Revue de Traduction et Langues Volume 22 Numéro 2/2023
Journal of Translation Languages **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**
DOI : https://doi.org/10.52919/translang.v22i2.964

La carte conceptuelle : un soutien au transfert des apprentissages métalinguistiques

The Concept Map: A Support for Learning Transfer

Yousra Meliani
Université de Blida 2 – Algérie
Yousrameliani@univ-blida2.dz
Laboratoire La Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures- RIDILCA
Akmoun Houda
Université de Blida 2 – Algérie
Houdaakmoun@univ-blida2.dz
Laboratoire La Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures- RIDILCA

Comment citer cet article :
Meliani, Y., & Akmoun, H. (2023). La carte conceptuelle : Un soutien au transfert des apprentissages métalinguistiques. *Traduction et Langues 22 (2),* 322-340.

Reçu : 29/07/2023 **; Accepté :** 04/12/2023**, Publié :** 31/12/2023

Auteur correspondant : Meliani Yousra

Keywords

Mind map; Inferential activity; Mental translation; knowledge transfer; Reading comprehension

Abstract

Based on the concept mapping technique, our research endeavors to experimentally address the challenges encountered by candidates taking the Baccalaureate exam, specifically related to their ability to employ interdisciplinary knowledge while inferentially processing texts in French as a foreign language (FLE). The study intersects two disciplines: French as a Foreign Language (FLE) and History courses in the first language (L1). Employing a three-phase action research approach—commencing with a pre-test involving a text recall task, followed by collaborative concept map design using the PREP technique (Langer, 1982-1984) as a metacognitive experience, and concluding with a post-test to validate our approach—we aim to surpass the limited capacity of working memory and facilitate in-depth processing of textual information. By incorporating the concept map into our experimental approach, we aim to simulate "reflection on cognition," aligning with the training in internal monitoring—a central goal in any educational institution. Our initiative addresses linguistic challenges arising from the mental transition between the first language (L1) and the second language (L2), with a particular focus on challenges associated with mental translation. Situated within a plurilingual context involving Classical Arabic (L1) and the second language, French (FLF), we seek to visualize the linguistic interactions occurring during information processing through schematic organization and hierarchization. Resulted revealed that the use of concept maps substantially supports strategies related to analogical reasoning and high-level text processing. This approach significantly enhances learners' lexical repertoire by shaping organizational strategies and facilitating the storage of conceptual knowledge, streamlining retrieval processes. While concept maps undeniably bolster language skills, our research goes beyond this acknowledgement. It not only highlights the positive impact of integrating concept maps for language skill improvement but also emphasizes the untapped potential for even greater significance and promise. The instructional intervention has shed light on specific elements educators should consider to optimize outcomes. As a tool for facilitating transfer learning, the concept map has proven significant, albeit not without some negative transfers. Adjusting teaching strategies based on individual student needs and characteristics is essential to harness the full potential of this approach.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Mots clés

Activité inférentielle ; Carte mentale ; Compréhension en lecture ; Traduction mentale ; Transfert des connaissances

Résumé

Basé sur la technique de la carte conceptuelle, notre travail de recherche vise la mise en place d'un dispositif expérimental susceptible de remédier aux lacunes constatées chez les candidats au Baccalauréat en ce qui concerne leur capacité à mobiliser les connaissances interdisciplinaires lors du traitement inférentiel des textes en français langue étrangère (FLE). L'entrcroisement disciplinaire mis en place concerne deux disciplines inscrites au sein du programme scolaire: les cours d'Histoire et ceux du FLE. Suite à une recherche action constituée de trois phases partant d'un pré-test sous forme d'un travail de rappel de texte, une conception collective d'une carte conceptuelle conformément aux principes de la technique PREP (Langer, 1982-1984) en tant qu'expérience métacognitive pour terminer enfin par un test final dont le but est de vérifier l'efficacité de notre dispositif de travail, nous cherchons à agir sur la capacité limitée de stockage de la MDT et faciliter le traitement approfondi de l'information textuelle. Grâce à notre intervention, nous avons démontré que les cartes conceptuelles s'avèrent d'un fort appui au développement des stratégies relatives aux raisonnements analogiques et ceux du traitement textuel de haut niveau. De plus, le dispositif a attiré notre attention sur des éléments que les éducateurs devraient prendre en compte pour optimiser les résultats. En tant qu'outil facilitant le transfert des apprentissages, la carte conceptuelle était d'une aide significative. Cependant, cela n'a pas été sans entraîner certains transferts négatifs. C'est pourquoi, il est essentiel d'ajuster les stratégies d'enseignement en fonction des besoins individuels et des caractéristiques des étudiants.

1. Introduction

Les individus sont dotés d'un répertoire de capacités innées qui leur permet de surmonter les obstacles dans leur environnement. Lorsque des changements environnementaux surviennent et que ces capacités innées ne sont plus suffisantes, l'organisme cherche à s'adapter pour éviter de disparaître (Bracke, 2008). C'est pourquoi, le système cognitif est constamment actif en ajoutant de nouveaux éléments et en établissant des liens entre la nouvelle information et celle déjà existante. Il agit sur les "représentations types" qui sont des entités cognitives présentes dans l'esprit et qui influencent son fonctionnement (Le Ny, 2005). Cependant, il est important de noter que tout apprentissage ne garantit pas automatiquement l'accessibilité ultérieure et l'utilisation pertinente des connaissances acquises. C'est là que le transfert des apprentissages intervient. Il s'agit du processus par lequel des connaissances acquises dans un contexte particulier sont utilisées dans un nouveau contexte pour construire de nouvelles connaissances, développer de nouvelles compétences ou accomplir de nouvelles tâches (Presseau, 2000).

Les tâches langagières, considérées comme des activités cognitives, font appel aux représentations cognitives qui servent de base de données et de références. Les activités cognitives impliquées dans les tâches de lecture, de compréhension et de production de

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

textes sont construites par l'individu à l'aide d'outils conceptuels d'analyse du monde, élaborés par son système perceptif et conçus comme des schèmes organisateurs des informations (Legros, 2021).

En effet, en ce qui concerne l'acquisition et l'apprentissage des langues, Cuq (2003) souligne que l'apprenant a tendance à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère, considérant ainsi la langue maternelle comme une connaissance antérieure. Il est donc naturel de parler de transfert interlingual ou de traduction interlinguale dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans son travail sur l'impact du contact des langues sur la compréhension de l'écrit en français langue étrangère (FLE), El Hajj (2020) met en lumière les compétences nécessaires pour cette activité, qu'elles soient d'ordre linguistique, encyclopédique, rhétorique ou idéologique. Il souligne que ces compétences, si non maîtrisées, peuvent constituer des obstacles à la compréhension. De plus, il précise que la complexité de ces compétences s'accroît lorsqu'on se trouve en situation de contact de langues et que l'on lit des textes produits dans une langue seconde.

Cette perspective évoque immédiatement le concept de traduction, avec toutes les spécificités qui y sont associées. D'autres chercheurs ont abordé le contact langagier en se penchant non seulement sur les défis qu'il peut entraîner, mais aussi sur les avantages qu'il peut offrir. À cet égard, Văsioiu (2023) discute, dans ses travaux de recherche, de ce qu'elle appelle une "taxinomie du lexique transdisciplinaire". Cette notion renvoie au rôle facilitateur joué par la connaissance encyclopédique d'un individu dans l'apprentissage d'une terminologie spécialisée complexe dans une langue différente.

Dans notre travail, nous nous intéressons particulièrement à la traduction mentale, au transfert métalinguistique qui se produit dans le système cognitif de manière hasardeuse s'il n’est pas pris en charge et exploité comme source d'aide aux apprentissages, en particulier ceux liés à la compréhension de textes en langue étrangère (L2).

De nos jours, avec l'introduction de nouvelles perspectives dans la didactique du FLE, les nouveaux programmes de français adoptent une approche d'enseignement axée sur l'intégration et le transfert des apprentissages. Les concepteurs de ces programmes accordent une importance particulière au recours au transfert interdisciplinaire dans l'enseignement de la compréhension des textes. Ils font référence à une double analyse textuelle qui provient d'un transfert interdisciplinaire interlingual des connaissances pour aboutir à une construction de sens. (Guide du professeur, 2014). Cependant, notre expérience dans l'enseignement du FLE au niveau secondaire et notre participation à la correction des copies du baccalauréat nous ont permis de constater que les apprenants rencontrent des difficultés à traiter l'information implicite dans les textes.

L'épreuve du baccalauréat comprend une partie obligatoire qui vise à évaluer la compétence de lecture/compréhension des candidats. Cette partie se termine par une question ouverte à laquelle les apprenants doivent répondre en deux à trois lignes. L'objectif de cette question est d'évaluer la capacité des apprenants à mobiliser leurs connaissances antérieures afin de construire du sens. Il s'agit de tester leur capacité de

L’œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

réflexion, d'analyse et de synthèse en leur permettant d'inférer et de construire du sens à partir des informations du texte. Notre analyse du contenu des programmes scolaires d'Histoire au niveau secondaire, ainsi que ceux du français en 3ème année secondaire, et l'examen des sujets proposés lors de l'épreuve du français au Baccalauréat, nous ont permis de constater que les connaissances acquises par les apprenants en Histoire en langue maternelle (L1) peuvent servir de base pour faciliter le transfert lors du traitement de textes liés à l'objet d'étude intitulé "le fait d'Histoire" dans le manuel de français.

Cependant, les réponses des apprenants à la question de synthèse témoignent d'une difficulté quant à la mobilisation de ces connaissances indiquant ainsi une absence de mise en œuvre de la dyamique du transfert des apprentissages. Des travaux de recherches antérieurs ayant mis l'accent sur l'apport de la dynamique du transfert des apprentissages en contexte scolaire algérien ont montré que « les pratiques interdisciplinaires ne se développent pas dans le milieu scolaire parce que, d'une part les enseignants les considèrent comme sans intérêt, et d'autre part parce qu'ils ne voient pas comment les inscrire dans le contexte algérien » (Akmoun, 2016, para. 26).

D'autres ont tiré au clair que « le transfert de structures par les sujets en question est erroné ce qui confirme une fois de plus que l'apprenant est livré à lui-même » (Haddad, 2019, p. 661). Saidoun (2015), confirme pour sa part que les enseignants ne manifestent pas suffisamment d'intérêt à l'égard des traitements inférentiels qui sont censés véhiculer les données conceptuelles : « les pratiques enseignantes orientent prioritairement les élèves vers la recherche de réponse situées en surface du texte.

Ces enseignants mettent plus l'accent sur le repérage des informations textuelles que sur les zones d'implicites, opérant ainsi, peu d'inférences » (p. 15). Menguellat (2018) quant à lui confirme ce constat en soulignant que « les enseignants adoptent une méthode de questionnement sans tenir compte de la stratégie inférentielle » (p. 13). C'est-à-dire que l'apprenant ne bénéficie pas d'aide didactique qui prend en charge le mécanisme du transfert des apprentissages en classe de français. Inscrite dans le contexte de l'enseignement secondaire en Algérie, notre recherche vise à mettre en œuvre des interventions pédagogiques favorisant le transfert des connaissances interdisciplinaires lors de l'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite en français langue étrangère (FLE).

Notre objectif principal est de créer un dispositif expérimental qui active le mécanisme de transfert des connaissances interdisciplinaires acquises en langue maternelle (L1) vers la langue cible (L2) lors de l'activité de compréhension écrite. Nous considérons, comme le souligne Perrenoud (1997), que le transfert n'est pas une compétence universelle innée, mais plutôt le résultat du développement d'outils, de schèmes ou de postures mentales qui facilitent ce processus, acquis au fil de l'expérience et de la réflexion. Dans cette perspective, nous adhérons à l'idée de préparer les apprenants au transfert en les entraînant et en les exerçant.

Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche didactique plurilingue en utilisant les connaissances acquises en langue maternelle (L1), l'arabe, pour développer les

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

compétences en lecture en français langue étrangère (L2) à travers une approche interdisciplinaire. Le projet vise à faciliter le transfert des apprentissages entre les cours d'Histoire enseignés en arabe (L1) et les cours de français langue étrangère (L2) dans le programme scolaire algérien. Il aborde les concepts de transfert d'apprentissage et de compréhension de l'écrit en s'appuyant sur la psychologie cognitive. Le dispositif expérimental utilisera des pratiques métacognitives et la technique du Mind Mapping pour développer chez les apprenants les stratégies liées à la traduction mentale en tant que stratégie de transfert. Pour atteindre notre objectif, il est essentiel de se pencher sur la question de recherche suivante : Est-ce que l'utilisation de la technique de la carte conceptuelle dans un contexte plurilingue en tant que pratique pédagogique en classe de langue favoriserait le développement de la stratégie de la traduction mentale chez les apprenants ?

Les hypothèses sous-jacentes à notre dispositif expérimental sont donc les suivantes :

- La carte conceptuelle en tant que mémoire externe pourrait remédier à la capacité de stockage limitée de la mémoire à court terme et faciliterait le traitement approfondi de l'information textuelle.
- En visualisant clairement et en organisant les connaissances antérieures, la carte conceptuelle aiderait au transfert des apprentissages en favorisant le raisonnement analogique chez les apprenants.
- La récupération consciente de l'information et le travail sur son organisation consciente entraînerait un enseignement significatif qui éviterait le transfert négatif dû à la traduction sans compréhension.

2. Revue de littérature

Notre recherche se concentrera sur l'impact de l'utilisation de la carte conceptuelle comme mémoire externe sur la traduction mentale et le transfert des apprentissages chez les apprenants en langues étrangères. En examinant ces trois concepts clés, nous visons d'abord l'approfondissement de la compréhension théorique de ces processus cognitifs.

2.1 De la traduction mentale au transfert des apprentissages

En 1994, Kern a introduit le terme "traduction mentale" pour la première fois en mettant l'accent sur son rôle essentiel dans la compréhension de textes en langue étrangère (L2). Il la définit comme un retraitement mental des mots ou phrases en L2 (français) dans des formes en L1 (anglais ou une autre langue familière) tout en résidant dans des textes en L2 (français). Kern insiste sur le fait que la traduction mentale est un outil utilisé pour comprendre et produire des formes ou des énoncés en L2, et qu'elle joue un rôle clé en tant que stratégie de compréhension.

Dans ses travaux, Demchenko (2008) confirme les observations de Kern en soulignant que la traduction mentale est davantage présente dans le cadre de la

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

compréhension en langue étrangère (L2). Demchenko explique que cette stratégie de traitement cognitif est utilisée principalement par les apprenants lorsque leur compréhension en L2 n'est pas optimale. Cela signifie que les apprenants ont tendance à recourir à la traduction mentale comme un moyen d'aide pour mieux comprendre le texte en L2, surout lorsque leur niveau de maîtrise de la langue cible est limité. Le processus de traduction fait référence aux processus cognitifs, conscients et inconscients, de compréhension et de production qui se déroulent dans l'esprit de l'apprenant lorsqu'il produit un texte cible (TC) à partir d'un texte source (TS).

Des chercheurs se sont intéressés aux phénomènes de traduction et ont développé un modèle vertical dans lequel la traduction est considérée comme deux processus monolingues consécutifs : la compréhension et la production (Demchenko, 2008). Ce modèle a été conçu dans un but didactique, celui de lutter contre la tendance des étudiants à traduire sans comprendre. L'objectif était de rendre le processus de traduction contrôlable et conscient, et ainsi d'amener l'apprenant à analyser consciemment les détails de chaque modèle mental afin de les verbaliser à l'aide de la langue cible.

Le modèle mental, selon ces chercheurs, comprend le contenu propositionnel (logico-sémantique) de ce qui est dit et des inférences (sémantiques et pragmatiques) tirées de ce qui est dit, ainsi que différentes formes d'imagerie mentale. Pour atteindre cet objectif, les chercheurs ont utilisé le concept de transfert, qu'ils situent comme une étape intermédiaire entre la compréhension et la production : Compréhension > Transfert > Production. Ils définissent le transfert comme le processus cognitif de sélection des structures linguistiques les plus appropriées d'un système de langue cible afin de s'assurer que tous les éléments de sens pertinents présents dans un texte de langue source, ou nécessaires à la compréhension du texte, sont représentés de manière explicite ou implicite dans un texte cible acceptable et cohérent (pour la culture cible). Ainsi, le transfert peut être considéré comme une stratégie d'aide à la traduction mentale. Il s'agit du processus par lequel une personne utilise ses connaissances ou compétences dans une langue pour comprendre ou s'exprimer dans une autre langue.

Dans le contexte de la traduction, le transfert permet d'utiliser les structures linguistiques et les éléments de sens d'une langue source pour produire un texte cohérent et approprié dans la langue cible. Cela facilite la compréhension et l'expression dans une langue étrangère en utilisant les connaissances déjà acquises dans une langue maternelle ou familière.

2.2 La carte conceptuelle

La carte conceptuelle, ou "concept map", est une représentation visuelle qui trouve une place importante dans le domaine pédagogique car elle facilite l'organisation et la mémorisation des connaissances. Cet outil a été développé en 1972 par D. Novak dans le but de modéliser l'organisation des connaissances chez les apprenants. Novak (2006)

Depuis lors, de nombreux travaux se sont intéressés aux cartes conceptuelles dans le domaine de l'éducation. Selon Novak, les cartes conceptuelles sont des outils pour

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

organiser et représenter les connaissances. Elles sont constituées de concepts notés dans des cases ou des cercles, avec des relations entre ces concepts représentées par des lignes. Les concepts sont des régularités perçues dans des événements ou des objets, désignés par une étiquette sous la forme d'un mot ou d'un symbole.

Dans une carte conceptuelle, les concepts interconnectés forment des propositions. Ces propositions sont composées de deux concepts ou plus, liés par d'autres mots pour créer un énoncé significatif, également appelé "unité sémantique" ou "unité de signification". La présentation des concepts dans une carte conceptuelle suit une hiérarchie, plaçant les concepts les plus généraux en haut de la carte, puis organisant graduellement les concepts plus spécifiques en dessous. Cela permet de structurer les connaissances de manière claire et ordonnée. Les cartes conceptuelles, basées sur la psychologie de l'apprentissage de David Ausubel (1978, 2012), visent à faciliter un apprentissage significatif en permettant aux apprenants d'assimiler de nouveaux concepts et propositions dans leurs structures conceptuelles existantes. L'objectif est de favoriser l'autonomie d'apprentissage des apprenants, leur permettant ainsi d'intégrer de nouvelles connaissances à celles déjà acquises. Cette autonomie dépend de la capacité des apprenants à identifier, différencier et décrire les propriétés des concepts assimilés, ce qui leur permet de les organiser et de les regrouper.

Une telle démarche n'est possible que si l'apprentissage n'est pas simplement transmis de manière routinière et insignifiante. Novak considère que la carte conceptuelle est un outil d'apprentissage métacognitif répondant aux critères de l'enseignement significatif. En effet, pour donner du sens à l'apprentissage, le matériel enseigné aux apprenants doit être clair au niveau conceptuel et prendre en compte leurs connaissances antérieures. La carte conceptuelle répond à ces critères en permettant aux apprenants d'être conscients et impliqués dans l'organisation et le regroupement de leurs structures conceptuelles. Cela facilite l'acte de récupération du stock mnésique lors de l'accomplissement de nouveaux apprentissages.

3. Methodologie

3.1 Plan de recherche

En prolongement des recherches ayant démontré l'efficacité de l'enseignement coopératif des compétences de traduction par opposition aux méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignement de segments isolés et interposés (Makhlouf, 2017), notre étude s'inscrit dans une approche expérimentale coopérative mettant l'accent sur l'utilisation du mind mapping. Le dispositif expérimental que nous avons mis en place vise à intégrer des cartes conceptuelles dans une phase préparatoire à l'activité de compréhension en lecture. Notre choix de public, les élèves de troisième année secondaire, s'est imposé dès le début car nous avons constaté que ces élèves éprouvent des difficultés lors du traitement des questions de synthèse, qui sont considérées comme des activités inférentielles.

C'est pourquoi nous travaillons spécifiquement avec ce public afin de remédier à ce problème. Le dispositif que nous avons proposé consistait à diviser la classe en deux

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

groupes en fonction des résultats d'un pré-test évaluant leur niveau de compréhension. Les apprenants ayant des difficultés de traitement de l'information de haut niveau ont été assignés au G2, tandis que les bons lecteurs ont été assignés au G1 (groupe témoin). Les apprenants ont ensuite été soumis à la lecture d'un texte historique et à un rappel de texte pour évaluer leurs stratégies de compréhension, notamment celles liées aux activités inférentielles impliquant la mobilisation des connaissances antérieures. À la fin de l'expérience, les apprenants ont passé un test final pour évaluer l'efficacité de notre dispositif de recherche.

Tableau 1.

Synthèse de l'étude expérimentale

Étape	**Déroulement**	**Objectif**
Pré-test	Rappel de texte (travail effectué par les élèves)	Déterminer le niveau de compréhension des apprenants
Intervention expérimental	Elaboration collective d'une carte conceptuelle (G2) (travail effectué par les élèves du G2 guidés par l'enseignant)	Agir sur les stratégies du transfert des apprentissages des apprenants
Post-test	Remédiation au premier rappel de texte (travail effectué par les élèves du G2)	Vérifier l'efficacité du dispositif expérimental et la validité des hypothèses de recherche

3.2 Collecte et analyse des dnnées

Dans notre travail de recherche, nous avons adopté une approche d'analyse quantitative-propositionnelle pour comparer le nombre de propositions incluses dans le rappel des apprenants avec celles du texte lu, et une analyse qualitative-propositionnelle pour étudier la nature de ces propositions. Cette approche correspond le mieux à nos objectifs de recherche, qui visent à agir sur la production d'inférences des apprenants lors de la compréhension en lecture afin de favoriser chez eux la mobilisation des stratégies de transfert des apprentissages.

Nous nous sommes référés au modèle de représentation propositionnelle de Kintsch, dans lequel le discours est découpé en plusieurs propositions selon les trois niveaux de compréhension : le niveau de surface, la base de texte et le modèle de situation. Dans ce modèle, la proposition est présentée sous forme de segments qui contiennent le sens et ne dépendent pas de la structure syntaxique. Cette approche nous a permis d'analyser en détail les inférences faites par les apprenants lors de la compréhension en lecture et d'évaluer l'efficacité de notre dispositif expérimental. Cinq catégories de propositions sont retenues d'après le modèle de Kintsch (1983, 2010) et sur lesquelles

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

reposera notre et sur lesquelles reposera notre analyse :

- Proposition originale : phrase telle qu'elle existait dans le texte.
- Proposition-paraphrase : structure de surface différente de la phrase originale, même idée.
- Nouvelle proposition contenant une inférence de la phrase originale : structure de surface différente, idée différente mais proche de celle du texte.
- Nouvelle proposition et appropriée au contexte : modèle de situation a été respecté.
- Nouvelle proposition mais inappropriée par rapport au contexte : violation du modèle de situation.

3.2.1 Fiche technique du texte support

Selon le modèle de compréhension de Kintsch (1983), nous avons développé une fiche technique qui nous permettra d'évaluer le niveau de compréhension des apprenants et de mettre en évidence le contenu conceptuel sur lequel nous mettrons l'accent lors de la création de la carte conceptuelle avec eux. La fiche comporte une répartition des propositions originales ainsi que les connaissances antérieures potentielles que les apprenants sont censés mobiliser lors du traitement textuel pour concevoir des propositions inférentielles et un modèle de situation approprié autrement dit, notre fiche technique repose sur les éléments de surface du texte ainsi que les connaissances conceptuelles du lecteur. Ce choix n'est guère aléatoire mais il répond aux définitions données par les chercheurs (J. Giasson, 2008 ; C. Golder et D. Gaonac'h, 1998 ; M. Fayol, 1992) pour désigner le processus de compréhension en lecture faisant de lui une tâche cognitive dynamique et complexe constituée de deux composantes : le texte et le lecteur.

Tableau 2.

Synthèse de l'étude expérimentale

Propositions originales du texte	**Connaissances conceptuelles potentiellement mobilisables**
P1. La France fêtait la victoire le 08 mai 1945 *P2. L'armée française massacrait des milliers d'Algériens à Sétif et à Guelma* *P3. Les massacres sont désignés par euphémisme sous l'appellation d'« événements » ou de « troubles du Nord constantinois »* *P4. Les massacres sont considérés rétrospectivement comme le début de la guerre algérienne d'indépendance.*	P. La France a vaincu les Nazis pendant la 2ème guerre mondiale. P. les algériens étaient mobilisés dans les rangs de l'armée française pendant la 2ème guerre mondiale. P. La France a promis aux algériens l'indépendance après la 2ème guerre mondiale. p. La France n'a pas tenu sa promesse. p. les algériens étaient massacrés par la France pendant les manifestations du 08 mai 1945.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

3.2.2 La mise en place du pré-test

Dans le cadre de notre expérience, nous avons collaboré avec les enseignants d'Histoire pour sélectionner le texte support sur le thème des « circonstances du déclenchement de la révolution algérienne ». Trois jours après avoir abordé ce sujet en classe d'Histoire, les apprenants ont été invités à traiter la même thématique dans le cadre d'une première tâche en classe de FLE (Français Langue Étrangère). Lors de la première phase, les apprenants ont reçu pour consigne de lire un texte historique portant sur « Le 08 Mai, 1945 » afin de le comprendre. Ils n'ont reçu aucune directive ni aucune aide à la compréhension. Ils ont eu 15 minutes pour cette partie de lecture-compréhension, après quoi les textes ont été récupérés et des fiches ont été distribuées pour que les sujets puissent produire un rappel écrit du texte lu. Nous avons procédé à l'analyse du niveau de compréhension des élèves en prenant en considération le nombre et le type de propositions reprises dans leur rappel de texte.

Tableau 3.

Résultats du pré-test (niveau de compréhension des élèves)

Élève	**Proposition originale**	**Proposition-Paraphrase**	**Proposition inférentielle**	**Modèle de situation respecté**
*Élève N*1*	50 %	00%	00%	00%
*Élève N*2*	50%	00%	00%	00%
*Élève N*3*	25%	25%	00%	00%
*Élève N*4*	50 %	00%	00%	00%
*Élève N*5*	75%	00%	00%	00%
*Élève N*6*	00%	50%	25%	25%
*Élève N*7*	50%	00%	00%	00%
*Élève N*8*	50%	00%	00%	00%
*Élève N*9*	25%	25%	25%	00%
*Élève N*10*	00%	50%	25%	25%
*Élève N*11*	25%	50%	00%	00%

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

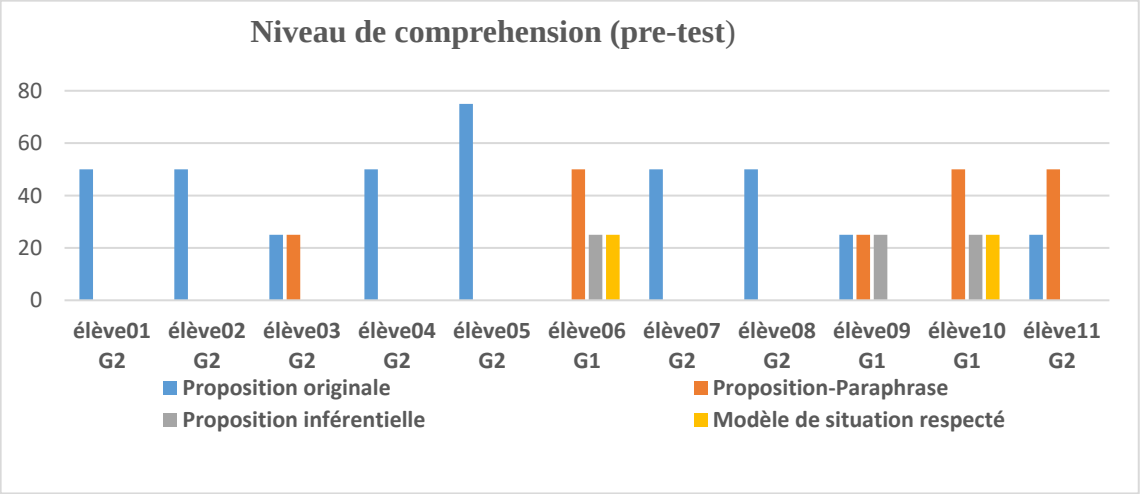


Figure 1. Résultats du pré-test (niveau de compréhension des élèves)

Le graphique en barres montre les pourcentages des différentes propositions pour chaque élève. On peut observer que la majorité des élèves ont une utilisation de la proposition originale, avec des pourcentages variants entre 0% et 50%. Cela indique que la plupart des élèves reprennent la structure de surface du texte cependant, ils n'arrivent pas à retenir plus de 50 % des propositions de surface contenues dans le texte. En ce qui concerne la proposition paraphrasée, quelques élèves l'utilisent de manière significative (entre 25% et 50%), tandis que d'autres ne l'utilisent pas du tout (0%). Cela suggère que certains élèves ont la capacité de reformuler la phrase d'une manière similaire, tandis que d'autres ont du mal à le faire.

Les apprenants qui parviennent à reproduire un contenu original mais éprouvent des difficultés à le reformuler de manière paraphrasée pourraient éprouver une déficience dans leur capacité de traduction mentale. En effet, la complexité de passer d'un fragment sémantique à un autre, malgré la présence de segments équivalents dans leur langue maternelle (L1), peut être attribuée aux obstacles rencontrés dans l'établissement d'un processus de traduction mentale efficace.

La proposition inférentielle montre également une utilisation limitée, avec des pourcentages variants entre 0% et 25%. Cela indique que la plupart des élèves ne font pas d'inférences à partir du texte donné. Enfin, en ce qui concerne le modèle de situation respecté, on observe des pourcentages plus élevés pour quelques élèves (entre 25% et 50%), ce qui suggère qu'ils sont capables de relier le texte à des situations concrètes. Globalement, le graphique révèle que la plupart des élèves ont des difficultés à utiliser les différentes propositions de manière appropriée, ce qui souligne l'importance de travailler sur la compréhension et l'utilisation des différentes stratégies de transfert de connaissances.

Il est essentiel d'aider les élèves à développer leurs compétences en traduction mentale et en inférences pour améliorer leur compréhension globale des textes.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Suite aux résultats du pré-test nous avons retenu cette classification des apprenants: seuls les apprenants ayant été capables de produire des inférences ont été assignés au groupe témoin (G 1) et donc jugés comme bons lecteurs (élèves 06-09-10) quant aux autres vu leurs incapacités de produire des propositions de haut niveau, nous les avons considérés comme faibles lecteurs et classer dans le groupe 02 qui participera à la conception de la carte conceptuelle.

3.2.3 La mise en place de l'intervention expérimentale : Expérience (G2) Étude de l'effet du Mind Mapping sur le développement des mécanismes du transfert des apprentissages chez les apprenants lors de la compréhension en lecture en adoptant la technique PREP (Langer, 1982-1984) en contexte interdisciplinaire interlingual.

Lors de cette étape, nous avons intégré la construction d'une carte conceptuelle à notre démarche en tant qu'activité d'enseignement visant à activer, récupérer et organiser les connaissances antérieures des apprenants en lien avec le thème abordé dans le texte. Cette approche est basée donc sur trois stratégies spécifiques liées aux processus de transfert des apprentissages (Tardif, 1992) et qui constitue la base de nos trois hypothèses de recherche. Avant d'élaborer la carte conceptuelle, nous avons expliqué aux apprenants en quoi consistait la tâche, à savoir "fabriquer un outil graphique qui représente visuellement les concepts et les idées de façon hiérarchique".

Pour ce faire, nous avons utilisé la technique PREP (Langer, 1982-1984, cité par Giaasson 1990. p. 183)) en tant qu'expérience métacognitive. Nous avons préparé une fiche pour chaque apprenant contenant le texte support ainsi que le protocole de travail à suivre. En tant qu'enseignant, notre rôle était celui d'un guide, veillant à la progression du travail conformément au protocole établi, afin d'amener les apprenants à maîtriser les stratégies nécessaires pour un traitement textuel de haut niveau. Les informations fournies par les apprenants étaient notées sur un tableau blanc pour élaborer progressivement la carte conceptuelle.

Nous avons toléré l'utilisation de la langue maternelle (l'arabe classique) en veillant à traduire chaque terme en L2 pour le noter sur le tableau. Avant de commencer le protocole de recherche, nous avons formulé une question de départ pour structurer notre travail : "Que connait-on à propos du 08 mai 1945 ?".

Dans la première étape du protocole, nous avons repéré les mots clés du texte pour déterminer les concepts généraux de notre carte conceptuelle en lien direct avec notre question de départ. Ce n'est qu'à la deuxième étape que les apprenants ont commencé à utiliser leur langue maternelle (L1), en proposant des concepts qui étaient sélectionnés et traduis en mots spécifiques pour créer la carte conceptuelle sous la direction de l'enseignant. Nous avons également discuté des liens entre les concepts en demandant aux apprenants de réfléchir sur les mots de liaison. Une fois la carte conceptuelle dressée, bien structurée avec des bulles et des flèches de liaison, les apprenants ont été invités à prendre du recul, à réviser le travail afin d'enrichir la carte. Voici la carte conceptuelle réalisée : "Que connait-on à propos du 08 mai 1945 ?" et le protocole de travail.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

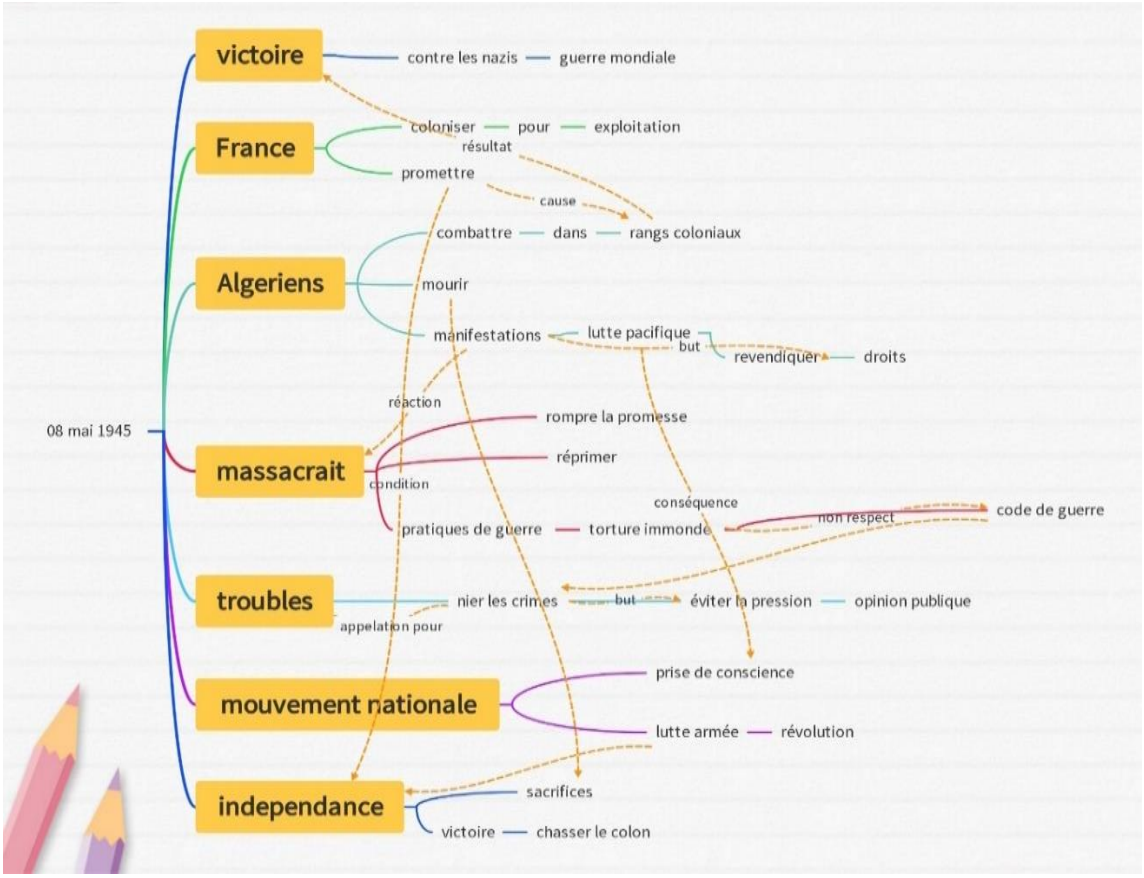


Figure 2. La carte conceptuelle élaborée lors de l'intervention expérimentale

Tableau 4

Protocole de travail (la conception de la carte conceptuelle)

Élève	**Proposition originale**	**Proposition-Paraphrase**	**Proposition inférentielle**	**Modèle de situation respecté**
*Élève N*1*	50 %	00%	00%	00%
*Élève N*2*	50%	00%	00%	00%
*Élève N*3*	25%	25%	00%	00%
*Élève N*4*	50 %	00%	00%	00%
*Élève N*5*	75%	00%	00%	00%
*Élève N*6*	00%	50%	25%	25%
*Élève N*7*	50%	00%	00%	00%
*Élève N*8*	50%	00%	00%	00%
*Élève N*9*	25%	25%	25%	00%
*Élève N*10*	00%	50%	25%	25%
*Élève N*11*	25%	50%	00%	00%

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

3.2.4 Test final

Lors de la troisième séance nous avons repris la même démarche adoptée durant la première séance. Les apprenants avaient pour tâche de remédier au premier rappel du texte.

4. Résultats et Discussion

Tableau 5

Résultats du test final (niveau de compréhension du groupe 02)

Élèves	Proposition originale	Proposition-Paraphrase	Proposition inférentielle	Modèle de situation respecté	Modèle de situation erroné
*Élève N*1*	25 %	25%	25%	25%	25%
*Élève N*2*	00%	50%	50%	50%	00
*Élève N*3*	25%	25%	25%	25%	00
*Élève N*4*	25 %	25%	75%	50%	00
*Élève N*5*	50%	25%	25%	25%	00
*Élève N*7*	00%	50%	25%	25%	25%
*Élève N*8*	00%	50%	50%	75%	00
*Élève N*11*	25%	50%	25%	25%	00

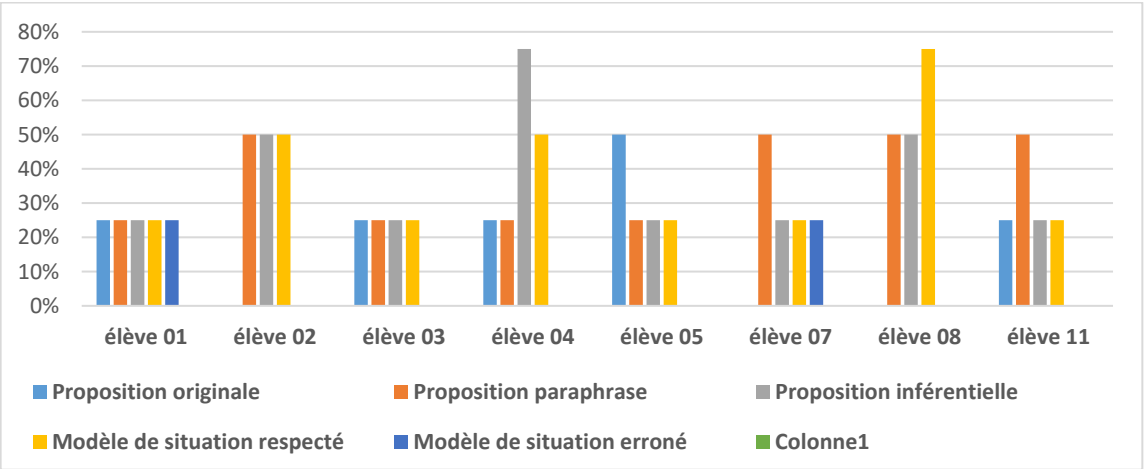


Figure 3. Les résultats du test final (le niveau de compréhension du groupe 02)

En comparant les résultats du test final avec ceux du pré-test, nous avons remarqué que le niveau de compréhension des élèves du groupe G2 s'est rapproché de celui du groupe témoin, c'est-à-dire celui des bons lecteurs. De plus, certains élèves du groupe G2 ont obtenu des résultats meilleurs que ceux du groupe G1. Nous remarquons une tendance

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

inverse entre le changement du pourcentage des propositions originales et celui des propositions paraphrasées lors de la comparaison avec les résultats du premier rappel. En effet, dans la plupart des cas, les propositions paraphrasées ont augmenté de 25 à 50%, tandis que le nombre des propositions originales relevées précédemment a diminué. Ceci pourrait indiquer que suite à la conception de la carte conceptuelle les apprenants ont retenu un nouveau lexique qui leur a permis de procéder à la reformulation des propositions originales.

L'émergence du nouveau produit propositionnel indique que la carte conceptuelle a pris place comme un outil pédagogique efficace. Cette approche visuelle a non seulement amélioré la compréhension globale des apprenants, mais elle a également facilité la transition entre les fragments sémantiques. L'enrichissement du lexique des apprenants, montre ainsi de manière significative le développement des processus de traduction mentale. Sur le plan du traitement textuel de haut niveau, tous les élèves ont marqué une amélioration, le pourcentage des propositions inférentielles est élevé de 25 à 75% ce qui montre une mobilisation des connaissances antérieures et donc la mise en œuvre de la dynamique du transfert des apprentissages lors de l'activité de la compréhension en lecture.

Il est clair que les liens établis entre les différents concepts au sein de la carte conceptuelle étaient bénéfiques aux apprenants tenant compte de leur réussite à combiner le contenu du texte (propositions originales) avec leur produit interprétatif (propositions inférentielles) pour créer une image mentale du texte, c'est ce qui est indiqué à travers les pourcentages des modèles de situation respectés qui varient entre 25% et 75%. Cependant, il faudrait signaler que certains apprenants ont rencontré des difficultés lors de leur raisonnement analogique donnant lieu à des modèles de situation erronés.

En résumé, les résultats obtenus mettent en évidence que les élèves ont développé des compétences variables en matière de transfert de connaissances. Certains élèves ont des compétences élevées dans toutes les stratégies de transfert, tandis que d'autres ont des compétences plus équilibrées ou rencontrent des difficultés spécifiques dans certaines stratégies. Il est donc essentiel d'identifier les forces et les faiblesses de chaque élève afin de les accompagner de manière ciblée dans le développement de leurs compétences en transfert de connaissances.

5. Conclusion et Recommandations

Le dispositif de recherche s'est avéré efficace pour étudier la question du transfert interlingual des apprentissages et son lien avec l'utilisation de la carte conceptuelle comme mémoire externe. L'utilisation de la carte conceptuelle peut en effet être une stratégie efficace pour améliorer le transfert des apprentissages en facilitant la compréhension et l'assimilation de nouvelles informations tout en agissant sur les transitions interlinguales.

L'intégration de cette activité devrait être envisagée tout au long du processus d'enseignement-apprentissage en classe de langue afin de maintenir l'apprenant dans un contexte constant d'entraînement aux interactions interlinguales. Après avoir étudié nos

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

trois hypothèses, nous avons confirmé que la carte conceptuelle est un outil efficace en tant que mémoire externe pour compenser la capacité limitée de stockage de la mémoire à court terme (MCT). Elle permet aux apprenants de visualiser et d'organiser clairement leurs connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme (MLT), ce qui facilite un traitement plus approfondi de l'information textuelle. Cependant, en tant qu'aide aux transferts des apprentissages, la carte conceptuelle a certes favorisé le raisonnement analogique chez les apprenants en établissant des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles informations, mais cela n'a pas été sans entraîner certains transferts négatifs.

Il est donc important d'être conscient de ces aspects lors de l'utilisation de la carte conceptuelle comme stratégie d'apprentissage. Il est essentiel de prendre en compte les caractéristiques individuelles des apprenants et d'adapter les stratégies en fonction de leurs besoins spécifiques. Cela permettra d'optimiser l'efficacité de l'utilisation de la carte conceptuelle comme outil d'apprentissage métacognitif. Pour ce faire, nous recommandons aux enseignants-guides d'ancrer leurs actions au sein d'un travail coopératif. En conclusion, nos deux premières hypothèses (impact sur les capacités de rétention mnésique et soutien aux raisonnements analogiques, mise en place des traitements textuels de haut niveau) ont été totalement confirmées. Cependant, la dernière hypothèse (implication de l'enseignement significatif, élimination du transfert négatif) n'a été validée que partiellement.

Références

[1] Akmoun, H. (2016). Le transfert L1/L2 : Entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues* 35(1), 30-35. https://doi.org/https://doi.org/10.4000/apliut.5352

[2] Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: a reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48(2), 251-257. https://doi.org/https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543048002251

[3] Bracke, D. (2008). Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 24(2), 235-266. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/502010ar

[4] Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

[5] Demchenko, A. (2008). Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue Sseconde: aide ou handicape?. Université du Québec. https://archipel.uqam.ca/1349/1/M10227.pdf

[6] El Hajj, K., & Niewese, M. (2020). Compétences et difficultés pour la compréhension des écrits en contexte plurilingue : le cas du Liban. *Traduction et Langues*, 19(2), 108-127. https://doi.org/0000-0002-2716-3761

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

[7] Français 3ème A.S Document d'accompagnement du programme. (2014, August 13). Ministère de l'Éducation nationale. https://ecoledz. weebly.com/ uploads/3/1/0/6/31060631/document_d%E2%80%99accompagnement_du_programme_3as_aout_2011.pdf

[8] Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre Du texte au multimédia* . Hachette Education.

[9] Giasson, J. (2008). La compréhension en lecture . Gaetan Morin.

[10] Guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat. (2016, December 11). Office national des examens et concours. http://mawadi3.at.ua/load/0-0-0-259-20

[11] Haddad, M. (2019). Une didactique intégrée L1-L2 pour l'apprentissage de l'activité scripturale. *Revue Ichkalat*, 8(5), 645-664. https://doi.org/ http://univ-bejaia.dz/ad2/Haddad.pdf

[12] Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

[13] Kintsch, W. (2010). Comprehension : A paradigm for gognition. Cambridge University.

[14] Legros, D., & Fatna, M. (2021). Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue. *Revue des sciences humaines,* 8(1), 1211-1221.

[15] Lenoir, Y., & Sauve , L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue Française de Pédagogie*, 24(1), 121-153.

[16] Le Ny, J.F. (2005). Comment l'esprit produit du sens. Odile Jacob.

[17] Makhlouf , A., & Boulenouar , M. Y. (2017). Approche de la compétence en traduction : l'effet de l'enseignement du vocabulaire sur l'apprentissage des mots traduits parmi les EFL. *Traduction et Langues,* 16(2), 17-28. https://doi.org/0000-0001-6898-5975

[18] Menguellat , H. (2012). La place des stratégies de lecture dans la compréhension des textes chez les élèves de première année du cycle moyen algérien. *Revue des lettres et sciences sociales,* 5(1), 2290-2080.

[19] Novak, J.D., & Canas, A.J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization,* 5(3),175-184. https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500126

[20] Saidoun , S. (2015). L'enseignement des inférences à partir de la lecture de la nouvelle au secondaire algérien. *Revue des lettres et des langues,* 3(13), 6-26.

[21] Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Les éditions logiques.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

[22] Tardif, J., & Desilets, M., & Paradis, F., & Lachiver, G. (2015). Le développement des compétences : Cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 14-19.

[23] Văsioiu, V.N., & Milcu, M. (2023). Le rôle du lexique transdisciplinaire dans la constitution des terminologies techniques : Le casde l'industrie de la plasturgie. *Traduction et Langues,* 22(1), 55-79. https://doi.org/0000-0009-0007-3273-6636

Remerciements

Nous souhaitons exprimer notre sincère gratitude à tous ceux qui ont consacré leur temps à la lecture de notre article. Votre engagement et votre intérêt témoignent de l'importance que vous accordez à notre travail, et cela nous inspire à continuer à partager des informations significatives.

Nos remerciements chaleureux s'adressent également aux responsables de la revue Traduction et Langues pour leur soutien inestimable qui ont considérablement enrichi notre travail.

Notices bio-bibliographiques

Yousra Meliani exerce en tant qu'enseignante au niveau secondaire tout en poursuivant un doctorat au sein de l'Université de Blida 2. Ses recherches de troisième cycle se concentrent sur le transfert des apprentissages interdisciplinaires dans le contexte de la didactique des langues et des cultures.

Houda Akmoun : Directrice du laboratoire la recherche interdisciplinaire en didactique des langues et des cultures en Algérie, professeur des universités depuis juillet 2022 et Maître de conférences habilitée à diriger des recherches en didactique du français langue étrangère de 2017 à 2022. Responsable du comité de formation doctorale de l'année universitaire 2018/2019, 2019/2020 et 2020/2021, elle a aussi une expérience dans l'administration en tant que Vice-doyen de la post graduation pendant trois ans et en tant que chef de département adjointe chargée de la pédagogie.

Déclaration de conflits d'intérêt

Les auteurs n'ont déclaré aucun conflit d'intérêt en ce qui concerne la recherche, la paternité et/ ou la publication de l'article.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155