Ce sont des outils de révision efficaces, car elles synthétisent les informations essentielles d'une manière concise.

La création d'une carte mentale nécessite une participation active, ce qui favorise l'engagement et l'implication dans le processus d'apprentissage. Chaque carte mentale peut être adaptée aux besoins et aux préférences de l'utilisateur, ce qui la rend unique et pertinente pour chacun.

En résumé, les cartes mentales sont un excellent outil pour organiser, comprendre et retenir des informations de manière dynamique et interactive.

2.5 Comment l'utiliser ?

L'orientation de la feuille est importante. En effet, le format paysage paraît le plus adapté. Il faut ensuite penser au thème central, principal qui sera placé au milieu (centre) de la feuille. Ensuite, il faut penser aux idées secondaires en lien avec le thème principal. Il faut donc faire apparaître les différentes connexions à l'aide de liens et de flèches. Il est important de ne pas oublier de mettre de la couleur, des images et des symboles car une carte mentale doit être attractive et visuelle. Le fait de créer une carte mentale avec une ambiance amusante va faciliter la mémorisation mais aussi augmenter la motivation pour apprendre. De fait, la carte mentale doit travailler sur le fond mais aussi sur la forme pour maximiser le niveau d'attention.



La carte mentale peut être manuscrite ou digitale, en effet, grâce aux nouvelles technologies des sites et des applications proposent de créer ta propre carte mentale de façon numérique.

La carte mentale peut être utile dans ma vie pour contextualiser. En effet, dans la vie professionnelle, dans le cadre d'une réunion, pour prendre des notes dans une conférence ou bien encore pour réviser un examen. Dans la vie personnelle pour la préparation d'un voyage, dresser une liste de course ou encore pour exprimer sa pensée à ses proches.

2.6. La carte mentale en maternelle

La carte mentale en maternelle est peu commune. En effet, dû à la tranche d'âge des élèves, elle peut sembler un concept abstrait. En maternelle, les élèves sont encore en phase de développement de leurs compétences langagières, cognitives et de représentation graphique. Cependant, elle peut être introduite de manière simple et adaptée, afin de favoriser l'apprentissage visuel et la structuration de la pensée chez les jeunes enfants. L'objectif principal d'utiliser la carte mentale en maternelle est d'aider les élèves à organiser et à structurer leur pensée de manière visuelle et ludique. En effet, elle peut renforcer la mémoire en associant des images et des mots pour faciliter la mémorisation. La compréhension est aussi renforcée en illustrant les idées de manière simple et concrète mais cela permet aux élèves de créer des liens entre différentes idées ou éléments. Enfin, grâce aux échanges faits autour des idées exprimées dans la carte mentale, l'expression orale et écrite se développe.

En maternelle, la carte mentale ne sera pas aussi détaillée que celles utilisées dans les cycles supérieurs, mais elle peut se construire autour de concepts simples et visuels. À cet âge, les images sont souvent plus compréhensibles que les mots seuls. Par exemple, pour une carte mentale sur "Les animaux de la ferme", on pourrait dessiner une vache, un cochon, une poule, etc., en les reliant à un centre, comme une image de "ferme". Les élèves peuvent participer en dessinant des éléments ou en associant des mots simples à des images qu'ils connaissent. Par exemple, pour le thème "Les couleurs", les enfants peuvent dessiner des objets colorés et les relier à une couleur

spécifique. Les activités de carte mentale en maternelle peuvent être très simples et participatives. L'enseignant peut commencer une carte mentale avec les élèves en construisant un thème commun. Chaque enfant peut ajouter un animal (dessin ou image) au fur et à mesure que l'enseignant explique les éléments de la carte. De plus, l'enseignant peut utiliser différentes couleurs ou formes pour représenter différentes catégories ou idées. Par exemple, des formes rondes pour les animaux, des carrés pour les objets, etc.

Bien que la carte mentale en maternelle soit principalement visuelle, elle soutient aussi le développement du langage. Lors de l'activité, l'enseignant peut encourager les élèves à verbaliser leurs idées, à nommer les éléments de la carte et à expliquer leurs choix.

Il est essentiel que la carte mentale reste un outil ludique à cet âge. Les enfants peuvent s'amuser à relier les dessins entre eux, à découvrir de nouvelles associations d'idées et à participer activement à la création de leur propre représentation graphique. L'utilisation de couleurs, de formes et de dessins, plutôt que de simples mots, renforce l'aspect créatif et engageant de l'activité.

La carte mentale à l'école est principalement réalisée manuellement, il existe des outils numériques simplifiés (comme des applications de dessin ou des logiciels de mind mapping adaptés aux enfants) qui peuvent rendre l'activité encore plus interactive et engageante. Toutefois, l'utilisation de supports manuels comme des feuilles de papier, des crayons de couleur et des autocollants reste essentielle pour stimuler la créativité et la motricité fine des élèves.

En classe de maternelle, la carte mentale peut être un instrument précieux pour accompagner les élèves dans l'organisation de leur pensée, stimuler leur créativité et encourager l'expression verbale. Elle doit être facile à comprendre, visuellement attrayante et divertissante, et peut servir à explorer une vaste gamme de sujets et de notions. En aidant à la structuration et à l'assimilation des concepts, elle sert de fondement au développement de compétences cognitives et linguistiques plus élaborées au cours des années futures.

La carte mentale est un outil facilitateur dans le processus de compréhension chez les jeunes enfants. Elle permet de réduire certains obstacles cognitifs, notamment ceux liés à la mémorisation. Grâce à son caractère visuel, elle mobilise des éléments tels que des images, des couleurs, des symboles ou des pictogrammes, ce qui la rend particulièrement adaptée aux modalités d'apprentissage des élèves de maternelle, encore peu familiarisés avec l'écrit. De plus, la carte mentale soutient l'expression orale et encourage l'interaction entre ses pairs. C'est un outil collaboratif dans lequel chaque élève peut contribuer, apporter ses idées, en les verbalisant ou en illustrant un concept. Cet outil joue un rôle de médiateur entre la pensée et le langage. En maternelle, elle permet de représenter graphiquement les idées d'un groupe d'élèves ou d'un élève, en les reliant de manière hiérarchisée et logique. Cette structuration visuelle favorise l'émergence du sens et aide à construire des liens entre les différentes notions abordées en classe. Cela favorise l'implication des élèves dans leurs apprentissages et renforce la compréhension des contenus. De plus, elle est un support pertinent pour la différenciation pédagogique, en permettant une adaptation aux besoins spécifiques de chacun. La carte mentale apparaît comme un levier pédagogique puissant. Elle soutient la compréhension en activant des canaux cognitifs variés, en favorisant l'engagement actif des élèves, et en rendant visibles les liens entre les idées de manière intuitive et significative.

Partie 2 . Problématique et question de recherche

2.1. Problématique

Comment favoriser l'apprentissage et la compréhension du texte de fiction à la maternelle à l'aide de la carte mentale ?

2.2. Question de recherche et hypothèses

Il s'agit de comparer deux situations pour tester une hypothèse.

La problématique générale de recherche vise à questionner, chez les élèves de maternelle, les enjeux de l'apprentissage de la compréhension orale. Les programmes préconisent un développement de la compréhension orale le plus tôt possible et dès le plus jeune âge. De plus, il est dit que les enfants doivent être capable de comprendre et de suivre des récits simples d'en discerner les points clés, de reconnaître les personnages, les actions et les événements, et d'être capables de se souvenir de ces histoires pour les raconter avec un vocabulaire simple. Il nous semblait pertinent de comparer deux situations de compréhension orale dans un milieu rural.

Les questions qui découlent de cette problématique sont les suivantes :

- En quoi la carte mentale peut-elle favoriser la compréhension d'un récit pour l'élève de l'école maternelle ?
- Dans quelles mesures les élèves de GS s'approprient-ils l'outil proposé (la carte mentale) ?
- Dans quelles mesures la carte mentale ajoute une aide à la compréhension du récit ?

Comme première hypothèse nous pouvons envisager que la carte mentale est un outil visuel de compréhension qui facilite la compréhension du récit et le taux de compréhension des élèves est plus élevé. Ensuite, comme seconde hypothèse nous pensons que tous les élèves comprennent le sens donné à la carte mentale et l'utilisent de manière intuitive. Puis, nous envisageons que grâce à l'outil de la carte mentale, les élèves oublient moins de détails de l'histoire et font mieux les liens (les inférences) nécessaires à la compréhension d'un récit.

2.3. Présentation du contexte

J'ai réalisé mon recueil de données dans le cadre de mon master 2 en alternance. En effet, je suis actuellement alternante les lundis dans une école rurale du village de Mauvezin dans le Gers. C'est dans ma classe de moyenne et grande section avec 6 élèves de moyenne section et 20 élèves de grande section que j'ai décidé de réaliser une partie de mon recueil de données. Pour des raisons de temps et de logistique, j'ai recueilli les données des élèves de grande section uniquement.

J'ai réalisé mon deuxième recueil de données toujours dans le cadre de mon alternance mais dans le cadre de mon stage massé en classe de petite, moyenne et grande section dans une école rurale du Gers, à Tournecoupe. L'effectif est de 17 élèves. Là aussi j'ai décidé de me concentrer sur les élèves de grande section, ils étaient 7.

Il était important pour moi de garder un contexte socio-culturel similaire. En effet, c'est un choix de garder des populations avec un contexte commun pour pouvoir enlever un facteur qui pourrait biaiser la comparaison et de fait les résultats.

Pour pouvoir comparer mes données, j'ai eu besoin de réaliser la séquence en enlevant une partie pour mon deuxième recueil de données (deuxième classe). En effet, la séance sur la carte mentale n'apparaît que dans le premier recueil. C'est le choix didactique que j'ai fait pour pouvoir comparer l'utilité et l'efficacité de celle-ci.

2.4. Présentation de la séquence

Pour réaliser ma séquence de compréhension orale, j'ai utilisé la démarche pédagogique de Véronique Boiron. Véronique Boiron a travaillé en tant qu'enseignante et formatrice, et elle a beaucoup contribué à la pédagogie en France, notamment en publiant des ouvrages et des ressources destinées aux éducateurs. Son travail se concentre sur la manière dont les enfants apprennent à comprendre, à structurer et à utiliser le langage oral dans un cadre scolaire, en particulier dans les premières années d'école. Son approche a eu un impact notable dans le domaine de l'éducation, en mettant l'accent sur la qualité de l'écoute et la manière dont les enseignants peuvent structurer leurs interactions pour aider les enfants à développer des compétences en compréhension orale dès la maternelle.

Tout d'abord je vais vous présenter cette pédagogue et didacticienne française. Véronique Boiron est spécialisée dans l'enseignement de la compréhension orale en maternelle. Elle est particulièrement connue pour avoir développé une approche éducative visant à aider les jeunes enfants à mieux comprendre et assimiler le langage

oral. Cette méthode, souvent associée à son nom, a été mise en œuvre pour améliorer l'écoute active, la concentration et la compréhension des consignes ou des récits chez les enfants de la maternelle, en tenant compte de leur développement cognitif et langagier. Dans les deux classes j'ai réalisé la séquence suivante, à l'exception de la séance 5 qui a été réalisée seulement dans une des deux classes.

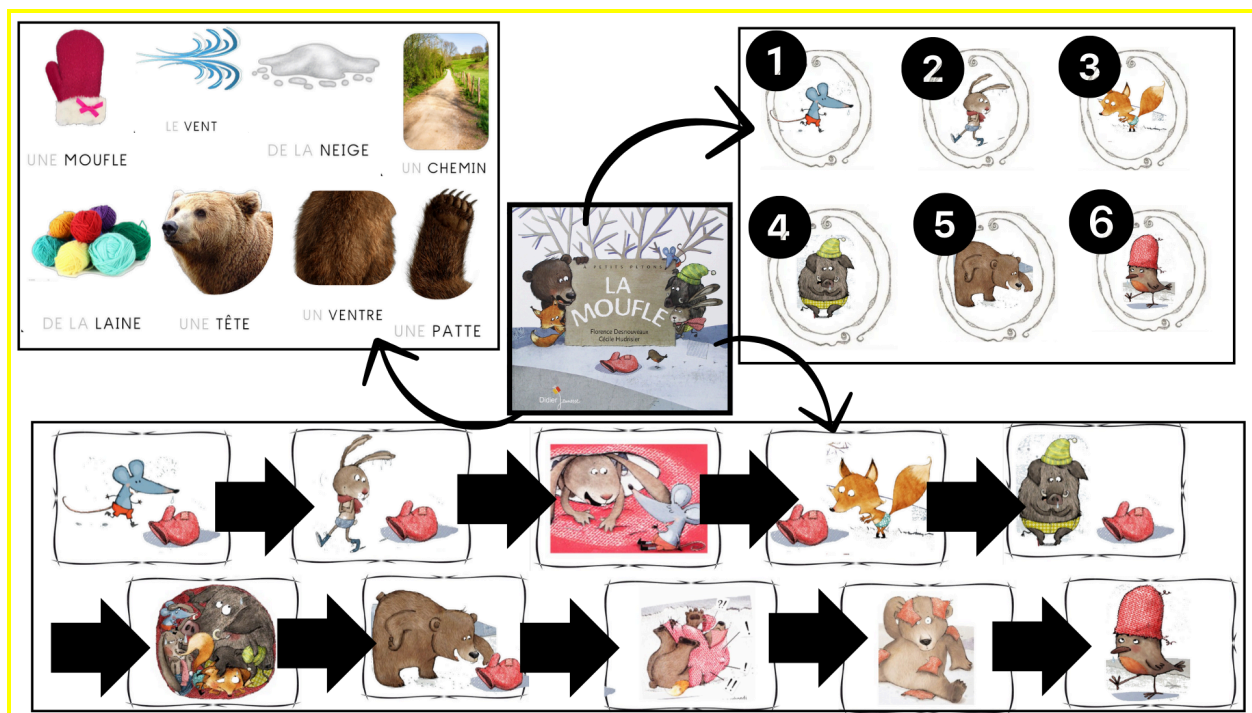
Lors de la première séance 1, qui durera environ 20 minutes, nous expliciterons le vocabulaire pour enlever les obstacles à la compréhension. J'ai relevé les mots de vocabulaire qui me semblent complexes hors la liste n'est pas exhaustive. Une moufle, un chemin, de la laine, se faufiler, se camoufler, le fond de, tout contre, être gelé, potelé, tournebouler, s'ébrouer, hébété, éclater. J'ai raconté l'histoire. Ensuite, lors de la séance 2, qui durera 10 minutes, à l'aide de marottes, j'ai de nouveau raconté l'histoire.



Les élèves découvrent donc les personnages de l'histoire au fur et à mesure ainsi que la moufle.

Dans la troisième séance, qui durera 5 minutes, j'ai de nouveau raconté l'histoire, cela permet de réactiver la mémoire pour les élèves et de leur rappeler l'histoire. Ensuite dans quatrième séance, qui dure 20 minutes, la lecture de l'album est faite. Cette fois-ci apparaîtra les illustrations et donc la découverte du décors et des personnages même si nous les avons déjà découvert avec les marottes. Cette séance ne se termine pas là car une évaluation formative/formatrice sera réalisée à ce moment-là. Plusieurs questions seront posées comme : De quoi parle l'histoire ?

Comment commence l'histoire ? Quel animal arrive en premier dans l'histoire ? Pourquoi les animaux cherchent-ils à entrer dans la moufle ?... La cinquième séance, qui durera environ 20 minutes, est la séance de la création de notre carte mentale. Ici nous reprendrons les flashcards de la première séance pour les intégrer à notre carte mentale puis nous classeront les personnages dans l'ordre d'arrivée dans l'histoire et enfin nous mettrons les images de l'histoire chronologiquement.



Pour la sixième et dernière séance, c'est au tour des élèves de me raconter l'histoire à l'aide des marottes. C'est une évaluation sommative qui me permet de voir si les élèves ont bien compris le sens de l'histoire.

2.5. Explications du recueil de données

Pour recueillir les données, nous avons décidé de procéder à des enregistrements audios lors de la dernière séance. En effet, pour des élèves de 4 ans à 5 ans, ce procédé nous a semblé le plus approprié.

Le fait d'enregistrer des élèves de maternelle pour prouver leur bonne compréhension orale d'un album présente plusieurs avantages pédagogiques. Premièrement, d'un point de vue de l'évaluation. En effet, les enfants de maternelle n'ont pas encore développé une grande maîtrise de l'écrit. L'enregistrement permet de capturer leur compréhension orale de manière plus authentique et directe. Cela permet aux enseignants de mesurer la capacité des élèves à comprendre et à restituer les éléments clés de l'histoire, même s'ils ne peuvent pas encore rédiger ou lire eux-mêmes le texte. De plus, en enregistrant des élèves, les enseignants peuvent observer leurs compétences en vocabulaire, en syntaxe et en fluidité verbale. Cela aide à évaluer si les élèves comprennent non seulement le sens global de l'histoire, mais aussi les détails plus fins, comme les relations entre les personnages, les événements clés, ou les émotions exprimées dans l'album.

Les enregistrements peuvent être utilisés pour comparer la progression d'un élève au fil du temps. Par exemple, un enregistrement effectué au début de l'année scolaire peut être comparé à celui d'une évaluation en fin d'année pour observer l'évolution de la compréhension orale, du vocabulaire et des capacités de narration. De plus, pour les jeunes enfants, s'exprimer à voix haute est un exercice précieux. L'enregistrement permet aux élèves de prendre confiance en leur capacité à verbaliser des idées. Ils peuvent également être plus motivés à s'exprimer lorsque l'exercice est pris au sérieux et enregistré.

En partageant ces enregistrements avec les familles, l'enseignant peut montrer de manière concrète et auditive comment l'enfant interagit avec les livres et les albums, ce qui peut être plus parlant qu'une simple observation écrite. Les enregistrements peuvent être un outil précieux pour informer les parents du progrès de leur enfant. De plus, le fait d'écouter et de répondre aux questions sur un album aide les enfants à développer leur mémoire et leur capacité à se concentrer sur des détails spécifiques d'une histoire. Cela participe aussi à la construction de la compréhension narrative, essentielle dans les premières étapes d'apprentissage.

L'enregistrement permet à l'enseignant d'écouter attentivement les réponses des élèves et de leur fournir une rétroaction plus précise. Par exemple, l'enseignant peut souligner une compréhension erronée ou apporter une explication supplémentaire sur certains aspects de l'album.

Nous avons réalisé un tableau avec les critères de réussite pour évaluer la bonne compréhension des élèves :

Critères de réussite	Score
1. L'élève évoque tous les personnages de l'histoire	/1
2. L'élève suit la bonne chronologie de l'histoire	/1
3. L'élève suit la cohérence narrative de l'histoire : situation initiale	/1
4. L'élève suit la cohérence narrative : déroulement de l'histoire	/1
5. L'élève suit la cohérence narrative : chute de l'histoire	/1
6. L'élève utilise le vocabulaire de l'album	/1
Score	/6

Le critère numéro 1 est : "L'élève évoque tous les personnages de l'histoire". Si l'élève nomme tous les personnages nous lui mettons 1 point. Tous les personnages sont : la souris, le lièvre, le renard, le sanglier, l'ours et l'oiseau.

Le critère numéro 2 est : “L’élève suit la bonne chronologie de l’histoire”. Si l’élève cite dans l’ordre, suivant la chronologie de l’histoire tous les événements alors nous lui mettons 1 point. Les événements chronologiques de l’histoire sont : la souris voit la moufle, elle rentre dedans, le lièvre voit la moufle, elle rentre dedans, le renard voit la moufle elle rentre dedans, le sanglier voit la moufle, il rentre dedans, l’ours voit la moufle et essaye de rentrer dedans.

Le critère numéro 3 est : “L’élève suit la cohérence narrative de l’histoire : situation initiale”. Si l’élève évoque la situation initiale alors nous lui mettons 1 point. La situation initiale est : une moufle rouge est déposée sur un chemin de neige, une souris passe par là.

Le critère numéro 4 est : “L’élève suit la cohérence narrative : déroulement de l’histoire”. Si l’élève évoque le déroulement de l’histoire même si elle ne sont pas dans le bon ordre, alors nous lui mettons un point. Le déroulement de l’histoire est : la souris voit la moufle, elle rentre dedans, le lièvre voit la moufle, elle rentre dedans, le renard voit la moufle elle rentre dedans, le sanglier voit la moufle, il rentre dedans, l’ours voit la moufle et essaye de rentrer dedans.

Le critère numéro 5 est : “L’élève suit la cohérence narrative : chute de l’histoire”. Si l’élève évoque la chute de l’histoire alors nous lui mettons 1 point. La chute de l’histoire est : la moufle éclate quand l’ours essaye de rentrer dedans.

Le critère numéro 6 est : “L’élève utilise le vocabulaire de l’album”. Si l’élève utilise au moins trois mots de vocabulaire étudiés alors nous lui mettons 1 point. Les mots de vocabulaire sont : moufle, chemin, laine, faufler, camoufler, fond de, tout contre, être gelé, potelé, tournebouler, s’ébrouer, hébété, éclater, patte, tête, ventre, vent, neige.

Photo prise lors de l’enregistrement de la première classe. Nous avons donné la consigne suivante : “maintenant c’est à toi de me raconter l’histoire de la moufle. Je pose la carte mentale que nous avons fait ensemble à côté, tu as le droit de la regarder si tu le souhaites.”



Photo prise lors de l'enregistrement de la seconde classe (sans carte mentale).
 Nous avons donné la consigne suivante : "maintenant c'est à toi de me raconter
 l'histoire de la moufle."



Partie 3. Analyse des données

3.1. Analyse des données

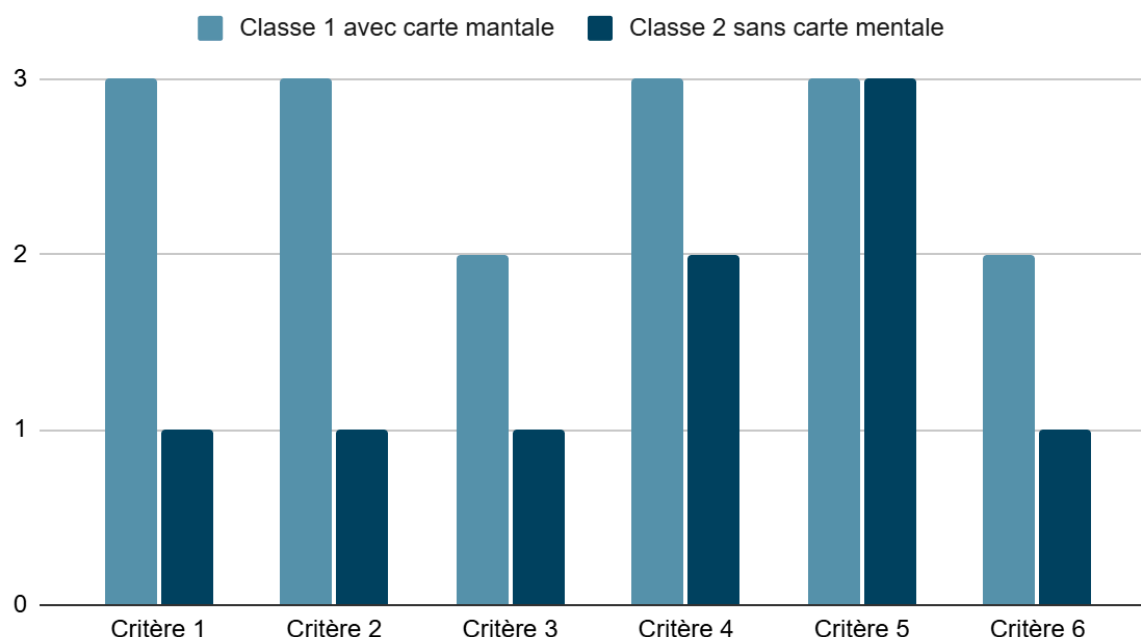
Dans le cadre de cette recherche, j'ai mené une expérimentation portant sur l'impact de la carte mentale sur la compréhension orale du récit *La moufle* en classe de maternelle. Pour cela, j'ai recueilli des enregistrements vocaux de six élèves, répartis équitablement entre deux classes distinctes. Dans la première classe (classe 1), les élèves ont bénéficié d'un accompagnement incluant les marottes des animaux du récit, la moufle, ainsi que la carte mentale. Dans la seconde classe (classe 2), le dispositif comprenait uniquement les marottes et la moufle, sans l'ajout de la carte mentale. L'objectif était de comparer les effets de cet outil visuel sur la capacité des élèves à comprendre et restituer l'histoire, en lien avec les hypothèses de travail formulées en amont.

Pour chaque élève, un grille d'évaluation comprenant six critères précis a été utilisée afin de mesurer la qualité de la compréhension orale du récit. Chaque critère pouvait rapporter un point, soit un score maximal de 6/6. Ces critères portaient notamment sur la restitution des personnages, le respect de l'ordre chronologique, l'identification des moments clés (situation initiale, péripéties, chute), l'utilisation du vocabulaire travaillé, la cohérence globale du récit, et la capacité à structurer la narration de manière fluide.

Sur la base de cette grille, les performances des six élèves ont été compilées dans un tableau récapitulatif, puis représentées sous forme de graphique comparatif, mettant en évidence les écarts entre les deux groupes. L'analyse quantitative a été enrichie par une étude qualitative des enregistrements, qui a permis de dégager des

éléments de discours révélateurs de l'appropriation ou non de l'outil.

Points obtenus



Les six critères ont été représentés ainsi que l'effectif par classe. Les résultats montrent une différence notable de performance entre les deux groupes. Les élèves ayant utilisé la carte mentale obtiennent en moyenne un score de 5,7/6, contre une moyenne de 2,3/6 pour les élèves sans carte mentale. En effet, les élèves avec une carte mentale réussissent plus systématiquement à structurer leur récit en respectant la chronologie, la cohérence narrative et en mobilisant le vocabulaire travaillé. À l'inverse, les élèves sans cet outil ont eu davantage de difficultés à restituer l'ordre des événements et à utiliser le lexique spécifique, même s'ils évoquent correctement les personnages principaux. Ce contraste tend à confirmer notre première hypothèse : la carte mentale agit comme un soutien visuel efficace permettant une meilleure mémorisation et une restitution plus structurée du récit. Elle semble également aider les élèves à organiser leur pensée de manière plus fluide.

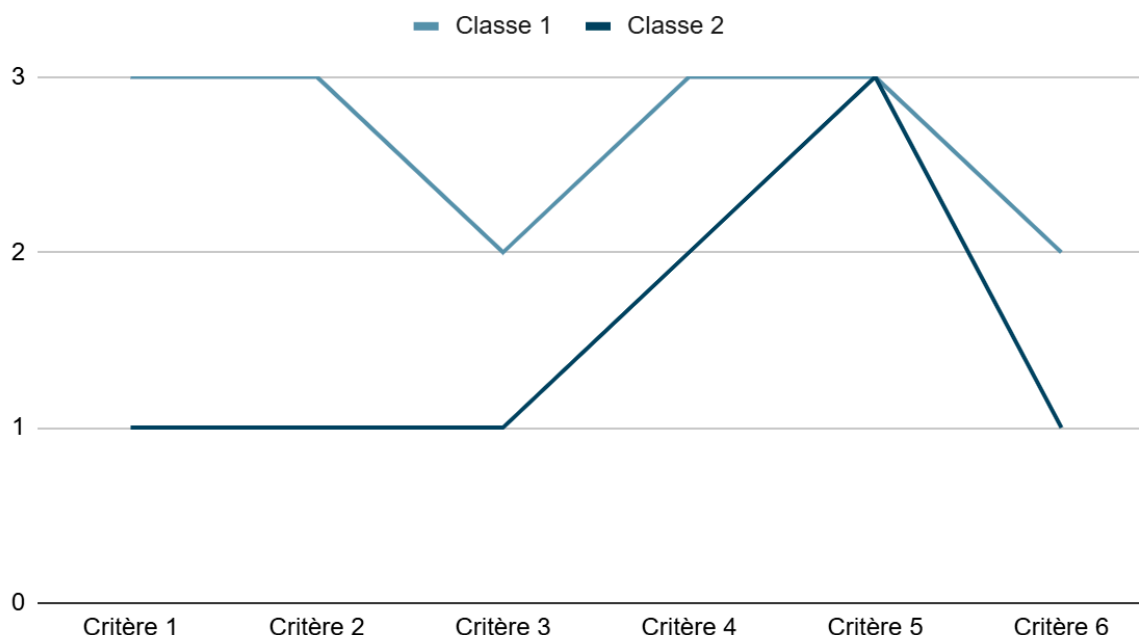
Nous rappelons les hypothèses de recherche :

- Hypothèse 1 : La carte mentale est un outil visuel de compréhension qui facilite la compréhension du récit et le taux de compréhension des élèves est plus élevé.
- Hypothèse 2 : Tous les élèves comprennent le sens donné à la carte mentale et l'utilisent de manière intuitive.
- Hypothèse 3 : Grâce à l'outil de la carte mentale, les élèves oublient moins de détails de l'histoire.

En analysant les enregistrements, plusieurs éléments qualitatifs sont également apparus tel que la fluidité de la narration, les élèves utilisant la carte mentale hésiteraient moins et avaient moins de retours en arrière dans leur récit. En effet, l'outil de la carte mentale est un outil visuel qui a aidé certains élèves à désigner spontanément les éléments de la carte pendant leur narration, montrant une utilisation active de l'outil. De plus, avec les critères mis en place, on a pu constater que pour l'utilisation du vocabulaire travaillé en classe, sans préciser explicitement d'utiliser les mots appris, les élèves de la classe 1 "carte mentale" les ont réemployés plus spontanément, suggérant une meilleure mémorisation. Ces élèves ayant bénéficié de l'accompagnement avec carte mentale présentent des scores nettement supérieurs à ceux du groupe sans cet outil. Cela suggère que la carte mentale a permis une meilleure organisation des idées, un repérage plus clair des étapes clés du récit et une

mémoire plus précise des personnages et des événements.

Points obtenus



Les résultats obtenus montrent une différence significative entre les deux groupes. Les élèves de la classe 1 (avec carte mentale) ont obtenu une moyenne de 5,7/6, tandis que ceux de la classe 2 (sans carte mentale) ont obtenu une moyenne de 2,3/6. Cette nette disparité semble indiquer que l'utilisation de la carte mentale joue un rôle facilitateur dans la compréhension et la restitution du récit. Les élèves du premier groupe ont su mobiliser les éléments de l'histoire avec davantage de précision, en respectant les différentes étapes du schéma narratif et en utilisant un vocabulaire plus riche. Plus précisément, les élèves accompagnés par la carte mentale ont montré une meilleure maîtrise des éléments de structuration du récit : ils ont su présenter clairement la situation initiale, enchaîner les péripéties dans un ordre logique, et conclure par la chute de l'histoire. À l'inverse, les élèves du groupe sans carte mentale ont souvent présenté une narration décousue, des retours en arrière fréquents, ou des oublis d'étapes importantes. Ces résultats confirment l'hypothèse 1 selon laquelle la carte mentale facilite la compréhension du récit et améliore les performances en expression orale.

L'analyse des productions orales permet également de mettre en évidence des éléments qualitatifs en faveur de l'utilisation de la carte mentale. Les élèves du premier groupe ont produit des discours plus fluides, avec moins d'hésitations et une plus grande confiance dans la narration. Certains élèves ont spontanément désigné les éléments de la carte mentale pendant leur récit, montrant une appropriation active de l'outil comme support à l'expression. Ce comportement suggère que la carte mentale n'a pas simplement servi de décor, mais a bien été intégrée dans le processus de remémoration.

Nous rappelons que le critère 6 vise à évaluer l'appropriation du vocabulaire travaillé en classe. Il est considéré comme validé dès lors que l'élève utilise au moins trois mots issus d'une liste prédéfinie comprenant, entre autres, les termes *moufle*, *chemin*, *laine*, *faufiler*, *camoufler*, *vent*, *neige*, *patte*, *tête*, *ventre*, *gelé* ou encore *éclater*.

Dans la classe ayant bénéficié d'une carte mentale pour soutenir la mémorisation, deux élèves sur trois ont réussi à valider ce critère, contre un seul élève sur trois dans la classe n'ayant pas utilisé cet outil. Ce résultat tend à montrer que la carte mentale constitue un support efficace pour aider les élèves à se remémorer et à réutiliser le vocabulaire ciblé lors d'une production écrite. Elle semble jouer un rôle facilitateur dans l'accès lexical, en particulier pour les élèves ayant besoin de repères visuels. Une analyse plus fine des occurrences permet de constater que cinq élèves sur six ont utilisé le mot *moufle*, ce qui montre une bonne appropriation de ce terme, sans doute renforcée par sa récurrence dans les lectures et activités menées autour de l'album étudié. D'autres mots, comme *tête* et *patte*, n'ont été employés que par deux élèves chacun, tandis que des termes plus spécifiques ou moins fréquents tels que *ventre*, *gelé*, ou *faufiler* n'ont été utilisés que par un seul élève. Le mot *éclater*, en revanche, a été mobilisé par trois élèves sur six, ce qui témoigne d'une certaine maîtrise dans l'usage des verbes dynamiques.

Ces résultats révèlent une variabilité dans la réutilisation du lexique étudié. Certains mots semblent plus facilement intégrés par les élèves, soit parce qu'ils sont plus concrets, plus souvent répétés, ou plus directement liés à la trame narrative de l'album.

À l'inverse, les termes abstraits ou moins fréquents semblent plus difficiles à réactiver, notamment en l'absence de support visuel structurant comme la carte mentale.

Ainsi, cette observation vient soutenir l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de cartes mentales favorise non seulement la mémorisation, mais aussi la mobilisation active du lexique au moment de la production écrite. Elle invite à réfléchir à l'intégration de ces outils dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, en particulier dans l'enseignement du vocabulaire.

Par ailleurs, les élèves accompagnés par la carte mentale ont été plus nombreux à réemployer le vocabulaire spécifique travaillé lors des séances préparatoires (mots tels que camoufler, tournebouler, fond de la forêt...). Ce phénomène a été observé sans consigne explicite de réutilisation, ce qui renforce l'idée que la carte mentale a agi comme outil de réactivation lexicale. Cette dimension appuie la validité de l'hypothèse 3, selon laquelle la carte mentale permet une meilleure mémorisation des détails du récit, en particulier des éléments de langage. Cependant, il est important de nuancer ces résultats. L'hypothèse 2, postulant que tous les élèves comprendraient intuitivement l'usage de la carte mentale, n'a pas été pleinement vérifiée. Si certains élèves ont effectivement intégré l'outil dans leur narration, d'autres sont restés plus passifs, n'utilisant la carte que de manière partielle ou périphérique. Cela montre que la carte mentale ne se suffit pas à elle-même : son efficacité dépend aussi de l'accompagnement pédagogique proposé, de la manière dont elle est introduite et explicitée aux élèves, et du temps consacré à sa manipulation en amont. À cet âge, l'appropriation d'un outil passe nécessairement par une guidance progressive, notamment pour permettre aux élèves de comprendre le lien entre les éléments visuels et les différentes étapes du récit. Il est également intéressant de noter que dans le groupe sans carte mentale, les résultats étaient plus hétérogènes. Un élève a réussi à obtenir un score de 6/6, ce qui montre que certains enfants, en fonction de leur profil cognitif, peuvent restituer un récit de manière complète sans outil de structuration externe. Cela tend à souligner que, en l'absence d'un support visuel, les performances reposent davantage sur les capacités individuelles : mémoire de travail, concentration, aisance à l'oral. En revanche, l'utilisation de la carte mentale semble réduire ces écarts,

en offrant un appui commun à tous les élèves, quelles que soient leurs compétences initiales. L'outil joue alors un rôle d'égaliseur pédagogique, en rendant l'accès au récit plus équitable.

Ces résultats ouvrent plusieurs perspectives pédagogiques intéressantes. Tout d'abord, ils mettent en lumière la valeur ajoutée de la carte mentale comme outil de soutien à la compréhension narrative en maternelle. En rendant visibles les structures implicites du récit (début, enchaînements, fin), la carte mentale aide les élèves à se repérer dans le temps du récit, à organiser leurs idées et à verbaliser avec plus de cohérence. De plus, les effets observés sur l'emploi du lexique suggèrent que la carte mentale ne se limite pas à soutenir la structure du récit, mais joue également un rôle dans l'enrichissement du langage. En associant des mots à des images ou à des actions, elle facilite la mémorisation à long terme et encourage le réemploi spontané.

Enfin, si l'outil a montré son efficacité dans la compréhension de récit, il serait pertinent de l'envisager dans d'autres domaines disciplinaires. Par exemple, dans l'apprentissage de comptines (structure répétitive), dans les situations-problèmes en mathématiques (pour visualiser les étapes), ou encore dans les sciences (pour catégoriser et organiser des connaissances). Tester cette transversalité pourrait renforcer la place de la carte mentale dans les pratiques pédagogiques de cycle 1.

3.2. Les limites et perspectives

Malgré des résultats globalement encourageants, cette étude présente plusieurs limites méthodologiques qu'il convient de considérer avec attention afin d'en évaluer la portée et d'envisager des perspectives d'approfondissement.

La première limite notable réside dans la taille très restreinte de l'échantillon. Seuls six élèves ont été inclus dans le protocole d'observation et d'évaluation, ce qui constitue une contrainte majeure pour la généralisation des résultats. Un si petit échantillon ne permet pas d'assurer une représentativité suffisante, ni de tirer des conclusions

robustes sur le plan statistique. En effet, des écarts individuels ou des facteurs externes non maîtrisés peuvent avoir un poids disproportionné sur les résultats. Il aurait été souhaitable d'impliquer un plus grand nombre d'élèves, répartis sur plusieurs classes, afin d'obtenir une vision plus fine de la variabilité interindividuelle et de confirmer ou nuancer les effets observés.

Par ailleurs, l'homogénéité du groupe étudié constitue une autre limite importante. Les élèves observés provenaient d'un même établissement scolaire et partageaient des caractéristiques sociodémographiques relativement similaires. Ce manque de diversité réduit considérablement la portée des résultats, qui pourraient différer dans d'autres contextes, notamment en zones d'éducation prioritaire, en milieu rural, ou dans des contextes plurilingues. Or, la compréhension de récit est une compétence fortement influencée par l'environnement socioculturel des élèves, par leur rapport au langage oral et écrit, ou encore par leur familiarité avec les codes narratifs. Une extension de l'expérimentation à des contextes scolaires plus variés serait donc nécessaire pour tester la transférabilité de l'outil carte mentale et en évaluer l'adaptabilité à des profils d'élèves plus hétérogènes.

Une autre limite tient à la durée relativement courte de l'expérimentation. Les effets observés portent uniquement sur une période limitée, ce qui ne permet pas de savoir si les bénéfices constatés se maintiennent dans le temps. La mise en place d'un suivi longitudinal, étalé sur plusieurs semaines ou mois, permettrait d'observer l'évolution des compétences en compréhension, de mesurer la consolidation des acquis, et de mieux comprendre les mécanismes d'appropriation de l'outil par les élèves. Un tel suivi permettrait également d'observer si l'usage de la carte mentale contribue à une plus grande autonomie dans l'organisation des idées et à une amélioration durable de la capacité à reformuler et à restituer une histoire.

En complément, l'introduction d'un dispositif d'auto-évaluation, même simplifié et adapté à l'âge des enfants, représenterait une piste méthodologique intéressante. En recueillant le ressenti des élèves sur leur propre compréhension ou sur l'utilité de l'outil, il serait possible de croiser les données objectives avec une forme d'évaluation

subjective. Cette approche favoriserait également l'implication des élèves dans leur apprentissage et dans le développement d'une conscience métacognitive, enjeu central dans la maîtrise de la compréhension.

D'un point de vue méthodologique, il serait également pertinent d'envisager une approche mixte dans de futures recherches, en combinant des données quantitatives (scores de compréhension, fréquence d'éléments narratifs retenus, etc.) avec des données qualitatives (verbatim d'élèves, observations de classe, entretiens enseignants). Cette complémentarité permettrait de mieux cerner les effets réels de la carte mentale, d'identifier les leviers mais aussi les obstacles à son efficacité, et de rendre compte plus fidèlement de la complexité des pratiques pédagogiques en maternelle.

Enfin, cette étude ouvre des perspectives intéressantes quant à l'extension de l'usage de la carte mentale à d'autres domaines d'apprentissage. Si elle s'est ici concentrée sur la compréhension de récit, cet outil visuel et structurant pourrait également être expérimenté dans d'autres situations pédagogiques : l'apprentissage de comptines, la résolution de problèmes simples en mathématiques, l'exploration du vivant en sciences, ou encore la structuration du lexique. Cette transversalité possible mériterait d'être explorée, afin d'évaluer dans quelle mesure la carte mentale peut s'inscrire durablement comme un outil cognitif facilitateur dans différents champs disciplinaires, et contribuer à développer chez l'élève des compétences transversales liées à la pensée organisée, à la mémoire visuelle et à l'expression orale.

En définitive, bien que les résultats obtenus dans ce mémoire soient prometteurs, il reste nécessaire de poursuivre les recherches, d'élargir les échelles d'observation et de raffiner les méthodologies employées pour confirmer l'intérêt pédagogique de la carte mentale en maternelle. Ce travail constitue ainsi une première étape, appelant à d'autres investigations pour mieux comprendre comment les outils visuels peuvent soutenir les jeunes élèves dans l'appropriation du langage et la structuration de la pensée.

3.3. Discussion

Ce mémoire m'a permis d'enrichir significativement mes compétences professionnelles et personnelles, tout en approfondissant un sujet qui me tient particulièrement à cœur : le développement de la compréhension de récit en maternelle à l'aide de la carte mentale. Cette recherche m'a tout d'abord poussée à développer ma curiosité intellectuelle, en me plongeant dans les apports théoriques de la didactique de la compréhension, du développement cognitif de l'enfant, et des outils visuels tels que la carte mentale. J'ai ainsi été amenée à explorer des écrits scientifiques variés, à croiser les regards de chercheurs, de praticiens et de psychologues de l'enfance, ce qui m'a permis de construire une base solide de connaissances sur les mécanismes de compréhension à l'école maternelle.

Au-delà de cet apport théorique, le travail de mémoire m'a permis de développer une véritable posture réflexive. L'expérimentation de la carte mentale dans une classe m'a confrontée aux réalités du terrain : j'ai dû adapter mes pratiques, observer finement les réactions des élèves, et analyser l'impact réel de cet outil sur leur compréhension des histoires. À travers l'analyse des données recueillies, j'ai pu prendre conscience de la richesse mais aussi des limites de l'outil utilisé. Cela m'a poussée à envisager des pistes de remédiation, à ajuster mes interventions, et à affiner mes objectifs pédagogiques. Cette expérience m'a permis de mieux comprendre l'importance de la souplesse et de l'adaptabilité dans l'enseignement, notamment en maternelle où les besoins des élèves sont très divers.

Ce mémoire a également renforcé ma capacité à porter un regard critique sur mes propres pratiques. Il m'a appris à ne pas me contenter d'une approche intuitive de l'enseignement, mais à ancrer mes choix dans des fondements théoriques et à m'appuyer sur des observations concrètes. J'ai découvert la richesse d'une démarche de recherche-action, dans laquelle le praticien devient acteur de son propre développement professionnel. Cette posture de remise en question permanente, fondée sur l'analyse et la recherche de solutions, me semble aujourd'hui essentielle pour exercer le métier d'enseignante de manière éclairée et responsable.

Enfin, cette expérience m'a confortée dans l'idée que l'enseignant est aussi un concepteur d'outils pédagogiques adaptés à ses élèves. L'introduction de la carte mentale dans ma pratique ne s'est pas limitée à l'utilisation d'un support : elle a transformé ma manière d'aborder la compréhension de récit, en donnant aux élèves un outil pour structurer leur pensée, mieux retenir les éléments du récit, et s'exprimer avec plus de clarté. Je suis convaincue que cette réflexion sur l'outillage cognitif des élèves en maternelle constitue une piste prometteuse, que je souhaite continuer à explorer dans ma future carrière.

Conclusion générale

Pour conclure, ce mémoire avait pour objectif d'explorer l'impact d'un outil (la carte mentale) sur la compréhension orale d'un récit chez les élèves de maternelle à travers une expérimentation ciblée autour de l'histoire *La moufle*. En articulant observations de terrain, analyses quantitatives et qualitatives, ainsi qu'un cadre théorique solide, cette étude a mis en évidence plusieurs éléments clés. Les résultats obtenus montrent que la carte mentale constitue un outil visuel structurant et accessible, capable de favoriser la compréhension globale d'un récit chez de jeunes élèves. Elle semble permettre une meilleure organisation des idées, une restitution plus fidèle de la chronologie du récit, ainsi qu'un réemploi plus spontané du vocabulaire travaillé en classe. Ces effets sont particulièrement notables pour les élèves ayant besoin d'un soutien cognitif pour structurer leur pensée et verbaliser leurs idées. L'analyse des limites de l'étude a aussi permis de prendre du recul et d'identifier les conditions nécessaires à une généralisation rigoureuse des résultats.

Ce mémoire m'a ainsi permis de mieux comprendre les enjeux liés à la construction du langage et à la structuration de la pensée à l'école maternelle. Il confirme l'intérêt de recourir à des supports visuels adaptés aux capacités cognitives des jeunes enfants,

tout en soulignant l'importance de les intégrer dans une démarche pédagogique explicite et progressive.

Cette recherche ouvre plusieurs perspectives intéressantes pour prolonger et approfondir les résultats obtenus. Tout d'abord, il serait pertinent de conduire une étude à plus grande échelle, en incluant un échantillon plus large d'élèves, issus de contextes scolaires diversifiés, afin de tester la transférabilité des effets observés. Un suivi de longue durée pourrait également permettre d'évaluer la stabilité des acquis dans le temps, en observant l'évolution des compétences de compréhension narrative sur plusieurs semaines ou mois.

Il serait intéressant d'explorer le rôle de l'enseignant dans la médiation de l'outil : comment le langage utilisé pour introduire et manipuler la carte mentale influence-t-il son appropriation par les élèves ? Une analyse fine des interactions entre enseignant et élèves pourrait enrichir notre compréhension des conditions d'efficacité de cet outil.

Enfin, dans une perspective plus inclusive, il serait intéressant d'examiner l'usage de la carte mentale auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves allophones, présentant des troubles du langage ou de l'attention), afin d'évaluer son potentiel en tant qu'outil de différenciation pédagogique.

Références bibliographiques

Boiron, V. (2012). *Comprendre les récits à l'école maternelle*. Retz.

Boiron, V. (2012). *L'enseignement de la compréhension en maternelle*. Presses Universitaires de France.

Boiron, V. (2021). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. Université Bordeaux 4 & IUFM d'Aquitaine, DAESL Bordeaux 2.
<https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-67?lang=fr>

Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Canut, E., & Vertalier, M. (2015). *L'album dans tous ses états : Approches linguistiques et didactiques des albums en maternelle*. Presses Universitaires de Rennes.

Canut, E., & Vertalier, M. (2015). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Revue Française de Pédagogie*, 190, 29-41.

Cèbe, S. (n.d.). La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants. FPSE – Université de Genève, Laboratoire PAEDI – Université Blaise Pascal.
https://ien-ecouen.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Sylvie_CEBE_comprehension_de_textes_n_est_pas_un_jeu_d_enfants_.pdf

Delengaigne, X., & Delengaigne, M.-R. (2014). *La boîte à outils du mind mapping*. DUNOD.

Eduscol. (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle*. Ministère de l'Éducation nationale.
<https://eduscol.education.fr/ressources-2016>

Eduscol. (2021). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Ressources pour le cycle 1*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://eduscol.education.fr>

Eduscol. (2021). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Cycle 1*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Florin, A. (1999). Langage et réussite scolaire. *Revue française de pédagogie*, (126), 65–74. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1140>

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture : Théories, recherches et pratiques* (2e éd.). De Boeck.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Nathan.

Lahire, B. (2003). *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.

Lahire, B. (2011). *La raison scolaire*. Éditions du Seuil.

Margulies, N., & Margulies, N. W. (2004). *Mapping inner space: Learning and teaching visual mapping*. Zephyr Press.

McCarthy, M. W. (2010). *How to mind map: The ultimate thinking tool that will change your life*. Pearson Education.

Ministère de l'Éducation nationale. (2022). *Les guides fondamentaux pour enseigner la compréhension au cours moyen*. Éducol. <https://eduscol.education.fr/document/33593/download>

Ministère de l'Éducation nationale. (n.d.). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Partie I.1 - L'oral travaillé dans les situations ordinaires*. Éducol.

Mongin, P., & De Broeck, F. (2016). *Enseigner autrement avec le mind mapping cartes mentales et conceptuelles*. DUNOD.

Rustler, F. (2011). *Mind mapping for dummies*. Wiley.

Buzan, T. (2006). *The mind map book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. BBC Active.

Annexe 1

Cycle 1 : GS

Séquence de compréhension sur l'album "La moufle"

Objectif général : comprendre une histoire entendu

Séance	Activité	Objectifs	Matériel
1 15min	PE : raconter l'histoire de la moufle : c'est une histoire qui se passe en hiver. Il y a de la neige sur le sol. Une moufle rouge est déposée par le vent sur un chemin. Une souris passe par là, elle a froid, elle veut se mettre au chaud dans la moufle. Elle entre dans la moufle. Ensuite, un lièvre voit aussi la moufle, il a froid, il veut se mettre au chaud et demande s'il y a de la place, la souris répond que oui alors il s'y faufile. Un renard passe par là, il voit la moufle, il a froid, il veut se mettre au chaud dans la moufle. Il demande s'il y a de la place, la souris et le lièvre répondent oui. Le renard entre dans la moufle. Puis, un sanglier passe par là, il a froid, il veut se mettre au chaud dans la moufle, il demande s'il peut entrer dans la moufle, la souris répond qu'il reste un petit peu de place. Le sanglier entre	Apporter de nouveaux mots Comprendre des histoires dont les actions sont organisées autour d'une structure répétitive (rencontres successives) et commencer à comprendre les informations implicites (émotions, états et sentiments des personnages). Identifier et décrire le personnage	Flashcard sur le lexique

	dans la moufle. Souris, lièvre, renard et sanglier sont serrés à l'intérieur de la moufle. Un ours potelé passe par là, il a froid, il voit la moufle, il demande s'il y a de la place. Souris répond qu'il n'y a pas de place. Ours entre d'abord sa tête puis une patte, ensuite une autre, il pousse son ventre rebondi dans la moufle et la moufle se déchire et tous les animaux sont propulsés hors de la moufle. L'ours est tout hébété. Un oiseau passant par là reçoit un bout de moufle sur la tête. Expliciter le lexique suivant à l'aide des flashcards dans l'histoire et en vrai : moufle, chemin, laine, faufler, camoufler, fond de, tout contre, être gelé, potelé, tournebouler, s'ébrouer, hébété, éclater, patte, tête, ventre, vent	principal et les personnages secondaires.	
2 10min	PE : raconter l'histoire à l'aide des marottes	Comprendre des histoires dont les actions sont organisées autour d'une structure répétitive (rencontres successives) et commencer à comprendre les	Moufle + marionnettes des animaux

		informations implicites (émotions, états et sentiments des personnages). Identifier et décrire le personnage principal et les personnages secondaires.	
3 5min	PE : raconter à nouveau l'histoire	Comprendre des histoires dont les actions sont organisées autour d'une structure répétitive (rencontres successives) et commencer à comprendre les informations implicites (émotions, états et sentiments des personnages). Identifier et décrire le personnage principal et les	X

		personnages secondaires.	
4 20 min Évaluation formative	PE : Faire la lecture intégrale de l'album "La moufle" en montrant les images. Consigne : « je vais vous lire une histoire » : ne pas donner le titre, ni montrer le livre et commencer à lire = attendre les réactions des élèves : s'ils reconnaissent l'histoire ou pas = mise en lien entre l'oral et l'écrit. Évaluation formative : Poser des questions simples pour amener les élèves à faire un rappel de récit immédiat. -De quoi parle l'histoire ? -Quel animal arrive en premier dans l'histoire ? -Pourquoi les animaux cherchent-ils à entrer dans la moufle ?	Comprendre des histoires dont les actions sont organisées autour d'une structure répétitive (rencontres successives) et commencer à comprendre les informations implicites (émotions, états et sentiments des personnages). Reconnaître un personnage, le nommer et le situer dans les illustrations. Identifier et décrire le personnage principal et les personnages secondaires.	Album " La moufle"

5 20min	Création de notre carte mentale L'enseignant place d'image de l'album au milieu du tableau. PE : "je vous une image et vous me dites le mot de vocabulaire correspondant" Une fois le mot de vocabulaire trouvé et répété, un élève vient le placer au tableau et cela pour chaque image. PE : "maintenant on passe aux personnages de l'histoire. Qui peut me dire quel animal arrive en premier dans l'histoire ?" Une fois la réponse trouvée, un enfant vient placer l'image au tableau sous le bon numéro. Toutes les images des événements séquentiels de l'histoire sont affichés au tableau. PE : "Qui peut me retrouver la première image de l'histoire et nous expliquer ce qui s'y passe ?". Un élève est interrogé, s' il a la bonne réponse il explique ce qu'il se passe sinon un autre élève est interrogé pour l'aider.	Comprendre des histoires dont les actions sont organisées autour d'une structure répétitive (rencontres successives) et commencer à comprendre les informations implicites (émotions, états et sentiments des personnages). Reconnaître un personnage, le nommer et le situer dans les illustrations. Expliciter l'histoire, restituer chronologiquement les actions de l'histoire et les personnages.	Images : de la couverture de l'album, du vocabulaire, des personnages de l'histoire et des événements séquentiels de l'histoire
6	PE : "c'est à vous maintenant de me raconter l'histoire de "La moufle", je	Expliciter l'histoire, restituer	Moufle + marionnette

15 min	vais vous donner la moufle et les marionnettes”	chronologiquement les actions de l’histoire et les personnages.	s des animaux
Evalua tion somma tive			

Annexe 2

Retranscription des six élèves enregistrés. Chaque enfant des deux classes raconte l'histoire avec les marottes de la moufle et des animaux. La classe avec l'outil a en plus la carte mentale.

Classe **avec** l'outil : carte mentale :

Élève 1.

- Crrrr
- Une souris dit qu'il y a quelqu'un dans la **moufle** ? Non il y a personne alors elle rentre
- Crrrr
- Lièvre arrive il dit : il y a quelqu'un ? Oui il y a souris, tu peux rentrer
- Crrr
- Renard arrive il dit : il y a quelqu'un ? Oui il y a nous souris et lièvre tu peux rentrer
- Crrr
- Sanglier arrive, il dit : j'ai froid, il y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris lièvre et renard, tu peux rentrer
- Crrrrr
- Ours arrive et dit il y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre, renard et sanglier mais il n'y a plus de place
- ours met une patte dans la moufle, l'autre, patte dans la moufle, sa **tête**, son **ventre** et boum la moufle **éclate** !
- Et l'oiseau à un bout de moufle sur la tête

Élève 2.

- Crrrr
- Il y a quelqu'un ici ? *L'élève fait rentrer la souris dans la moufle*
- Crrrr
- *L'élève prend le lièvre* il y a quelqu'un ? Oui il y a souris, tu peux rentrer
- Crrr
- *L'élève prend le renard* il y a quelqu'un ? Oui il y a nous
- Crrr
- *L'élève prend le sanglier Sanglier* il y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous tu peux rentrer
- Crrrrr

- *L'élève prend l'ours Ours* il y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous mais il n'y a plus de place. Ours rentre une **patte**, deux pattes, et boom la **moufle** explose !
- *L'élève fait rentrer l'ours petit à petit puis l'éloigne et fait sortir tous les animaux*
- *L'élève met un bout de moufle sur la tête de l'oiseau*

Élève 3.

- Grrr je suis **gelé**, Il y a quelqu'un ici ? *L'élève fait rentrer la souris dans la moufle*
- *L'élève prend le lièvre*, je suis gelé, il y a quelqu'un ? Oui il y a moi souris, tu peux rentrer
- *L'élève prend le renard*, je suis gelé, y a quelqu'un ? Oui il y a nous souris et lièvre
- *L'élève prend le sanglier Sanglier*, il fait froid, y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre et renard tu peux rentrer
- *L'élève prend l'ours Ours* je suis gelé, il y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre, renard et sanglier, il y a pas de place
- Ours rentre sa **tête**, une **patte**, deux pattes et la **moufle éclate!**
- L'oiseau a un bout de moufle sur la tête

Classe **sans** l'outil : carte mentale :

Élève 4.

- Grrr il fait froid, Il y a quelqu'un ici ? Le lièvre se **faufile** dans la **moufle**.
- *L'élève prend le lièvre*, il fait froid, il y a quelqu'un ? Oui il y a moi souris, tu peux rentrer, ils se faufilent dans la moufle.
- *L'élève prend le renard*, il fait froid, y a quelqu'un ? Oui il y a nous souris et lièvre, ils se faufilent dans la moufle.
- *L'élève prend le sanglier Sanglier*, il fait froid, y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre et renard tu peux rentrer, ils se faufilent dans la moufle.
- *L'élève prend l'ours Ours* il fait froid, il y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre, renard et sanglier, il n'y a pas de place.
- Ours rentre petit à petit et la moufle **éclate!**
- *L'élève met un bout de moufle sur la tête de l'oiseau*

Élève 5.

- Brrr il fait froid, Il y a quelqu'un ici ? *L'élève fait rentrer la souris dans la moufle*

- *L'élève prend le lièvre, brrrr il fait froid, il y a quelqu'un ? Oui il y a moi souris, tu peux rentrer*
- *L'élève prend le renard, brrr il fait froid, y a quelqu'un ? Oui il y a nous souris et lièvre*
- *L'élève prend le sanglier Sanglier, il fait froid, y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre et renard tu peux rentrer*
- *L'élève prend l'ours Ours brrr il fait froid, il y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre, renard et sanglier, il y a pas de place*
- *L'élève fait rentrer l'ours petit à petit puis l'éloigne et fait sortir tous les animaux*
- *L'élève met un bout de moufle sur la tête de l'oiseau*

Élève 6.

- *Il fait froid, il y a quelqu'un ici ? L'élève fait rentrer la souris dans la moufle*
- *L'élève prend le lièvre, il fait froid, il y a quelqu'un ? Oui il y a moi souris, tu peux rentrer dans la moufle*
- *L'élève prend le renard, il fait froid, y a quelqu'un ? Oui il y a nous souris et lièvre*
- *L'élève prend le sanglier Sanglier, il fait froid, y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre et renard tu peux rentrer dans la moufle*
- *L'élève prend l'ours Ours il fait froid, il y a quelqu'un ici ? Oui il y a nous souris, lièvre, renard et sanglier, il y a pas de place, tu peux rentrer dans la moufle*
- *L'élève fait rentrer l'ours petit à petit puis l'éloigne et fait sortir tous les animaux*
- *L'élève met un bout de moufle sur la tête de l'oiseau*