

Les cartes conceptuelles et leur application dans les cours de littérature française

Yolanda Quintero de Rincón

Verónica Bustamante

Universidad del Zulia, Departamento de Idiomas Modernos
Maracaibo - Venezuela

Résumé : *En analysant avec détail la façon dont nos étudiants essaient d'apprendre les concepts théoriques sur l'histoire littéraire française, nous nous rendons compte que ce qui est favorisé c'est un apprentissage par mémorisation, caractérisé par l'acquisition éphémère des connaissances à l'aide de procédés répétitifs. Cela se manifeste par deux formules bien connues : ou bien ils reproduisent avec exactitude des paragraphes complets de leur manuel, ou bien ils essaient de faire un résumé de ce qui, de toute évidence, n'a pas été compris et qui se traduit par un discours incohérent, dépourvu de sens logique. Partant du fait que cette situation est le résultat de toute une tradition scolaire et que l'apprenant ne peut pas donner ce dont il manque, nous avons essayé de lui offrir une stratégie efficace pour l'aider à atteindre des apprentissages plus durables et plus significatifs. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur les principes d'Ausubel liés à l'apprentissage significatif à l'aide d'un de ses outils privilégiés : les cartes conceptuelles. Cet article rend compte d'une expérience réalisée au Département de Langues Modernes de l'Université du Zulia, au Venezuela, avec des étudiants (Niveau B2, Utilisateur Indépendant du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) de la Licence en Éducation Option Langues Modernes suivant le cours « Littérature Française » situé au 6^{ème} cycle de leur carrière. Les résultats de l'intervention montrent que l'utilisation des cartes conceptuelles permet de visualiser des concepts et leur rapports hiérarchiques, de motiver et favoriser des apprentissages significatifs, de stimuler la créativité et d'illustrer le développement conceptuel, les apprenants étant capables de rencontrer de nouvelles relations, de nouvelles significations et de construire des sens plus riches.*

Mots-clés : *apprentissage significatif, structure cognitive, stratégies d'enseignement/ apprentissage, cartes conceptuelles, didactique de la littérature.*

Introduction

La réforme de l'Éducation, à tous les niveaux, suppose un changement radical sur la conception que nous avons de l'enseignant actuel. En effet, changement de mentalité, mise à jour et perfectionnement du profil de l'enseignant, voilà des aspects qui entrent en jeu à l'heure de l'analyse.

Nous envisageons un nouveau modèle d'enseignant qui puisse développer sa capacité de réflexion sur sa propre pratique quotidienne et qui guide le travail avec une méthodologie active, qui favorise la participation. Ce modèle doit viser à ce que les

apprenants se sentent engagés dans un processus qui les concerne directement. Pour ce faire, l'enseignant doit maîtriser de nouvelles stratégies méthodologiques à travers lesquelles « l'apprendre à apprendre » devienne l'objectif à atteindre. De quelle façon ? Comment changer le style des enseignants ? Comment aider à ce que les apprenants apprennent ? Est-il possible de travailler dans la salle de classe autrement ? Voilà les questions qui ont guidé notre recherche. L'objectif que nous nous sommes proposé dans ce travail a été de privilégier chez les apprenants l'utilisation de stratégies qui favorisent un apprentissage significatif (dans ce cas, les cartes conceptuelles) et qui les aident à apprendre à apprendre.

1. Approche théorique

Pour ce qui a constitué le point de départ de notre travail, nous nous sommes appuyées sur les principes du modèle pédagogique constructiviste qui postule la nécessité d'enseigner à penser afin que l'apprenant puisse réfléchir et résoudre des problèmes. En effet, sous cette perspective, les apprenants ne sont pas passifs face à l'information mais ils essaient de l'interpréter à partir de leur monde intérieur dans le but de construire du sens (Flores Ochoa, 1999).

1.1 Une conception de l'apprentissage

D'après Ontoria (2000 :14), « l'apprentissage est un processus de développement de *insight* ou des structures significatives. On l'identifie avec *connaître* défini comme la compréhension du sens ». A travers l'apprentissage, on produit des changements dans la compréhension interne d'une situation et de son sens. Les nouvelles structures et attitudes qui sont développées par l'assimilation, la réflexion et l'intériorisation, permettent de valoriser et d'approfondir sur les situations dont il faut choisir une option personnelle. Il y a donc un processus réflexif, car il s'agit d'une internalisation consciente et responsable des faits et des situations. Cela implique accepter l'apprentissage à partir de la perspective de l'apprenant. Nous parlons d'un apprentissage qui développe : a) une attitude critique, et b) une capacité de prise de décisions. Ces deux caractéristiques définissent le processus d'apprendre à apprendre.

Par opposition à l'apprentissage par mémorisation, Ausubel (cité par Ontoria, 2000), parle d'un *apprentissage significatif* lequel a lieu lorsqu'on essaie d'établir des rapports entre les nouveaux concepts et ceux qui existent déjà chez les apprenants. Il y a apprentissage significatif lorsque la nouvelle information peut être liée de façon pertinente aux informations préalables de l'apprenant. De cette manière, il construit sa propre connaissance, s'intéresse et se décide à apprendre. Il y a également une implication affective quand il établit ce rapport car il manifeste une disposition positive face à l'apprentissage.

Bref, pour qu'il y ait un apprentissage significatif, il existe trois conditions essentielles :

- 1.- Le matériel à étudier doit être potentiellement significatif, pour pouvoir favoriser la mise en rapport des connaissances (nouvelles et préalables) ;
- 2.- La structure cognitive de l'apprenant doit posséder les idées importantes nécessaires pour qu'il puisse établir ce rapport ; et
- 3.- L'apprenant doit avoir une disposition significative vers l'apprentissage, c'est-à-dire, un intérêt pour vouloir apprendre, ce qui exige une attitude active.

Le plus important c'est donc l'interaction significative de l'apprenant avec la tâche, au lieu d'une captation purement superficielle et répétitive. L'enseignant doit favoriser une attitude active et exploratoire pour atteindre un apprentissage significatif.

1.2 Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont conçues comme « des procédés, opérations ou habiletés que l'apprenant utilise de façon consciente, contrôlée et intentionnelle en tant qu'outils flexibles pour apprendre significativement et résoudre des problèmes » (Diaz Barriga et Hernandez, 2002 :234) (la traduction est de nous). Afin de faciliter et d'encourager leur utilisation dans la classe, des chercheurs (Oxford, Wenden, Rubin, O'Malley et Chamot, entre autres) ont élaboré des classifications des stratégies d'apprentissage. Selon la classification d'O'Malley et Chamot, cités par Cyr, 1998, les cartes conceptuelles correspondraient à une stratégie cognitive car elles entraînent une interaction de l'apprenant avec la matière à étudier, ce qui suppose son maniement mental ou physique et des démarches précises au moment d'accomplir une tâche d'apprentissage. En effet, la carte conceptuelle a été créée par Joseph Novak « qui la représente comme une stratégie, une méthode et une ressource schématique » (Ontoria, *op. cit.*). Partant du fait que son utilisation favorise les apprentissages significatifs, cette stratégie s'accorde à un modèle d'éducation centré sur l'apprenant visant le développement de ses habiletés, et de toutes ses dimensions.

1.2.1 Les cartes conceptuelles

Une carte conceptuelle est un outil servant à organiser et à représenter des connaissances à différents niveaux d'abstraction et selon une structure hiérarchique : les concepts les plus généraux et inclusifs sont situés dans la partie supérieure de la carte et les plus spécifiques et moins inclusifs dans la partie inférieure.

En tant qu'organisateur graphique, la carte conceptuelle possède un grand impact visuel, les termes conceptuels sont mis dans une ellipse, rectangle ou carré. Les concepts en rapport sont unis par une ligne et le sens du rapport est clarifié avec des mots liens (en minuscules). Deux concepts reliés par les mots liens, forment une proposition (aussi appelée unité sémantique ou unité de signification)

D'après Novak et Gowin (1988), une carte conceptuelle possède ces éléments fondamentaux :

Les concepts : Ce sont les images mentales qui sont à l'origine des mots ou des signes à travers lesquels nous exprimons des régularités. Celles-ci ne sont pas exactement égales, même si on utilise les mêmes termes. Alors, le sens est idiosyncrasique, car chacun peut saisir, au début, la signification d'un terme à partir des expériences vécues par rapport à la réalité en question.

Les propositions : Ce sont deux ou plus de termes conceptuels (des concepts) connectés par des mots liens pour créer une unité sémantique.

Les mots liens : ce sont les mots qui servent à relier les concepts et signalent le type de rapport entre eux.

Les liens croisés : Ce sont des relations entre des concepts situés dans différentes régions de la carte.

Dans une carte conceptuelle, **des exemples** qui représentent le terme conceptuel, peuvent aussi être ajoutés.

L'analyse de ces principes est à l'origine de ce travail sur les cartes conceptuelles en tant que stratégies d'apprentissage et d'évaluation. En effet, les critères de l'évaluation par des cartes conceptuelles mettent en évidence les idées principales de la théorie cognitive d'Ausubel sur l'apprentissage, à savoir :

- L'organisation hiérarchique de la structure cognitive : les propositions et les concepts plus généraux englobent ceux plus spécifiques et moins inclusifs. Dans ce sens, l'un

des critères à considérer dans l'évaluation est l'ordre hiérarchique des concepts et leur interprétation ainsi que les relations établies.

- La différenciation progressive des concepts : D'après ce principe, l'apprentissage significatif est un processus continu par lequel les nouveaux concepts atteignent plus de signification au fur et à mesure que de nouvelles relations sont acquises, c'est-à-dire, les concepts ne sont jamais appris totalement, mais ils sont toujours en train de s'apprendre, de se modifier ou de se rendre plus explicites de manière progressive. De cette façon, les cartes conceptuelles constituent des indicateurs du niveau de différenciation des concepts d'une personne.

- La conciliation intégrative : Ce principe postule l'existence d'une amélioration dans l'apprentissage, lorsque celui qui apprend est capable de reconnaître de nouvelles relations entre groupes reliés de concepts et de propositions.

2.- Approche méthodologique

La méthodologie suivie est de type qualitatif. Il s'agit d'une intervention pédagogique sur les cartes conceptuelles orientée, comme nous l'avons dit plus haut, par les principes du modèle constructiviste et de l'évaluation formative. La carte ci-dessous a l'intention de résumer la démarche entreprise.

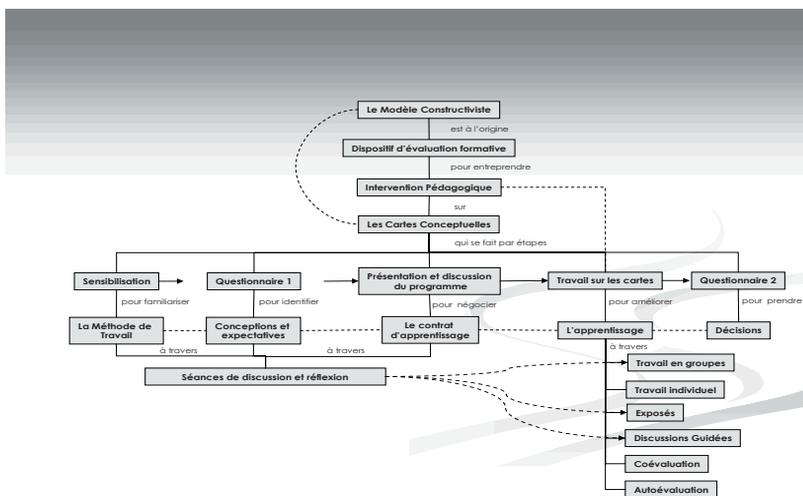


Fig. 1 Carte conceptuelle illustrant la démarche suivie (Bustamante, Quintero, 2004)

La première étape de la démarche a été la sensibilisation afin de familiariser les apprenants à la méthode de travail. Ensuite, un premier questionnaire leur a été administré dans le but d'identifier leurs représentations et attentes sur le cours de littérature française. Puis, nous avons présenté le programme du cours (son contenu, les objectifs, les activités, les ressources et les différentes formes d'évaluation prévues) pour le discuter ensemble et pour négocier avec eux le contrat d'apprentissage. Tout ceci, dans des séances de discussion et de réflexion. Enfin, nous avons commencé à travailler sur les cartes en favorisant le travail en petits groupes et individuel, des exposés, des discussions guidées, entre autres.

Finalement, un deuxième questionnaire a été distribué pour connaître l'opinion des apprenants sur l'intervention et pour pouvoir prendre, par la suite, des décisions pertinentes.

Le travail d'élaboration des cartes s'est fait à partir d'un thème, d'un groupe de concepts, de la prise de notes, entre autres.

Conclusions

Au terme de cette intervention et, d'après les informations fournies par les étudiants, nous sommes en mesure de souligner que les C.C. constituent des outils efficaces pour l'apprentissage. Du point de vue du travail individuel, ces ressources se sont avérées très utiles pour l'organisation des contenus à étudier, la visualisation des relations entre les concepts, la découverte de nouvelles relations, l'intégration des connaissances et expériences antérieures. La réalisation de C.C. par groupes a favorisé le travail en équipe, stimulant la participation, la tolérance, le respect, la négociation, bref, l'interaction et la collaboration entre pairs. De même, les apprenants ont fait référence au caractère utilitaire de la stratégie car ils pourront l'utiliser dans d'autres situations d'apprentissage.

Pour ce qui est de l'évaluation, les étudiants ont apprécié qu'ils aient pu connaître à l'avance et négocier les critères avec lesquels ils seraient évalués. Ils ont aussi manifesté que les C.C. rendaient facile le travail de correction car au moment de la discussion, *c'était facile de visualiser sur la carte les conceptions erronées*. Cependant, même s'ils reconnaissent que l'expérience a été enrichissante, ils recommandent de combiner l'usage de cet outil, avec d'autres stratégies pour ne pas épuiser ses possibilités. Cela nous oblige à réfléchir sur la fréquence d'utilisation de la stratégie et à proposer l'entraînement à l'utilisation des stratégies constructivistes, et notamment les cartes conceptuelles, dans les cours du domaine didactique précédant le cours de Littérature.

Références

- Cyr, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Collection Didactique des langues étrangères, dirigée par Robert Galisson. Cle International, Paris, 1998.
- Diaz-Barriga F. y Hernandez G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. 2da edición. McGraw-Hill Interamericana. México, 2002.
- Florez R. *Evaluación pedagógica y cognición*. MacGraw-Hill Interamericana. Bogotá, 1999.
- Novak J. et Gowin, B. *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez, Roca, S. A. Barcelona, 1988.
- Ontoria, A. et al. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. NARCEA, S. A. DE EDICIONES. Madrid, 2000.