



Mind Mapping and the development of the textual component of writing competence in french as a foreign language

PhD (C) Rabah ABADA ¹, Pr. Nawal KHERRA ²

¹: Mohamed Lamine Debaghine University, Sétif 2, Algeria
Laboratory of Pragmatic Approaches and Discourse Strategies, Sétif 2
ORCID: 0009-0006-4801-1018, ra.abada@univ-setif2.dz

²: Mohamed Lamine Debaghine University, Sétif 2, Algeria
Laboratory of Discourse Analysis and Language and Culture Didactics, Sétif 2
ORCID: 0009-0002-1270-6898, n.kherra@univ-setif2.dz

Abstract:

This article examines the effect of mind mapping on the development of writing competence among second-year secondary school students (2AS) in the Algerian educational context. The study is grounded in the competency-based approach adopted by the Algerian education system since 2003 and draws on Dabène's (1991) model of writing competence. The analysis focuses on the textual component of writing competence, particularly textual coherence and cohesion, drawing on the theoretical contributions of text linguistics. The research follows a quasi-experimental design comparing a control group and an experimental group through a pre-test/post-test protocol. Students in both groups completed a writing task following an instructional sequence on anticipatory science fiction short stories, during which those in the experimental group benefited from cognitive mediation based on mind mapping throughout all the learning activities. The findings indicate improved writing performance in both groups, with substantially greater progress observed in the experimental group, highlighting the pedagogical value of mind mapping as an effective tool for developing writing competence in French as a Foreign Language (FFL).

Keywords: mind mapping; writing competence; textual coherence; textual cohesion; French as a Foreign Language (FFL).

Received: 01 .06. 2026 **Accepted:** 16 .06. 2026 **Published:** 29 .06.2026



Carte mentale et développement de la composante textuelle de la compétence scripturale en FLE

Doctorant. Rabah ABADA ¹, Pr. Nawal KHERRA ²

¹: Université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif2 (Algérie), Laboratoire : approches pragmatiques et stratégies du discours, Sétif2, ORCID iD : 0009-0006-4801-1018, ra.abada@univ-setif2.dz

²: Université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif2 (Algérie), Laboratoire : Analyse du discours et didactique des langues et cultures, Sétif2, ORCID iD : 0009-0002-1270-6898, n.kherra@univ-setif2.dz

Résumé

Cet article examine l'effet de la carte mentale sur le développement de la compétence scripturale chez des élèves de deuxième année secondaire (2AS) en contexte scolaire algérien. L'étude s'inscrit dans le cadre de l'approche par compétences adoptée dans le système éducatif algérien depuis 2003 et prend appui sur le modèle de la compétence scripturale de Dabène (1991). L'analyse se concentre sur la composante textuelle, en particulier sur la cohérence et la cohésion, en mobilisant les apports de la linguistique textuelle. La recherche repose sur une démarche quasi-expérimentale comparant un groupe témoin et un groupe expérimental selon un protocole pré-test/post-test. Les élèves des deux groupes ont été engagés dans une tâche de production écrite à l'issue d'une séquence didactique portant sur la nouvelle d'anticipation, durant laquelle ceux du groupe expérimental ont bénéficié d'une médiation cognitive reposant sur la carte mentale dans l'ensemble des activités proposées. Les résultats montrent une amélioration des performances dans les deux groupes, mais avec une progression plus importante dans le groupe expérimental, soulignant l'intérêt didactique de cet outil dans le développement des compétences scripturales en FLE.

Mots-clés : carte mentale ; compétence scripturale ; cohérence textuelle ; cohésion textuelle ; FLE

1. Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues en Algérie s'inscrit aujourd'hui dans une perspective fondée sur la mobilisation de diverses ressources dans des situations complexes, principe central dans l'approche par compétences mise en œuvre à partir de



2003 dans le cadre du Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE, 2005) coordonné par l'UNESCO. Cette orientation marque une rupture avec l'approche par objectifs, dominante dans les pratiques antérieures, caractérisée par un enseignement cloisonné des contenus linguistiques et par l'accumulation de savoirs déclaratifs (De Ketele et al., 1989 ; Roegiers, 1997).

Dans le prolongement de cette reconfiguration de l'enseignement, écrire en français langue étrangère (FLE) est désormais envisagé comme une compétence complexe, intégrative et dynamique, mobilisant simultanément des savoirs, des savoir-faire ainsi que des savoir-être (Perrenoud, 1997 ; Jonnaert et al., 2004 ; Tardif, 2006). Dans cette perspective, développer la compétence scripturale en FLE chez des apprenants en milieu scolaire exige que l'on appréhende l'écriture selon trois dimensions étroitement articulées : l'écriture comme produit, saisie à travers les connaissances linguistiques et discursives repérables dans le texte final ; l'écriture comme processus cognitif, analysée à partir des opérations de planification, de mise en texte et de révision qui structurent l'activité scripturale ; et l'écriture comme moyen d'intégration sociale et culturelle, envisagée sous l'angle des attitudes et des postures qui façonnent le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2015).

Le modèle de la compétence scripturale proposé par Michel Dabène (1991) permet de rendre compte de manière pertinente de cette complexité en distinguant cinq composantes interdépendantes dont la composante textuelle. Celle-ci joue un rôle central dans la structuration du produit final de l'activité scripturale, à travers la cohérence et la cohésion. Ces deux dimensions se situent au cœur de la linguistique textuelle qui rompt avec une grammaire centrée sur la phrase, longtemps dominante dans l'enseignement des langues (Cuq, 1996), et préconise le recours à une grammaire du texte en réponse aux limites de l'analyse phrastique. En effet, l'analyse phrastique ne permet pas de rendre compte des phénomènes discursifs qui structurent le texte, ni de sa macrostructure (Adam, 2001 ; Bronckart, 2004).

Comme le souligne Vigner (2012), la cohérence et la cohésion sont deux niveaux différents dans la hiérarchie de l'organisation textuelle mais interdépendants. La cohérence assure la continuité sémantique à travers des principes d'organisation abstraits des connaissances dont l'unité conceptuelle permet au lecteur une interprétation globale du sens. La cohésion est assurée par des liens locaux entre les différentes parties du texte : paragraphes, phrases et propositions, à travers des mécanismes linguistiques se basant sur des marques explicites (Moirand, 1990 ; Charolles, 1995 ; Adam, 2011). L'organisation du texte peut ainsi être appréhendée



selon trois niveaux complémentaires : la macrostructure (unité globale), la mésostructure (progression thématique et articulation des idées) et la microstructure (procédés de cohésion). La progression thématique, conceptualisée par Daneš (1974) et reprise par Adam (2011), joue un rôle central dans la structuration de l'information (Maingueneau, 1999 ; Moirand, 1990), en assurant à la fois continuité et progression du discours.

Par ailleurs, la production écrite s'inscrit dans une visée communicative. Tout énoncé constitue un acte de langage situé (Maingueneau, 1999), et le texte peut être envisagé comme un macro-acte discursif orienté (Adam, 2001), dont la cohérence et la cohésion assurent la communicabilité. Celle-ci implique également la participation du lecteur dans la construction du sens (Paret, 2003).

Afin de favoriser une exploitation pédagogique de ces apports théoriques dans la prise en charge de la complexité de l'activité scripturale, et conformément aux orientations de l'approche par compétences adoptée par le système éducatif algérien, il paraît pertinent de mobiliser des dispositifs didactiques susceptibles d'accompagner les apprenants dans leurs apprentissages. Dans cette perspective, l'introduction d'un outil didactique favorisant la gestion des difficultés persistantes liées à la cohérence et à la cohésion textuelles semble particulièrement pertinente.

Les sciences cognitives suggèrent, en effet, que l'organisation des connaissances mobilisées dans l'activité scripturale repose moins sur une logique strictement linéaire que sur des relations associatives structurées en réseaux sémantiques. De même, les modèles théoriques décrivant le processus scriptural, notamment celui proposé par Flower et Hayes (1981), montrent que les opérations mentales mobilisées au cours de l'écriture ne se déploient pas selon une succession linéaire d'étapes indépendantes, mais s'activent simultanément et interagissent de manière dynamique tout au long de l'activité scripturale. Cette conception du fonctionnement cognitif confère ainsi un intérêt particulier aux dispositifs fondés sur des modes non linéaires d'organisation de la pensée.

À cet égard, la carte mentale apparaît comme un outil susceptible de soutenir l'organisation et la hiérarchisation des idées en facilitant l'établissement de liens entre différents éléments d'information. Son intégration dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture pourrait ainsi contribuer à accompagner les apprenants dans les processus de planification, d'organisation textuelle et de gestion des mécanismes de cohérence et de cohésion.



La carte mentale (*mind map* en anglais), telle qu'elle est connue aujourd'hui, a été développée dans les années 1970 par Tony Buzan. S'opposant à une conception strictement linéaire du fonctionnement cognitif, cet auteur considère que les opérations mentales ne se succèdent pas selon un enchaînement séquentiel, mais s'organisent suivant une dynamique associative et irradiante. En s'appuyant sur des travaux relatifs au fonctionnement cognitif, il soutient que le traitement de l'information s'effectue à travers un réseau de relations multiples dans lequel différentes opérations cognitives peuvent être mobilisées simultanément et interagir au cours d'une même activité cognitive : « Le cerveau humain ne fonctionne pas avec des barres d'outils et des menus déroulants [...] il a besoin d'outils reflétant cette organisation naturelle, tels que la *mind map*. » (Buzan, 1995, p. 28).

À partir de cette perspective, nous postulons qu'un tel outil, en permettant une représentation organisée des relations entre les idées et les connaissances mobilisées, peut présenter un intérêt particulier dans les pratiques scolaires. Nous tenterons ainsi, à travers cette expérimentation, d'examiner l'impact de l'usage de la carte mentale sur le développement d'une compétence complexe de haut niveau : la compétence scripturale.

La présente étude vise dès lors à examiner l'effet de la carte mentale sur le développement de la compétence scripturale chez des élèves de 2AS dans le contexte scolaire algérien. L'analyse se concentre sur la composante textuelle, plus particulièrement sur les dimensions de cohérence et de cohésion, dans une perspective articulant didactique des langues et linguistique textuelle. L'hypothèse formulée est que l'intégration de cet outil comme médiateur cognitif permettrait d'améliorer significativement l'organisation textuelle des productions écrites des apprenants.

2. Méthodologie

2.1. Participants et dispositif de l'expérimentation

Cette recherche adopte une démarche quasi-expérimentale fondée sur un protocole pré-test/post-test comparant un groupe expérimental et un groupe témoin. Le premier a bénéficié de l'intégration de la carte mentale comme médiateur cognitif dans les activités d'enseignement/apprentissage tout au long d'une séquence didactique, tandis que le second a suivi un enseignement ordinaire. Le protocole mis en place vise à observer l'effet de cet outil sur le développement de la composante textuelle de la compétence scripturale, notamment en matière de cohérence et de cohésion textuelles.



L'échantillon se compose de deux groupes d'élèves de deuxième année secondaire scolarisés dans un établissement public appliquant les programmes issus de la réforme du système éducatif engagée à partir de 2003. Le groupe témoin comprend 29 élèves (13 garçons et 16 filles), dont un était absent lors du pré-test et n'a pas été pris en compte dans les analyses correspondantes, tandis que le groupe expérimental est composé de 30 élèves (13 garçons et 17 filles). Les deux groupes suivent un enseignement du français en tant que première langue étrangère et présentent des profils globalement comparables en termes de niveau de maîtrise linguistique. Cette relative comparabilité initiale permet d'assurer la validité de la comparaison des résultats entre le pré-test et le post-test et de mieux mettre en évidence l'effet de l'intervention didactique.

2.2. Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée conformément aux directives institutionnelles relatives aux contenus, aux objectifs d'enseignement et à la progression annuelle des apprentissages définis dans le programme. Celui-ci s'inscrit dans le cadre de l'approche par compétences et s'appuie sur une pédagogie de projets qui favorise la réalisation d'apprentissages contextualisés. Le projet de ce fait, ne constitue pas une finalité en soi mais un moyen de faire acquérir aux élèves un certain nombre de capacités et de compétences (Cécile, 1986). Il permet de placer l'élève au cœur du processus de l'enseignement/apprentissage et vise à : « *réaliser une production concrète socialisable en intégrant des savoirs nouveaux* » (M. Huber, 1999 : 17).

Notre intervention a été planifiée au niveau du troisième projet du programme de deuxième année secondaire, intitulé : « *Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur* ». Ce projet comporte deux séquences didactiques : la première est intitulée : « *produire un récit d'anticipation* », et la seconde est intitulée : « *produire un reportage touristique pour faire connaître aux touristes une région d'Algérie* ». Pour mener notre enquête, nous avons retenu la première séquence dont l'objet d'étude est « *la nouvelle d'anticipation* », abordée dans le programme comme sous-genre littéraire apparenté au roman de la science-fiction (JANOT, 1977), mais qui s'en distingue par sa brièveté, sa concentration narrative et son organisation autour d'un nombre limité de personnages et d'événements (Pézar, 2023).

Ce choix est justifié par la richesse linguistique, textuelle et discursive de la nouvelle d'anticipation aussi bien en tant que support de compréhension qu'en tant qu'objet de production écrite. En effet, outre la dichotomie narration/description qui caractérise généralement les récits, l'argumentation et l'explication argumentative sont fréquentes



dans la nouvelles d'anticipation notamment les œuvres de Jules Verne où l'affrontement thèse/antithèse participe à la crédibilisation du monde fictionnel (Cadet, 1987). Cette hétérogénéité discursive rejoint les descriptions de la linguistique textuelle notamment celles d'Adam (2001, 2011) selon lesquelles un texte est rarement construit sur un mode d'organisation homogène, mais se compose de plusieurs séquences discursives (narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale, etc.), le type textuel auquel il est rattaché correspondant à la séquence dominante qui oriente sa visée communicative. Notre choix vise à investir cette complexité qui requiert la mobilisation simultanée de diverses ressources conformément aux principes de l'approche par compétences.

La séquence didactique a été mise en œuvre durant cinq semaines, à raison de trois heures par semaine. Conformément à l'organisation du programme, chaque séquence débute par une évaluation diagnostique et s'achève par une évaluation formative. Entre ces deux temps de mesure, l'enseignement/apprentissage s'articule autour de quatre moments : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production écrite. Dans la logique de conception du programme, les trois premiers moments sont envisagés comme des ressources au service de la production écrite, considérée comme l'objectif terminal d'intégration des apprentissages (De Ketele et al., 1989 ; Roegiers, 1997 ; Jonnaert et al., 2004).

Le pré-test a été effectué dans le cadre de l'évaluation diagnostique, tandis que le post-test a été réalisé dans le cadre de l'évaluation formative. Durant les quatre moments susmentionnés, les deux groupes ont été exposés à des contenus identiques visant les mêmes objectifs d'enseignement/apprentissage. La variable expérimentale réside dans l'intégration de la carte mentale aux activités de classe en tant qu'outil didactique au profit du groupe expérimental, alors que le groupe témoin a suivi des pratiques pédagogiques habituelles sans recours à cet outil.

2.3. Tâches de production écrite et préparation à l'écrit

La tâche proposée, tant au pré-test qu'au post-test, consiste, comme l'indique l'intitulé de la séquence didactique, en la rédaction d'un court récit d'anticipation. Le sujet de la production écrite se compose de deux parties : une mise en situation suivie d'une consigne de rédaction. Celle-ci invite les élèves à se projeter dans un univers futuriste et à en imaginer les caractéristiques (cadre de vie, organisation sociale, environnement, avancées technologiques, etc.), les plaçant ainsi dans une situation de production



complexe mobilisant simultanément des ressources linguistiques, textuelles, discursives et cognitives.

a- Le sujet du pré-test :

« *Finally on a pu fabriquer la machine à remonter le temps. Vous êtes montés à bord pour voyager dans le futur. Vous vous êtes retrouvés en 2500* ».

- ***En un court texte, imaginez et racontez ce que vous avez trouvé à votre arrivée : imaginez ce que sera le monde en ce temps (la maison, l'école, la ville...).***

b- Le sujet du post-test :

« *On a inventé une machine qui prolonge le sommeil ; vous avez dormi dedans et vous vous êtes réveillés en l'an 2835* ».

- ***En un court texte d'anticipation, imaginez et racontez ce qui s'est passé à votre réveil : comment vous avez trouvé le monde autour de vous.***

En amont de la production écrite du post-test, des activités de compréhension ont été mises en œuvre afin de familiariser les élèves avec les caractéristiques discursives, textuelles et linguistiques du récit d'anticipation. Organisées sur plusieurs séances, ces activités ont pris appui sur des extraits de *Dans le regard des miens* de Pierre Bordage (2007), ainsi que de *Humain : une enquête philosophique sur ces révolutions qui changent nos vies* de Monique Atlan et Roger-Pol Droit (2012). Le recours à ces textes authentiques visait à permettre aux élèves d'identifier puis de réinvestir des structures textuelles et discursives caractéristiques de l'écriture d'anticipation.

Dans le groupe expérimental, la carte mentale a été intégrée aux activités de compréhension afin de visualiser les schémas textuels et l'organisation des séquences discursives, de manière à permettre aux élèves d'appréhender les mécanismes de cohérence et de cohésion mobilisés dans les supports étudiés. En production écrite, cet outil didactique a été introduit dans les séances de préparation à l'écrit consacrées au réinvestissement des ressources acquises, à l'analyse du sujet et à l'élaboration de la grille d'auto-évaluation. Elle a également été mobilisée au cours de l'activité scripturale elle-même comme écrit intermédiaire au sens de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002), dans la mesure où elle permettait aux élèves d'organiser les idées,



d'expliciter les relations entre les composantes textuelles et de structurer progressivement le récit d'anticipation.

2.4. Outil d'évaluation et grille d'analyse

La compétence scripturale constituant un construit complexe qui ne peut être appréhendé directement, son développement a été étudié à travers l'analyse des performances réalisées par les élèves dans les activités de production écrite. Ces performances ont été évaluées à l'aide d'une grille analytique fondée sur la cohérence et la cohésion, considérées comme deux dimensions fondamentales de la composante textuelle de la compétence scripturale.

À partir des apports de la linguistique textuelle, ces deux dimensions ont été déclinées en plusieurs indicateurs opérationnels directement observables ou aisément repérables par l'inférence dans les textes produits par les élèves. Parmi l'ensemble des indicateurs envisagés, huit ont été retenus en raison de leur pertinence au regard des objectifs de la recherche. Afin de faciliter la lecture de la grille et de rendre compte de l'effet de l'outil didactique selon les différents niveaux de l'organisation textuelle, ces indicateurs ont été répartis en trois plans complémentaires : le niveau global (macrostructure), le niveau intermédiaire (mésostructure) et le niveau local (microstructure). Ils sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 1. Grille analytique de la composante textuelle de la compétence scripturale

critères	indicateurs	abréviations	
cohérence	macrostructure	L'unité du thème	UT
		La constance du point de vue	CPV
		Le type de texte	TT
	mésostructure	La progression thématique	PT
		Les rapports logiques	RL
cohésion	microstructure	Les connecteurs logiques	CL



		Les reprises thématiques	RT
		Les organisateurs spatiotemporels	OST

L'évaluation de chaque indicateur repose sur un ensemble de descripteurs appréciatifs que les contraintes d'espace ne permettent pas de présenter ici, servant à distinguer cinq niveaux de maîtrise (Très faible, Faible, Moyen, Bon, Très bon). À chacun de ces niveaux correspond une valeur numérique utilisée pour l'attribution d'une note sur 2,5 points par indicateur et d'une note globale sur 20 pour l'ensemble de la composante textuelle, conformément à l'échelle présentée dans le tableau suivant :

Tableau 2. Échelle de conversion des appréciations en scores numériques

Niveau de maîtrise	TF	F	M	B	TB
Valeur numérique	0.5	1	1.5	2	2.5

Cette démarche contribue à assurer une évaluation qualitative des productions écrites dans la mesure où les indicateurs relatifs à la cohérence impliquent une interprétation discursive qui ne relève pas uniquement du marquage linguistique explicite. De même, l'évaluation des indicateurs de cohésion ne prend pas seulement en compte leur fréquence dans le texte, mais également leur pertinence au regard de la longueur et de l'organisation globale de la production. Ce procédé permet également un traitement quantitatif des données afin de mieux rendre compte des évolutions observées dans le développement de la compétence scripturale dans sa dimension textuelle.

3. Résultats

3.1. Résultats du pré-test et du post-test

Les résultats obtenus par les deux groupes au pré-test et au post-test ainsi que les gains observés pour chaque indicateur sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 3. Comparaison des scores au pré-test et au post-test et gains par indicateur.



indicateur	groupe	Pré-test	Post-test	Evolution (gain)
UT	Témoin	1.86	2.03	0.17
	Expérimental	1.72	2.00	0.28
CPV	Témoin	1.66	1.84	0.18
	Expérimental	1.70	1.98	0.28
TT	Témoin	1.55	1.64	0.09
	Expérimental	1.55	1.82	0.27
PT	Témoin	1.40	1.55	0.15
	Expérimental	1.27	1.62	0.35
RL	Témoin	1.32	1.48	0.16
	Expérimental	1.22	1.63	0.41
CL	Témoin	1.10	1.36	0.26
	Expérimental	0.82	1.35	0.53
RT	Témoin	1.40	1.47	0.07
	Expérimental	1.15	1.57	0.42
OST	Témoin	1.25	1.48	0.23
	Expérimental	1.00	1.60	0.66



Moyenne générale	Témoin	11.50	12.85	1.35
	Expérimental	10.42	13.57	3.15
Ecart type	Témoin	2.92	2.62	-0.30
	Expérimental	2.64	2.99	+0.35

L'analyse des résultats met en évidence une différence initiale entre les deux groupes. Au pré-test, le groupe témoin présente une moyenne générale de 11,50/20, légèrement supérieure à celle du groupe expérimental (10,42/20), indiquant un niveau de départ globalement plus favorable. Les écarts-types relativement proches (2,92 et 2,64) traduisent une dispersion modérée des performances dans les deux groupes.

Sur le plan de l'organisation textuelle, les deux groupes présentent une structuration relativement similaire des difficultés. Les indicateurs relevant de la macrostructure affichent les moyennes les plus élevées, notamment UT et CPV, alors que la microstructure constitue le principal point de difficulté, particulièrement pour CL et OST. La mésostructure occupe une position intermédiaire, caractérisée par une maîtrise globalement moyenne de PT et RL.

Au post-test, une amélioration globale des performances est observée dans les deux groupes. Le groupe témoin atteint une moyenne générale de 12,85/20, tandis que le groupe expérimental enregistre 13,57/20. Cette évolution s'accompagne d'une diminution des profils faibles, particulièrement dans le groupe expérimental où les notes inférieures à la moyenne disparaissent. Les écarts-types montrent également des évolutions différenciées : celui du groupe témoin diminue légèrement (2,92 à 2,62), alors que celui du groupe expérimental augmente (2,64 à 2,99), ce qui semble indiquer des progressions plus différenciées selon les élèves.

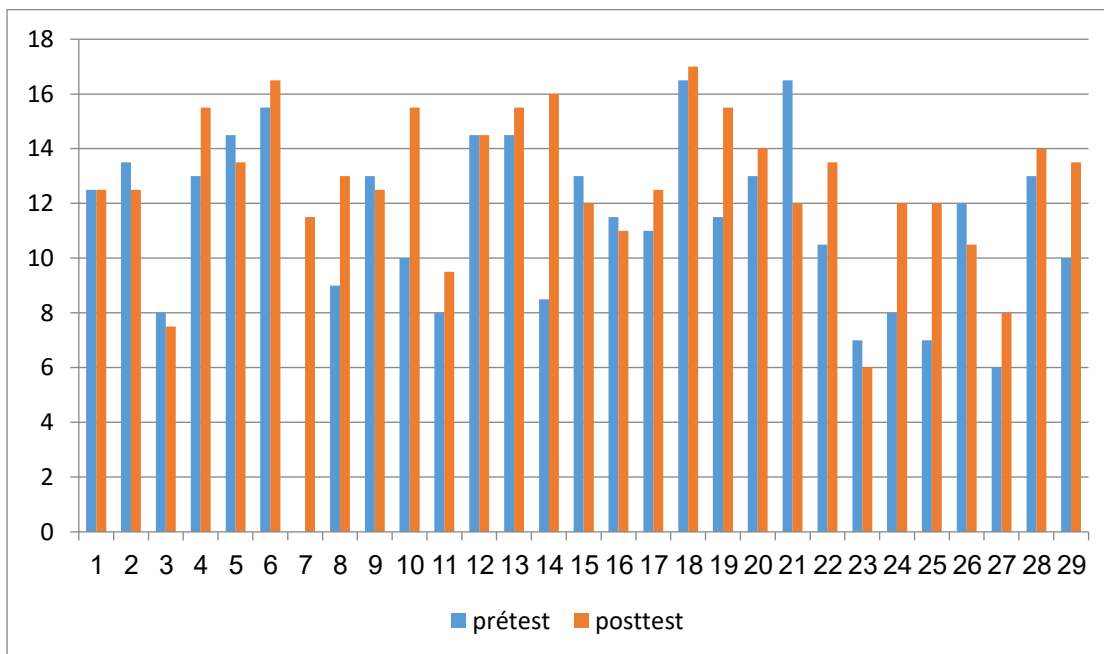
L'amélioration concerne l'ensemble des niveaux d'organisation textuelle, bien que la microstructure demeure le niveau le plus fragile dans les deux groupes. Les gains les plus marqués sont observés dans le groupe expérimental, notamment pour CL (+0,53), RT (+0,42), OST (+0,66), RL (+0,41) et PT (+0,35). À l'inverse, les gains du groupe témoin restent plus limités et relativement homogènes selon les indicateurs.

L'examen comparatif des résultats montre ainsi que, si le groupe témoin présente des scores légèrement supérieurs au pré-test, cet écart initial tend à s'atténuer au post-test

au profit du groupe expérimental pour plusieurs indicateurs. Les différences les plus importantes concernent principalement la mésostructure et la microstructure. Cette évolution se reflète également dans la moyenne générale, dont la progression demeure nettement plus importante dans le groupe expérimental (+3,15 contre +1,35 pour le groupe témoin).

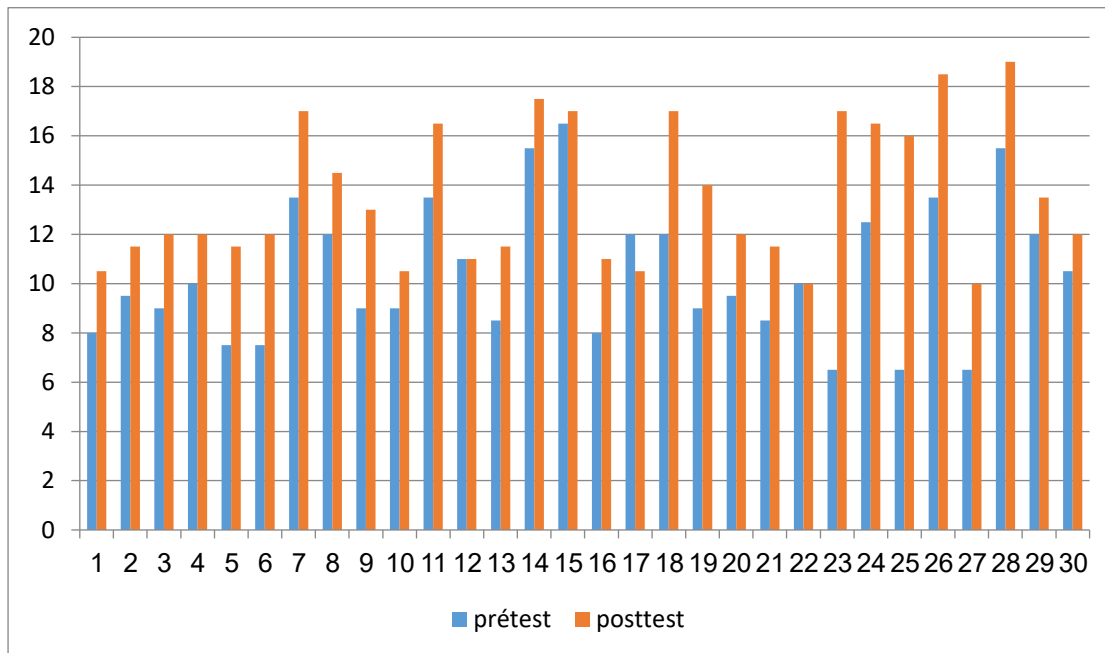
3.2. Analyse intragroupe

Les évolutions entre le pré-test et le post-test sont représentées graphiquement pour chacun des groupes.



Graphique 1. Résultats du groupe témoin au pré-test et au post-test pour la compétence textuelle.

La lecture du graphique 1 met en évidence une progression globale du groupe témoin, visible à travers l'élévation des scores du post-test pour une majorité d'élèves. Toutefois, les écarts entre les deux temps de mesure demeurent généralement réduits, ce qui traduit une évolution modérée des performances. Plusieurs profils présentent des gains limités, tandis que quelques cas de stagnation ou de légère régression peuvent également être observés. La progression apparaît ainsi relativement irrégulière et peu homogène selon les élèves.

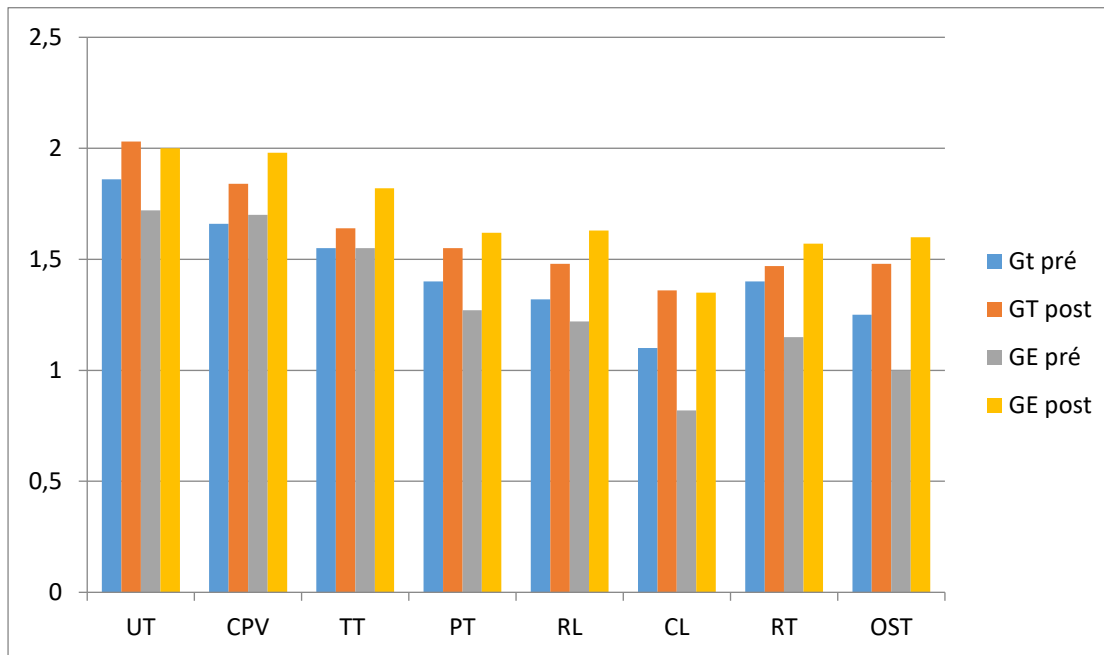


Graphique 2. Résultats du groupe expérimental au pré-test et au post-test pour la composante textuelle.

À l'inverse, le graphique 2 fait apparaître un déplacement plus net des scores vers le haut dans le groupe expérimental. Les écarts entre le pré-test et le post-test sont globalement plus marqués et concernent la majorité des profils, y compris plusieurs élèves ayant obtenu des scores faibles ou moyens au pré-test. Les progressions les plus importantes apparaissent chez certains élèves initialement en difficulté, alors que les profils déjà relativement performants enregistrent également des gains visibles. Malgré une variabilité dans l'ampleur des évolutions individuelles, la tendance générale du graphique met en évidence une progression plus importante et plus largement répartie au sein du groupe expérimental.

3.3. Analyse intergroupes

La comparaison intergroupe des résultats obtenus au pré-test et au post-test pour les différents indicateurs de la composante textuelle est représentée dans le graphique suivant:



Graphique 3. Comparaison des écarts entre le pré-test et le post-test pour les deux groupes.

Le graphique 3 met en évidence une évolution globalement plus importante du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Au pré-test, les deux groupes présentent des profils relativement proches, malgré des scores légèrement plus élevés dans le groupe témoin pour plusieurs indicateurs.

Au post-test, les écarts deviennent plus visibles au profit du groupe expérimental, particulièrement pour les indicateurs relevant de la mésostructure et de la microstructure, notamment RL, CL, RT et OST. En revanche, les différences demeurent plus réduites pour les indicateurs de la macrostructure, où les deux groupes conservent des scores relativement proches.

Dans l'ensemble, la comparaison intergroupe montre que les progrès du groupe expérimental apparaissent plus marqués, surtout pour les indicateurs liés aux mécanismes de cohérence et de cohésion textuelles.

4. Discussion

Les résultats obtenus montrent une amélioration des performances dans les deux groupes, mais avec une progression nettement plus importante dans le groupe expérimental, particulièrement pour les indicateurs relevant de la mésostructure et de la microstructure. Cette évolution tend à confirmer l'hypothèse selon laquelle l'intégration



de la carte mentale comme médiateur cognitif favorise le développement de la composante textuelle de la compétence scripturale. Elle semble également conforter l'idée que l'écriture en FLE ne peut être réduite à la simple mobilisation de ressources linguistiques isolées, mais relève d'une compétence complexe et intégrative mobilisant simultanément des opérations cognitives, discursives et textuelles.

Les difficultés observées au pré-test, notamment pour CL, RT, OST, PT et RL, rejoignent les constats formulés par la linguistique textuelle concernant les limites d'un enseignement centré principalement sur la phrase et les structures linguistiques décontextualisées. Comme le soulignent Bronckart et Van Dijk, l'analyse phrastique ne permet pas de rendre compte des phénomènes discursifs et de la macrostructure qui assurent l'organisation du texte. Les faibles performances initiales des élèves au niveau de la microstructure montrent précisément les difficultés rencontrées dans la gestion des relations logiques, de la continuité référentielle et de l'organisation spatiotemporelle du récit. Ces éléments confirment que la cohérence et la cohésion constituent des dimensions particulièrement problématiques dans les productions écrites en FLE.

L'évolution plus importante du groupe expérimental semble pouvoir être mise en relation avec les caractéristiques cognitives et organisationnelles de la carte mentale. En permettant une représentation hiérarchisée et non linéaire des idées, celle-ci paraît avoir facilité la visualisation des relations entre les différentes unités du texte ainsi que l'organisation des informations selon une logique de progression. Cette dynamique rejoint les conceptions de Buzan sur le fonctionnement irradiant de la pensée ainsi que les travaux de Collins et Loftus sur l'organisation associative de la mémoire. La carte mentale semble ainsi avoir favorisé une meilleure articulation entre les opérations de planification et les mécanismes de textualisation impliqués dans l'activité scripturale.

Les gains plus marqués observés pour PT et RL paraissent particulièrement significatifs dans cette perspective. Selon Daneš et Adam, la progression thématique joue un rôle central dans la continuité informationnelle du texte en assurant l'enchaînement entre thème et rhème ainsi que l'articulation des idées au sein du discours. L'amélioration de ces indicateurs dans le groupe expérimental suggère que la carte mentale a pu soutenir l'organisation mésostructurelle des productions en aidant les élèves à anticiper les relations entre les différentes séquences discursives du récit d'anticipation. De même, les progrès enregistrés pour CL, RT et OST semblent indiquer une meilleure maîtrise des procédés de cohésion assurant la continuité locale du texte.



Par ailleurs, les résultats obtenus peuvent également être interprétés à la lumière de la conception du texte comme macro-acte discursif orienté vers une visée communicative. Dans les productions du groupe expérimental, l'amélioration des mécanismes de cohérence et de cohésion semble avoir contribué à renforcer la lisibilité et l'interprétabilité globale des récits. La carte mentale n'aurait donc pas seulement agi comme outil de planification formelle, mais aussi comme support de structuration discursive permettant de mieux organiser les contenus en fonction de la progression du sens et des enjeux communicatifs du texte.

Enfin, l'augmentation de l'écart-type observée dans le groupe expérimental montre que les effets du dispositif ne se manifestent pas de manière uniforme selon les élèves. Certains profils semblent avoir davantage bénéficié de l'outil que d'autres, ce qui renvoie au caractère dynamique et différencié de l'activité scripturale. Cette variabilité n'invalide toutefois pas les résultats observés ; elle tend plutôt à montrer que la carte mentale ouvre des possibilités de structuration et de planification dont l'appropriation dépend des stratégies cognitives et discursives mobilisées par chaque élève.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus tendent ainsi à montrer que l'intégration de la carte mentale dans les activités de compréhension et de production écrite favorise le développement des mécanismes de cohérence et de cohésion mobilisés dans la structuration textuelle. Ils soulignent également l'intérêt d'une approche didactique articulant linguistique textuelle, médiation cognitive et approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE.

5. Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'examiner l'effet de l'utilisation de la carte mentale sur le développement de la compétence scripturale chez des apprenants de FLE en contexte algérien, en se focalisant sur la composante textuelle et ses deux dimensions fondamentales : la cohérence et la cohésion. Les résultats obtenus mettent en évidence une amélioration globale des performances dans les deux groupes, avec une progression significativement plus marquée dans le groupe expérimental.

L'analyse des données montre que l'intégration de la carte mentale comme outil de médiation cognitive contribue à une meilleure organisation des productions écrites, en facilitant la structuration des idées, leur hiérarchisation et leur articulation. Cet effet se manifeste de manière différenciée selon les niveaux de l'organisation textuelle, avec des gains particulièrement importants au niveau de la cohésion (microstructure), plus modérés au niveau de la mésostructure et relativement plus limités au niveau de la



cohérence globale (macrostructure). Ces résultats confirment l'intérêt de recourir à des outils favorisant une représentation non linéaire de la pensée dans l'enseignement de l'écrit.

Au-delà de ces constats, l'étude met en lumière le rôle central des dispositifs de médiation dans le développement des compétences complexes, en cohérence avec les principes de l'approche par compétences. En permettant aux apprenants de mieux gérer la complexité de l'activité scripturale, la carte mentale apparaît comme un levier didactique pertinent pour soutenir l'apprentissage de l'écrit en contexte scolaire.

Toutefois, certaines limites doivent être prises en compte. L'hétérogénéité des progrès observés souligne l'importance des variables individuelles dans l'appropriation de l'outil, tandis que la persistance de certaines difficultés, notamment au niveau des connecteurs logiques, invite à envisager des dispositifs complémentaires centrés sur les ressources linguistiques. Par ailleurs, la portée des résultats reste liée au contexte spécifique de l'étude, ce qui appelle à des investigations complémentaires dans d'autres contextes et avec d'autres types de productions écrites.

Dans cette perspective, de futures recherches pourraient explorer l'articulation de la carte mentale avec d'autres outils ou approches didactiques, ainsi que son impact sur les autres composantes de la compétence scripturale. Elles pourraient également s'intéresser aux processus cognitifs mobilisés par les apprenants lors de l'utilisation de cet outil, afin d'en mieux comprendre les mécanismes d'efficacité.

Références bibliographiques

Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle* (3e éd.). Armand Colin.

Adam, J.-M. (2011). *Les textes : Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4e éd.). Armand Colin.

Atlan, M., & Droit, R.-P. (2012). *Humain : une enquête philosophique sur ces révolutions qui changent nos vies*. Flammarion.

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques* (nouvelle éd. revue et augmentée). Presses universitaires du Septentrion.

Bordage, P. (2007). *Dans le regard des miens*. J'ai lu.



Bronckart, J.-P. (2004). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Buzan, T., & Buzan, B. (2012). *Mind Map : Dessine-moi l'intelligence* (3e éd.). Eyrolles.

Cadet, L. (1987). *La science-fiction*. Bordas.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Écrire en ZEP : Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave.

Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. In J. Moeschler & A. Reboul (Éds.), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* (pp. 145–167). Seuil.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9–22.

De Ketele, J.-M., Roegiers, X., Gerard, F.-M., & Dufays, J.-L. (1989). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck.

Deladrière, J.-L., Le Bihan, F., Mongin, P., & Rebaud, D. (2007). *Organisez vos idées avec le Mind Mapping* (2e éd.). Dunod.

Garcia-Debanc, C. (2001). L'écriture comme processus et comme objet d'enseignement. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Éds.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 35–52). Peter Lang.

Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves*. Chronique Sociale.

Janot, J. (1977). *La science-fiction*. Nathan.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667–696.
<https://doi.org/10.7202/012087ar>

Maingueneau, D. (1999). *L'analyse du discours* (2e éd.). Hachette.



Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette.

Paret, M.-C. (2003). Lecture et construction du sens. In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (pp. 183–194). De Boeck.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

Pézard, É. (2023). *La nouvelle de science-fiction et d'anticipation : formes et enjeux contemporains*. Classiques Garnier.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. De Boeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Vigner, G. (2012). *Écrire en FLE : Cohérence et cohésion textuelles*. Hachette.