

**Vers la mise en œuvre de la carte conceptuelle pour favoriser
la compréhension de l'écrit.**

**Towards the implementation of the conceptual map to
promote the understanding of written.**

NKHADEIR Amal

Enseignant chercheur

Faculté des Langues, Lettres et Arts.

Université Ibn Tofail

Langage et Société

Maroc

Date de soumission : 01/02/2025

Date d'acceptation : 18/03/2025

Pour citer cet article :

NKHADEIR. A (2025) «Vers la mise en œuvre de la carte conceptuelle pour favoriser la compréhension de l'écrit.», Revue Internationale du chercheur «Volume 6 : Numéro 1» pp : 1201-1215

Résumé

La présente contribution se veut la substantifique moelle d'une recherche-action à visée prescriptive et à dominante qualitative, effectuée auprès d'une classe de tronc commun scientifique dans un lycée marocain situé dans la commune de Bettana à Salé. Notre enquête favorisant le terrain ambitionnait d'étudier et d'évaluer l'évolution de dix apprenants butant sur la compréhension de l'écrit, et ce après les avoir fait bénéficier d'une formation basée principalement sur la mise en œuvre de la carte conceptuelle susceptible d'optimiser la compréhension de l'écrit. Notre dispositif d'enseignement était décliné en dix séquences didactiques interdépendantes et évolutives s'articulant chacune autour d'une tâche bien précise et ciblée, et était précédé et suivi de tests, pré-test et post-test, servant à jauger de façon concrète et scientifique la mise en place et le développement de cette compétence, qui fait défaut chez la plupart des lycées marocains, à savoir la compétence de la compréhension de l'écrit.

Mots clés : Carte conceptuelle ; compréhension de l'écrit ; dispositif d'enseignement ; séquences didactiques ; évaluation de l'autonomie.

Abstract

This contribution aims to present the core of an action-research project with a prescriptive purpose and a qualitative approach, carried out with a group of common scientific stream students in a Moroccan high school located in the Bettana neighborhood of Salé. Our field-based study aimed to examine and assess the progress of ten learners who struggled with reading comprehension, after providing them with training primarily focused on the implementation of concept maps, which could enhance reading comprehension. Our teaching framework consisted of ten interdependent and evolving instructional sequences, each structured around a specific and targeted task. These sequences were preceded and followed by tests—pre-tests and post-tests—to objectively and scientifically assess the establishment and development of this skill, which is often lacking in most Moroccan high schools: the skill of reading comprehension.

Keywords : Concept map; reading comprehension; teaching framework; instructional sequences; assessment of autonomy.

Introduction

Les cartes conceptuelles et les cartes mentales, connues sous le nom de mind mapping, sont considérées comme deux outils d'apprentissage performants et efficaces car elles facilitent la tâche d'apprendre aux apprenants, en l'occurrence l'apprentissage des langues étrangères : la compréhension, la rédaction, la mémorisation, la prise de notes, etc.

Par ailleurs, ces outils s'avèrent d'une grande efficacité en ce qui concerne le travail des enseignants ; ils permettent de l'optimiser, de le varier et de lui donner un sens, et ce avant, pendant et après la classe.

Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, le terrain où s'inscrit notre recherche, la carte conceptuelle encourage d'une part l'apprenant à participer efficacement à la construction du sens et donc de sa compréhension et d'autre part vise chez l'enseignant une meilleure focalisation sur l'apprenant dans le cadre d'un enseignement basé en grande partie sur la démarche communicationnelle et une économie importante de temps. (MONGIN, DE BROECK, 2016, p. 21).

Ainsi, au vu du niveau des apprenants marocains, notamment les lycées, qui ne cesse de régresser d'année en année, une problématique majeure s'est imposée : **dans quelle mesure la mise en œuvre de la carte conceptuelle serait-elle susceptible de favoriser l'autonomie de l'apprenant en compréhension de l'écrit ?**

Dans cette perspective, nous avons mené une recherche – action à dominante qualitative et à visée prescriptive consistant à faire bénéficier une classe de tronc commun scientifique d'une formation structurée en séquences et tâches bien spécifiques visant l'optimisation de la compétence en question. Cependant, et dans le but d'évaluer leur évolution en la matière, nous avons jugé indéniable de leur faire passer un test avant la formation (un pré-test) et un autre après (post-test).

Dans le présent travail, nous nous attardons dans un premier temps, et ce dans le cadre de la revue de littérature, sur la présentation de la définition de la carte conceptuelle et de sa relation avec la compréhension de l'écrit, puis, dans le cadre empirique, nous modélisons les étapes majeures de notre dispositif pour passer ensuite à la discussion des résultats et de l'effet de l'expérience sur les apprenants.

1. Revue de littérature

1.1. Définition de la carte conceptuelle

Les cartes conceptuelles sont nées d'un besoin de représenter les connaissances scientifiques des apprenants sous forme de schémas. Leur inventeur, Joseph D. Novak, remarque que les enfants entre zéro et trois ans commencent à reconnaître les concepts de leur environnement et de leur monde grâce aux étiquettes de langage. En effet, les recherches de Novack, inspirées des travaux de la psychologie de l'apprentissage de David Ausbel, un psychologue américain qui était un disciple de Piaget, montrent que la carte conceptuelle est une technique accessible à tout âge et qu'elle peut être Aubel utilisées dans différentes situations scientifiques et pédagogiques .

La carte conceptuelle, dite « concept Map. » en anglais, est une structure organisée et formelle, une technique de représentation des informations et des connaissances. Elle se compose de concepts notés dans des cercles ou des cases qui entretiennent des relations les uns avec les autres à l'aide de flèches. Des mots, des verbes ou des connecteurs sont mentionnés sur ces flèches (unidirectionnelles, bidirectionnelles) pour préciser et expliciter le type de ces relations. Novak définit le concept comme suit : « *une régularité perçue dans des évènements ou des objets, ou comme l'archive d'évènements, ou d'objets, désignés par une étiquette. Cette étiquette, pour la plupart des concepts, est un mot.* » (NOVAK, cité par MONGIN, DE BROECK, 2016,p.27). Donc ce sont des notions, des informations, présentées souvent sous forme de mots ou d'expressions significatives, organisés graphiquement dans une suite hiérarchique.

Pour Boissart (2012), la carte conceptuelle est définie comme « *une représentation écrite organisée et hiérarchisée d'un ensemble de concepts et des relations de sens qui les relie. Elle est donc une représentation graphique des idées et des relations entre ces idées de manière à faciliter la visualisation de l'ensemble* » (BOISSART, 2012, p. 12).

Autrement dit, c'est une schématisation arborescente de concepts nouant des relations, les uns avec les autres, à l'aide de branches assurant des liens logiques. Elle permet à partir d'une idée centrale d'organiser et de représenter l'univers d'un texte à titre d'exemple. De même, elle offre un reflet de la pensée, une image plus « parlante » pour l'esprit quand le langage écrit ou oral atteint ses limites et n'y parvient plus. En effet, d'après Jean-Michel de Cecco (2015), la carte conceptuelle facilité l'appropriation de concepts inaccessibles, la mémorisation et la communication des idées au public (DE CECCO, 2015).

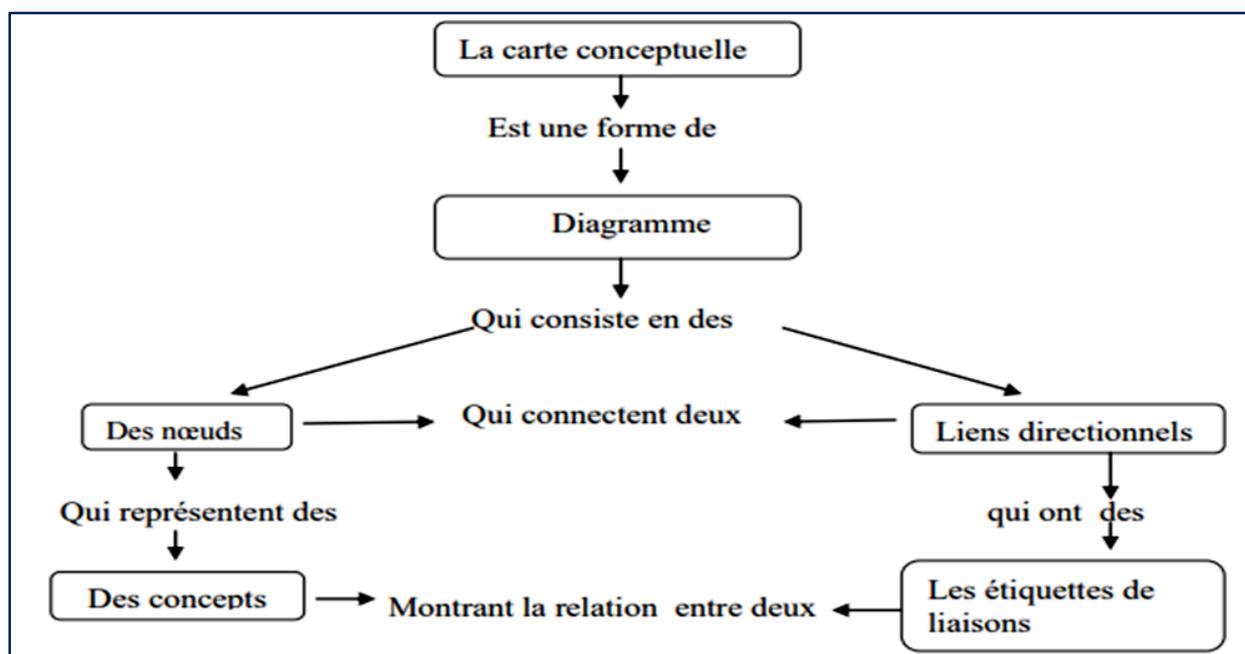
Par conséquent, la carte conceptuelle comporte deux entités se complétant l'une l'autre : les concepts et les relations ou les liens.

Les concepts sont définis, tel qu'il est mentionné supra, comme une régularité perçue dans des objets ou des événements ou comme l'archive d'objets ou d'événements désignés et explicités par des étiquettes. Ces dernières représentent une idée générale constituée d'un mot ou d'un groupe de mots, qui n'a de sens que quand elle est inscrite dans un contexte bien défini.

Les relations : traduites par des mots et des verbes se positionnant sur des lignes pour expliciter la nature de la relation unissant deux ou plusieurs concepts.

Par conséquent, la carte conceptuelle permet de visualiser à l'écrit, dans une architecture organisée et bien hiérarchisée, un ensemble de concepts et de relations sémantique. Elle n'est autre que la représentation mentale que se fait l'apprenant d'un tel ou tel concept à un moment bien précis de son apprentissage, et ce en visualisant et en verbalisant l'information en question. Pour ce, elle se présente comme un outil d'animation pédagogique par excellence qui vise le développement de la créativité la réflexion et l'esprit cartésien et favorise la mémorisation et l'apprentissage.

Figure N°1 : Illustration des composantes et de l'organisation de la carte conceptuelle :



Source : : SCHWENDIENMANN¹, cité par MONGIN, DE BROECK, 2016, p. 18).

¹ Beat Adrian Scwendiemann : Professeur et Docteur en mathématiques et en sciences de l'éducation. Il Exerce actuellement à l'école polytechnique Federale de Lausanne. Ses recherches portent, entre autres, sur les technologies novatrices qui relient les idées dans les contextes.

1.2. La carte conceptuelle et la compréhension de l'écrit

Les relations existantes entre les différents éléments d'un texte ne sont pas facilement rendues visibles par sa linéarité, mais la carte aide à en comprendre la complexité parce que seules les informations pertinentes et essentielles sont reprises. La démarche s'apparente à l'analyse par théorisation ancrée, technique permettant de théoriser un phénomène empirique par le biais de la catégorisation, la codification, l'intégration, la mise en relation, la modélisation et la théorisation de données réelles (le texte surtout). L'apprenant peut prendre appui sur la visualisation du cheminement pour aller dans sa démarche réflexive plus loin. (Ibid., p. 83)

Il est donc facile, grâce à la carte, de créer des liens, de donner du sens et de stimuler la pensée critique, ce qui est impossible lorsque les informations se présentent sur des pages : un texte linéaire ne peut expliciter les relations existantes entre les éléments (personnages, concepts, objets, lieux). En effet, le texte ne permet pas de rendre compte de façon directe des relations existant entre les différentes informations ni des niveaux de leur importance, par contre la carte permet une lecture multidimensionnelle des informations et la mise en relation de celles-ci. (Ibid.)

L'objectif de la carte est de donc de donner du sens à un texte pour faciliter sa compréhension par l'apprenant. Les informations sont mises en relation les unes avec les autres dans le but d'aider à approfondir une observation de surface par une perception de l'implicite. Autrement dit, elle lui permet de s'approprier la structure et le contenu du texte, et le libère de la contrainte du respect de la structure imposée par le professeur. (Ibid., p. 84)

2. Le cadre empirique

2.1. Le dispositif d'enseignement

Pour faire un état des lieux et vérifier dans quelle mesure la mise en œuvre de la carte conceptuelle pourrait aider les apprenants à développer leur autonomie en matière de compréhension de l'écrit, nous avons jugé indispensable de mener une recherche-action à dominante qualitative et à visée prescriptive auprès d'une classe de tronc commun scientifique appartenant au lycée Moulay Tayeb El Alaoui, situé à Salé, au Maroc, et ce car nous y exerçons auparavant en tant que professeur de français, ce qui nous a facilité la procédure administrative et la prise en charge de la classe en question. Et pour le niveau qui a fait l'objet de notre choix, il n'était pas suivi d'un examen certificatif en fin d'année, chose qui nous a offert la possibilité d'y ouvrir des parenthèses pour mettre en œuvre notre dispositif aisément, sans la contrainte du temps et du programme à respecter.

Pour évaluer l'efficacité de notre dispositif , nous avons eu recours à deux tests , un avant la formation (un pré-test) et un après (un pré-test). Ces tests avaient pour objectif de faire un diagnostic fiable des lacunes sur lesquels butaient nos apprenants , d'une part, et de mettre en lumière l'évolution qu'ils ont réalisée en la matière, d'autre part .

Dans les deux tests , les apprenants étaient invités à rendre compte de la compréhension d'un texte extrait d'une œuvre littéraire au programme: « La ficelle » , une nouvelle réaliste de Guy de Maupassant. Le premier compte-rendu était fait sans passer par la confection de la carte conceptuelle, tandis que dans le second , le passage par ladite carte était obligatoire.

La formation était déclinée en 10 séances dont la mise en œuvre est synthétisée dans le tableau suivant :

Tableau N°1 : le scénario pédagogique de la formation

Séances	tâches	Durée de la tâche	Contenu de la tâche	Modalité de travail
1	La conception des cartes conceptuelles.	1h15min	Observation d'une carte conceptuelle et visualisation d'une vidéo expliquant son utilité, sa fonction, sa disposition et ses composantes.	Travail de groupe et interaction entre les apprenants.
2	La conception des cartes conceptuelles.	1h15min	Premier contact et Exploration d'un logiciel spécialisé dans la conception des cartes conceptuelles nommé Cmap Tools et visualisation d'une vidéo explicative)	Travail de groupe suivi d'une interaction entre les apprenants.
3	La conception des cartes conceptuelles.	1H 00	Manier le logiciel pour confectionner des cartes conceptuelles d'un texte (avec le cadre commun).	Travail de groupe suivi d'une interaction entre les apprenants.

4	La conception des cartes conceptuelles.	1h 00	Manier le logiciel pour confectionner une carte conceptuelle d'un texte (sans cadre commun).	Travail de groupe suivi d'une interaction entre les apprenants.
5	La conception des cartes conceptuelles.	45 min	Conception du cadre commun d'un texte déjà étudié en classe.	Travail de groupe suivi d'une interaction entre les apprenants.
6	La conception des cartes conceptuelles.	45 min	Confectionner à la main une carte conceptuelle d'un texte.	Travail de groupe suivi d'une évaluation par les pairs puis d'une interaction avec le groupe classe et des commentaires de l'enseignant.
7	La conception des cartes conceptuelles.	45 min	-Conception du cadre commun d'un texte (jamais étudié auparavant).	Travail de groupe suivi d'une interaction entre les apprenants.
8	La conception des cartes conceptuelles.	-45 min	Rédiger le résumé d'un texte narratif à partir de sa carte conceptuelle (Canevas proposés)	Travail de groupe suivi d'une évaluation par les pairs et d'une autoévaluation puis d'une interaction entre les apprenants.
9	La conception des cartes conceptuelles.	1h00min	Rédiger un compte-rendu de compréhension à partir d'une carte conceptuelle.	Travail autonome suivi d'une interaction entre les apprenants.

10	La conception des cartes conceptuelles.	1h00min	Confectionner la carte conceptuelle d'un texte.	Travail autonome suivi d'une interaction entre les apprenants.
----	---	---------	---	--

2.2. Effet de l'expérience sur les apprenants

Le compte-rendu de compréhension consistait, comme l'indique son nom, à amener les apprenants à rendre-compte de leur compréhension du texte proposé, et pour l'évaluer, on s'est inspirée en grande partie de la grille d'évaluation Eva2 car nous avons estimé qu'elle comprenait tous les aspects et critères visés par cette évaluation. Autrement dit, elle inclut toutes les capacités et habiletés que nous avons cherché à évaluer par les tests en question.

Nous tenons à préciser que la classe expérimentale était composée de 24 élèves, mais, pour des raisons de concision, nous nous contentons dans notre contribution de présenter les résultats de 10 apprenants seulement, c'est-à-dire, ceux qui avaient de véritables difficultés en compréhension de l'écrit.

Le tableau ci-dessous illustre le degré de satisfaction des comptes-rendus des apprenants aux critères de la grille d'évaluation :

Tableau N°2 : degré de satisfaction des comptes-rendus des apprenants aux critères de la grille.

Catégorie des critères d'écriture	Critères d'écriture	Tests	Réponses des apprenants									
			A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10
Texte dans son ensemble	Un type d'écrit adapté à la consigne	Pré-test	B	B	B	B	A	A	A	C	A	C
		Post-test	B	A	A	A	A	A	A	C	A	C
	L'information est cohérente et pertinente	Pré-test	C	C	B	B	B	B	B	C	B	C
		Post-test	C	A	A	A	A	A	A	C	A	C
Le mode d'organisation		Pré-test	C	B	B	B	A	A	B	C	A	C
		Post-test	C	A	A	A	A	A	A	C	A	C

² La grille Eva selon l'I.N.R.P. (1991).

Relations entre les phrases	correspond au type de texte choisi.											
	La cohérence thématique est satisfaisante.	Pré-test	C	B	B	B	B	B	B	C	B	C
		Post-test	C	A	A	A	A	A	A	C	A	C
	La cohérence sémantique est assurée.	Pré-test	C	B	B	B	B	B	B	C	B	C
		Post-test	B	A	A	A	A	A	A	C	A	C
	La cohérence syntaxique est assurée.	Pré-test	C	B	B	B	B	B	B	C	B	C
Post-test		C	A	B	B	B	A	A	C	A	C	
Cohérence temporelle est assurée.	Pré-test	C	B	B	B	B	B	B	C	B	C	
	Post-test	C	B	B	B	B	B	B	C	A	C	
Phrases	La ponctuation est maîtrisée.	Pré-test	C	C	B	C	B	B	C	C	A	C
		Post-test	C	B	B	B	B	A	B	C	A	C
	Le lexique est adéquat.	Pré-test	B	B	B	B	B	A	B	C	B	C
		Post-test	B	B	B	B	B	A	B	C	A	C
	Les phrases sont sémantiquement acceptables.	Pré-test	B	B	B	B	B	B	B	C	A	C
		Post-test	B	B	B	B	B	A	A	C	A	C
	La syntaxe de la phrase est grammaticaleme nt acceptable.	Pré-test	B	B	B	B	B	A	B	C	B	C
		Post-test	B	B	B	B	B	A	B	C	A	C
	La morphologie verbale est maîtrisée	Pré-test	B	B	B	B	B	B	B	C	B	C
		Post-test	B	B	B	B	B	B	B	C	A	C
	L'orthographe répond aux normes.	Pré-test	B	B	B	C	B	B	B	C	B	C
		Post-test	B	B	B	B	B	B	A	C	A	C

Satisfaisant	A
Insatisfaisant	B
Manquant	C

À en croire les résultats affichés sur le tableau , nous remarquons que les 10 apprenants soumis à l'expérience ont évolué chacun à son rythme , chose que nous commentons ci - dessous.

A1 : En ce qui concerne le compte-rendu de compréhension, le progrès de A1 est incontestable: Son deuxième texte est plus riche en informations et les idées sont encore mieux choisies et plus pertinentes que celles du premier texte, ce qui laisse entendre qu'il a réussi à comprendre le texte dans son intégralité, autrement-dit, le recours à la carte conceptuel a donné ses fruits et lui a permis de mobiliser les stratégies nécessaires à cet exercice.

Pour la présentation du texte, elle est excellente : elle obéit parfaitement à l'ordre chronologique des faits et à la structure du texte de base. A1 a su employer adéquatement les connecteurs logiques, les anaphores, les signes de ponctuation et respecter en quelque sorte la concordance des temps, ce qui a conféré au texte sa fluidité et sa cohérence et a assuré sa cohésion.

Par contre pour la langue, A1, dans l'ensemble, a un bon niveau mais doit encore perfectionner ses performances en la matière, notamment en ce qui concerne l'orthographe et la conjugaison des verbes

A2 : Le deuxième texte de A2 est beaucoup mieux cohérent et mieux présenté que le premier vu qu'il obéit parfaitement aux normes de la cohérence et de la cohésion. Le choix des idées est plus pertinent et l'organisation des faits correspond parfaitement à celle du texte de base. Cette cohérence tient d'un nombre de facteurs tels que le respect de l'ordre chronologique des faits, l'emploi correct des articulateurs et des anaphores.

Pour la langue, A2 a encore du chemin à parcourir dans ce sens, elle a encore des lacunes au niveau des règles de grammaire, d'orthographe du lexique et aussi de conjugaison et de la concordance des temps.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que A2 a réussi grâce à la mise en œuvre de la carte conceptuelle comme outil de brouillon à se représenter globalement la structure du texte et à rédiger un texte cohérent et fluide.

A3 : il n'accède toujours pas à la compréhension intégrale, fine et globale du texte. Ceci se reflète visiblement sur son texte, c'est pourquoi il manque de logique, de cohérence, d'intelligibilité et de clarté et les idées y sont présentées de façon juxtaposée et anarchique.

En plus A3 a de grandes lacunes au niveau de la langue, ce qui explique probablement le fait que malgré l'effort fourni de la part de l'enseignant, il reste très loin du but escompté.

A4 : il est maintenant capable de produire un compte-rendu de compréhension respectant parfaitement la consigne et se caractérisant par une cohérence et une cohésion parfaite et un choix pertinent des idées, contrairement au début où ses capacités en la matière étaient moyennes.

En effet, la cohérence (thématique, syntaxique, temporelle et sémantique) est irréprochable car les idées sont bien enchaînées entre elles et l'emploi des anaphores et des articulateurs logiques est bien fait. Cependant du point de vue linguistique, nous pouvons dire que A4 a encore du mal à respecter parfaitement les règles de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. Donc, il en va à conclure que A4 a su tirer profit de l'enseignement dont elle a bénéficié et de l'usage de la carte conceptuelle comme outil susceptible de l'aider à organiser des schématisations mentales de son texte et à se le représenter globalement, ce qui s'est répercuté positivement sur sa cohérence et l'organisation de ses idées.

A5 : il a toujours beaucoup de mal à comprendre le texte dans son intégralité et à se le représenter globalement. Ceci se traduit dans son texte qui manque de logique, de cohérence, d'intelligibilité et de clarté et où les idées sont présentées de façon juxtaposées pour ne pas dire anarchique.

En plus, A5 a de grandes lacunes au niveau de la langue, ce qui explique probablement le fait que malgré l'effort fourni de la part de l'enseignant, il reste très loin du but escompté.

A6 : Après l'examen des résultats recueillis, nous remarquons que Oualid a encore du chemin à parcourir pour atteindre son but.

Dans les deux textes, ces idées sont présentées de façon juxtaposée et n'ont pas du tout respecté la structure du texte de base ni la progression chronologique des faits (aucune logique dans ses textes), ce qui signifie qu'il n'arrive toujours pas à organiser le schéma mental des faits et de la structure du texte proposé.

Pour ce qui est du côté linguistique, Nous pouvons dire que les constructions phrastiques sont mal faites dans les deux textes : les temps sont mal employés et les verbes sont mal conjugués (parfois ils gardent leur forme de l'infinitif...).

A7 : D'après le tableau, son évolution de est incontestable car son deuxième texte est mieux cohérent que le premier et respecte l'organisation, la structure chronologique et logique du

texte de base et aussi la consigne. Par ailleurs, son deuxième texte est beaucoup plus cohérent et fluide que le premier que ce soit sur le plan sémantique, thématique, syntaxique ou temporel. Cependant, A7 doit encore perfectionner ses performances linguistiques car, au niveau de la phrase, elle a encore du mal à respecter parfois les règles grammaticales, ce qui pourrait nuire à sa clarté, à respecter les règles de la conjugaison et aussi de l'orthographe.

Dans l'ensemble, A7 est désormais capable de lire et de comprendre un texte de façon autonome et aussi de produire un texte cohérent respectant la structure du texte de base grâce à la mise en œuvre de la carte conceptuelle pour se représenter le texte.

A8 : Le deuxième compte-rendu de A8 est relativement mieux confectionné que le premier, notamment en ce qui concerne sa réponse à la consigne, la cohérence et la pertinence des informations qu'il contient ainsi que sa cohérence thématique et sémantique. Ceci dit, il a bien évolué dans ce sens et qu'il a bien su tirer profit de la formation dont il avait bénéficié.

Cependant, pour ce qui est de l'aspect linguistique, cet apprenant a gardé le même le niveau, ce qui signifie qu'il lui reste encore du chemin à parcourir dans ce sens et que le dispositif mis en œuvre n'est pas en mesure de faire évoluer les apprenant à ce niveau.

A9 : Le deuxième texte de A9 est mieux confectionné que le premier car il répond mieux à la consigne et respecte mieux la structure et le schéma du texte de base. Il en va de même pour sa cohérence de façon générale, quoiqu'il y ait encore quelques petites défaillances au niveau de la cohérence temporelle et syntaxique. Ceci est dû, bien évidemment, aux lacunes que A9 a au niveau de la langue, chose qui est renforcée par les erreurs commises dans ce sens : respect relativement insatisfaisant des règles de grammaire, de conjugaison et aussi d'orthographe.

Il en ressort qu'A9 a lui aussi évolué en matière de compréhension de texte et que grâce à l'emploi de la carte conceptuelle comme outil de brouillon il arrive à se représenter la structure du texte dans sa globalité.

A10 : Tout comme le premier texte, le deuxième répond parfaitement à la consigne et respecte la structure du texte de base, c'est-à-dire que le choix des idées est pertinent. Cependant, du point de vue de la cohérence et de la cohésion, ce dernier est mieux confectionné et mieux fait vu que sa cohérence thématique et sémantique est très bien assurée grâce à l'usage adéquat des articulateurs logiques, des anaphores, etc.

Pour ce qui est de la cohérence temporelle et syntaxique ainsi que pour l'aspect linguistique (conjugaison, orthographe, lexique et grammaire), A10 a gardé le niveau moyen : Il a encore quelques défaillances dans ce sens.

Conclusion

Pour mesurer l'efficacité de notre dispositif de formation basé sur la mise en œuvre de la carte conceptuelle pour comprendre l'écrit, nous avons mené une recherche-action auprès d'une classe de tronc commun au sein d'un lycée marocain. Le croisement des données entre le pré-test et le post-test a permis de mesurer le progrès notable des participants suite à la mise en place de notre approche par tâches. En effet, Grâce à la réalisation des tâches dont l'objectif était de travailler la compréhension de l'écrit de manière progressive et évolutive en se basant sur des textes pertinents et captivants et en mettant en œuvre la carte conceptuelle, les élèves ont pu réellement développer une autonomie dans le domaine de la compréhension de l'écrit. De ce fait, notre expérience a pu modéliser une démarche pour laquelle on pourrait opter dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit au secondaire qualifiant (lycée) . Les données collectées, que nous n'avons pas pu étaler de façon exhaustive dans le présent travail par souci de concision, nous ont donc permis d'affirmer que notre dispositif a contribué à faire progresser le niveau d'acquisition du français auprès de tous les participants de notre expérience, et plus particulièrement le niveau d'acquisition de la compétence en question.

BIBLIOGRAPHIE

- BUZAN T. & BUZAN B. (2003). Mind map: dessine-moi l'intelligence. Paris. Eyrolles Éditions d'Organisation.
Edition.
- BOISSART M. (2012). Carte conceptuelle : outil d'apprentissage et de communication. Gournay-sur -Marne. Editions Setes.
- CICUREL F.(1991). Lectures interactives en langue étrangère. Paris. Hachette.
- DENHIÈRE G. &BAUDET S. (1992). Lecture, compréhension de textes et science Cognitive. Paris. Presses Universitaires de France.
- ECALLE J. &MAGNAN A. (2010). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris. Edition Dunod.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2009). Les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant. Maroc
- MONGIN P. (2014). Manager avec le concept mapping, du maind mapping aux cartes Conceptuelles. Paris. Edition Dunod.
- MONGIN P. & De Broeck F. (2016). Enseigner autrement avec LE MIND MAPPING, cartes mentales et conceptuelles.Paris. Edition Dunod.