

La réflexivité comme levier de professionnalisation des enseignants : le dessin comme dispositif de questionnement en lecture littéraire

LAHLOU Soukaina

Slahlou220@gmail.com

Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohamed V, Rabat, Maroc

Centre d'études doctorales : Homme-Société-Education

Résumé : La mise en œuvre des dispositifs didactiques réflexifs en classe de FLE s'inscrit dans une perspective de renouvellement des pratiques pédagogiques, où l'acte d'enseigner engage un processus d'analyse, d'ajustement et de compréhension des situations d'apprentissage. Dans le cadre de la lecture littéraire, le recours à des outils médiateurs tels que le dessin contribue à développer chez les élèves une posture active et interprétative, tout en rendant visibles leurs processus cognitifs et leurs représentations. La mise en œuvre de ces dispositifs ne bénéficie pas uniquement aux élèves, mais constitue également un levier de développement professionnel pour les enseignants, car ce déplacement, d'une logique d'exécution vers une logique de compréhension et de régulation, participe pleinement au processus de professionnalisation et à la construction de l'identité professionnelle. Cet article met en avant la double portée des dispositifs didactiques réflexifs, à la fois au service des apprentissages des élèves et du développement des compétences professionnelles des enseignants. Leur intégration en classe de FLE au collège marocain ouvre des perspectives fécondes, tant pour l'amélioration de la réception de l'écrit par les élèves que pour l'inscription des pratiques enseignantes dans une dynamique de réflexivité et d'évolution continue.

Mots-clés : lecture littéraire, dessin, réflexivité, professionnalisation, identité professionnelle.

Abstract : The implementation of reflective didactic frameworks in the French as a Foreign Language (FLE) classroom is part of a broader effort to renew pedagogical practices, where the act of teaching involves processes of analysis, adjustment, and understanding of learning situations. In the context of literary reading, the use of mediating tools such as drawing helps foster an active and interpretive stance among students, while making their cognitive processes and representations visible. The implementation of these frameworks benefits not only students but also serves as a lever for teachers' professional development. This shift—from a logic of execution to one of understanding and regulation—fully contributes to the process of professionalization and the construction of professional identity. This article highlights the dual function of reflective didactic frameworks, both in supporting student learning and in developing teachers' professional competencies. Their integration into FLE classrooms at the Moroccan lower secondary level opens up promising perspectives, both for improving students' engagement with written texts and for embedding teaching practices within a dynamic of reflexivity and continuous development.

Keywords: literary reading, drawing, reflexivity, professional development, professionalization, professional identity.

Introduction

La question de la qualification professionnelle des enseignants occupe aujourd'hui une place centrale dans les débats relatifs à l'amélioration des systèmes éducatifs car « le progrès de l'école est indissociable d'une professionnalisation accrue des enseignants » (Philippe Perrenoud, 1999). Or, malgré les efforts soutenus déployés au cours des dernières décennies pour revaloriser le métier d'enseignant, celui-ci demeure encore largement appréhendé sous l'angle d'un métier d'exécution, au détriment des dimensions d'expertise, d'innovation pédagogique et de réflexivité qui en constituent pourtant le fondement. Dans un contexte marqué par la complexification des situations d'apprentissage, la diversification des profils d'élèves et l'évolution des finalités

éducatives, cette représentation apparaît désormais insuffisante pour répondre aux exigences contemporaines de l'école.

Dès lors, se pose avec acuité la question de la formation des enseignants et des conditions susceptibles de favoriser leur professionnalisation. Celle-ci ne peut se limiter à l'acquisition de savoirs disciplinaires ou à la maîtrise de techniques pédagogiques, mais suppose le développement d'une posture réflexive, entendue comme une démarche d'investigation surgissant de la prise de conscience d'une situation contraignante, conduisant à l'élaboration conceptuelle de l'expérience et à l'expérimentation de nouvelles actions pour transformer la pratique. Autrement dit, l'enseignant apprend à identifier, analyser et problématiser ses propres pratiques pédagogiques (Schön, 1983; Dewey, 1933). Cette réflexion sur l'action favorise un recul critique qui, selon Saussez et al. (2001), permet au praticien « de progresser dans l'abstraction et d'accroître sa maîtrise professionnelle ». Jorro (2005) décrit par ailleurs l'évolution du positionnement réflexif selon plusieurs paliers, du simple « reflet » descriptif à une phase d'« interprétation critique-régulatrice », traduisant la maturation progressive de l'identité professionnelle de l'enseignant.

C'est dans cette optique que s'inscrit le présent article, qui interroge la mise en œuvre de dispositifs didactiques réflexifs en classe de français langue étrangère (FLE) au Maroc, en particulier dans le domaine de la lecture littéraire. Plus précisément, il examine le recours au dessin comme outil de médiation cognitive et de questionnement didactique. En tant que mode de représentation non verbale, le dessin permet de rendre visibles les processus de compréhension, d'explicitier les représentations des élèves et de soutenir l'élaboration du sens, notamment dans des contextes où la verbalisation peut constituer un obstacle. À cet effet, Cuq et Gruca expliquent davantage, dans leur ouvrage Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, que :

Les enseignants du FLE doivent constamment revoir leurs pratiques en classe concernant les démarches et les stratégies d'enseignement de la compréhension en lecture, en régulant et en ajustant les critères qui garantissent la réussite de cette activité et donc qui peuvent conduire efficacement les apprenants à une meilleure compréhension du texte à lire. (2002, p.160)

Ainsi, l'enseignement de la compréhension en lecture nécessite une adaptation continue des démarches et des stratégies en fonction des besoins des apprenants, en recourant à une logique d'évaluation formative, où l'enseignant ajuste ses pratiques à partir des difficultés observées. La mise en avant de cette approche dynamique de l'enseignement de la lecture, fondée sur la médiation, l'ajustement pédagogique et la différenciation, favorise une compréhension efficace et autonome des textes.

Or, la notion même de compréhension mérite d'être précisée. Robert Galisson et Daniel Coste la définissent comme « une opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet à un lecteur ou un auditeur de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores ; c'est une opération de réception des messages » (1976,

p. 110). Cette définition met en évidence la dimension cognitive et linguistique de la compréhension, envisagée comme un processus de traitement du message. Toutefois, cette approche peut être complétée par une perspective plus constructiviste : Yves Reuter considère que « la compréhension du texte, en tant qu'activité constructive du lecteur, est précédée d'une évaluation cognitive des contenus, de ses connaissances, intérêts et attitudes, ainsi que de la situation dans laquelle cet acte de communication a lieu » (1994, p. 404). La compréhension apparaît dès lors comme un processus actif de construction de sens, mobilisant à la fois les ressources du lecteur et le contexte de lecture.

Dans le champ didactique, cette perspective invite à intégrer des dispositifs médiateurs susceptibles de soutenir simultanément les apprentissages des élèves et la réflexion de l'enseignant. En lecture littéraire, le dessin constitue un outil particulièrement prometteur. En tant que représentation non verbale, il contraint l'élève à traduire ses représentations mentales en images. Or la recherche en apprentissage de la lecture montre que les activités de type « model-focused » autrement dit imaginer et illustrer à partir du texte renforcent la construction d'une représentation mentale du récit. La théorie du double codage de Paivio (1971) confirme que coder simultanément l'information en canal verbal et visuel enrichit la compréhension, ce qui « favorise la liaison inférentielle, un engagement plus profond et l'intérêt pour la lecture ».

Dès lors, une question centrale se pose : dans quelle mesure le recours au dessin, en tant que dispositif didactique réflexif, peut-il à la fois soutenir la compréhension en lecture littéraire chez les élèves et contribuer au développement professionnel des enseignants en classe de FLE ? Parallèlement, l'intégration de ce type de dispositif engage l'enseignant dans une démarche d'observation et d'analyse des productions des élèves, favorisant ainsi le passage d'une posture d'exécution à une posture d'analyste de l'activité d'enseignement apprentissage. Le dessin ne se réduit alors plus à un simple outil pédagogique, mais devient un véritable révélateur des processus d'apprentissage et un levier de développement professionnel, participant à la construction de l'identité enseignante.

Dans ce contexte, le présent article s'inscrit dans une réflexion sur la professionnalisation des enseignants et les pratiques didactiques favorisant la compréhension en lecture. Dans un premier temps, nous interrogerons les limites d'une formation initiale marquée par un excès de technicité, en mettant en évidence la nécessité de repenser la professionnalité enseignante à l'aune des exigences contemporaines du métier. Dans un deuxième temps, nous montrerons en quoi l'adoption d'une posture réflexive constitue un levier essentiel pour réguler les pratiques pédagogiques, adapter les contenus aux besoins des apprenants et contribuer au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans un troisième temps, nous mettrons en lumière le potentiel du dessin comme dispositif de médiation et comme mode de questionnement favorisant la construction du sens. Dans un quatrième temps, nous présenterons le dispositif didactique mis en œuvre, fondé sur le recours au dessin en classe de lecture littéraire, ainsi que le protocole méthodologique adopté. Enfin, nous proposerons une

analyse des données recueillies, permettant de dégager les apports et les limites de ce dispositif.

1. De la technicisation de la formation initiale à la redéfinition de la professionnalité enseignante en FLE

Les réformes récentes du système éducatif marocain, notamment la Vision stratégique 2015-2030, et la loi-cadre n°51-17 de 2019 ont institué une formation initiale allongée à cinq ans : licence en éducation de 3 ans en université, suivie d'un an en Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation – CRMEF. La science de l'éducation montre qu'un bon enseignant est le facteur essentiel de la réussite scolaire. Cependant, la formation initiale insuffisante est considérée comme le maillon faible du système éducatif marocain à cause de l'« excès de technicité » qui désigne ici la tendance à privilégier un enseignement surchargé en techniques et connaissances théoriques spécialisées, au détriment de l'apprentissage concret du métier d'enseignant. Dans l'article intitulé *La formation en milieu de pratique des futurs enseignants au Maroc : Cas de L'école Normale Supérieure de Casablanca* de Samia Haroud, Aziz Rasmy, et Nadia Saqri, (2023), les chercheurs affirment d'après l'enquête menée que « 72.15 % des étudiants estiment que la durée allouée aux stages est insuffisante, tandis que 27.84 % des participants la jugent adéquate».

Les résultats obtenus s'inscrivent dans la continuité des travaux de Khouya et al. (2018), qui mettent en évidence un fort niveau d'insatisfaction, près de 96 % des participants jugeant la durée de formation inadéquate. De leur côté, Marhine et Zarhouti (2016) soulignent, à partir de leur enquête, qu'un nombre important de formateurs plaident en faveur d'un allongement de la formation à deux années, estimant que le volume temporel actuel ne permet pas de répondre efficacement aux besoins identifiés. Dans le même sens, l'étude conduite par Ait Benayad M (2012) met en évidence l'insuffisance du temps consacré aux stages, suggérant la nécessité de leur accorder une durée plus étendue. Dans la formation initiale, cela se traduit par une formation totalement « universitaire » avec une prédominance des contenus disciplinaires de référence aux dépens des savoirs pédagogiques ou didactiques. Les enquêtes internationales (TALIS 2024) confirment cette perception : seule une moitié (~55–58 %) des enseignants trouve que l'équilibre théorique/pratique de leur formation initiale est satisfaisant. Cette technicité excessive affecte la qualité de l'enseignement.

Les formateurs mettent souvent l'accent sur la transmission de techniques ou de connaissances savantes et recourent majoritairement aux cours magistraux. En revanche, les compétences plus « professionnelles » comme la conception d'un cours différencié, l'analyse de pratiques, la relation aux élèves ou la réflexion pédagogique sont moins présentes dans les cursus initiaux. Cette imbalance illustre l'emphase sur la technicité : l'enseignant est donc davantage formé à savoir enseigner qu'à savoir enseigner. Par conséquent, cela a des impacts directs sur la qualité de l'enseignement. La recherche en éducation montre de façon unanime que l'efficacité de l'enseignant est le facteur premier de la réussite scolaire. Or, si la formation initiale donne une base disciplinaire solide, elle fragilise la maîtrise des compétences professionnelles nécessaires. On parle même

de talon d'Achille pour décrire cette faiblesse initiale, capable de diluer les ambitions réformatrices du système éducatif marocain. En classe, cela se traduit souvent par des pratiques traditionnelles : les débutants formés dans ce modèle ont tendance à reproduire des cours magistraux centrés sur le savoir, plutôt que d'expérimenter des démarches plus collaboratives ou centrées sur l'apprenant.

Concrètement, de nombreux témoignages d'enseignants débutants évoquent leur difficulté à « faire le pont » entre théorie apprise et réalités du terrain. Par exemple, ils se sentent peu outillés pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage de leurs élèves ou pour concevoir des supports variés. En outre, l'absence d'une alternance progressive peut exposer les stagiaires à une forme de choc de réalité en dernière année de formation. Même la tenue « encadrée » du stage reste formelle si les objectifs pratiques n'ont pas été préparés en amont. Cette lacune est inquiétante car dans un contexte de réforme globale, si la formation initiale reste le point faible, les autres investissements risquent de donner des effets de façade sans produire de réels progrès durables. Un système où la formation initiale est considérée insuffisante met en péril l'objectif d'enseigner efficacement. Les élèves marocains, en grand nombre, peuvent souffrir d'enseignants mieux préparés sur le plan disciplinaire que pédagogique. Pour dessiner l'ampleur du problème, le risque se traduit par une moindre capacité à engager les élèves ou à s'adapter aux disparités du niveau. L'enjeu est crucial car la recherche confirme l'impact majeur des professeurs sur les trajectoires scolaires : une année chez un « bon » enseignant dépasse en effet toutes les autres variables du système.

Dès lors, une question centrale émerge : comment dépasser les limites d'une formation marquée par l'excès de technicité pour favoriser une pratique enseignante plus adaptative et signifiante ? C'est dans cette perspective que la posture réflexive s'impose comme un levier de régulation pédagogique et de construction de l'identité professionnelle.

2. La posture réflexive comme levier de régulation pédagogique et de construction de l'identité professionnelle

La formation continue des enseignants est largement considérée comme un élément essentiel pour leur professionnalisation. Elle ne se limite pas à l'acquisition de nouvelles compétences techniques, mais joue également un rôle fondamental dans le processus de réflexivité pédagogique. Selon Donald Schön (1983), la réflexivité est l'une des dimensions centrales du développement professionnel, car elle permet aux enseignants de devenir des "praticiens réflexifs", capables de remettre en question leurs méthodes et de les ajuster en fonction des situations concrètes auxquelles ils sont confrontés. Un praticien réflexif peut donc évaluer sa pratique (Boutet, 2004), améliorer ou transformer son action (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994 ; Tochon, 1993), et l'ajuster en contrôlant son implication dans l'acte éducatif (Boutet, 2004 ; Perrenoud, 2001). Cette réflexion, selon Perrenoud (2024), se divise en deux phases : la réflexion "in-action" ou pendant l'action, qu'il décrit comme se réalisant « dans des conditions précaires, sans distance, parfois dans l'urgence ou le stress » et la réflexion "on-action" ou sur l'action

après coup qui « est alors plus tranquille, mais (...) ne peut plus modifier le cours des événements ». Cette réflexion après coup « est presque toujours, qu'on s'en rende compte ou non, une façon d'anticiper. Un praticien réflexif vit dans un cycle sans fin dans lequel chaque moment de réflexion hors du feu de l'action marie à la fois un retour sur ce qui s'est passé et la préparation à une éventuelle ou inéluctable 'prochaine fois. » Ce qui permet d'instaurer un triangle vertueux reliant entre action, réflexivité et transformation, afin de produire de nouvelles actions et d'en tirer des enseignements pour l'avenir.

En éducation, cette notion a été largement approfondie par des chercheurs tels que Jean Houssaye (2010), qui insiste sur l'importance de la réflexivité dans la formation des enseignants. Selon lui, l'enseignant réflexif est celui qui questionne de manière systématique ses pratiques, non seulement pour améliorer ses compétences, mais aussi pour mieux comprendre et répondre aux besoins des élèves. La réflexivité devient ainsi un outil de développement professionnel continu et indispensable dans un environnement éducatif en constante évolution. Philippe Perrenoud (2004), pour sa part, souligne que la réflexivité est au cœur de la professionnalisation des enseignants. Il la définit comme une source de sens pour les enseignants car elle leur permet de mieux se connaître en prenant du recul par rapport aux pratiques routinières pour engager un questionnement critique et un ajustement constant des méthodes pédagogiques. Il met en doute également la nécessité d'un apprentissage formel de la réflexion, qu'il tend à rapprocher d'une faculté spontanée, quasi instinctive. Une telle perspective conduit à formuler deux interrogations centrales : la réflexivité face à la pratique constitue-t-elle une disposition ordinaire, partagée par tout individu, ou bien s'agit-il d'une compétence construite, propre au métier enseignant ? Et si cette dernière hypothèse prévaut, quels leviers de formation permettent d'en assurer l'acquisition et le développement chez les enseignants ?

Plus récemment, Laurence Gauthier et Sylvie Guay (2021) ont proposé des réflexions sur la manière dont la réflexivité se construit dans le cadre des formations continues. Leur travail met en lumière les stratégies de réflexion utilisées par les enseignants pour évaluer et adapter leurs pratiques face aux défis du XXI^e siècle. Ils soulignent que ces dispositifs doivent aller au-delà d'une simple formation technique, pour inclure des espaces de réflexion critique, de partage d'expériences, et d'échanges entre pairs, ce qui permet d'encourager une vision critique des politiques éducatives et des pratiques institutionnelles. Pierre Moyal (2020), quant à lui, renouvelle l'idée de la réflexivité comme un processus de construction de "l'identité professionnelle", de façon que la formation continue doit offrir un espace où les enseignants peuvent dialoguer, partager leurs expériences et réfléchir collectivement sur les enjeux éducatifs. La réflexivité, selon Moyal, permet aux enseignants de s'affirmer comme des acteurs du changement.

La réflexivité est donc un moteur essentiel de professionnalisation car elle permet à l'enseignant non seulement de s'adapter aux évolutions pédagogiques, mais aussi de se réinventer constamment. Bernard Collot (2009) insiste sur l'importance de l'auto-évaluation dans ce processus. Les enseignants doivent non seulement être formés aux nouvelles pratiques pédagogiques, mais aussi à la capacité de se remettre en question,

de questionner leurs propres pratiques, et de rechercher des solutions face à des problèmes pédagogiques complexes. Cette approche réflexive ne se limite donc pas à l'analyse de la pratique quotidienne, mais constitue un processus continu d'apprentissage et de réévaluation qui est essentiel à la professionnalisation.

La formation continue des enseignants au Maroc représente un levier fondamental pour leur développement professionnel et leur adaptation aux évolutions des systèmes éducatifs contemporains. Toutefois, plusieurs défis se posent quant à l'efficacité de cette formation. L'un des obstacles majeurs réside dans le manque d'intégration des dispositifs de formation au sein d'un parcours cohérent et continu. Malgré les multiples initiatives mises en place par le ministère de l'Éducation nationale, celles-ci restent souvent fragmentées, ponctuelles et déconnectées des besoins réels des enseignants. Ces formations, bien qu'utiles, ne s'inscrivent pas dans une logique de développement professionnel à long terme, ce qui empêche leur impact réel sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Un autre défi majeur réside dans l'adaptation insuffisante des dispositifs de formation aux réalités locales des enseignants. En effet, une grande partie des formations proposées aux enseignants sont souvent inspirées de modèles pédagogiques extérieurs au système éducatif marocain, sans tenir compte des particularités socio-économiques et culturelles du pays. Cette déconnexion entre les thématiques abordées en formation et les réalités du terrain rend les formations difficiles à mettre en œuvre dans des contextes aussi variés que ceux rencontrés en milieu urbain ou rural. Ce qui nécessite une adaptation des formations aux spécificités des contextes, surtout dans des environnements moins privilégiés.

Un autre frein à l'efficacité de la formation continue au Maroc réside dans les contraintes organisationnelles et temporelles auxquelles les enseignants sont confrontés. La charge de travail élevée et l'emploi du temps souvent chargé des enseignants compliquent leur participation régulière aux formations continues. De plus, pour de nombreux enseignants, en particulier dans les zones rurales, les possibilités d'accès à des formations sont limitées. L'isolement géographique des écoles rurales rend difficile la mise en place de formations adaptées à ces enseignants, et la mobilité réduite des enseignants dans ces régions aggrave cette situation. Les dispositifs de formation doivent donc être repensés pour être plus accessibles et adaptés aux contraintes de temps et de distance.

Enfin, l'absence de suivi et d'évaluation des formations est un autre facteur limitant. De nombreuses formations se déroulent sans qu'il y ait une évaluation rigoureuse de leur impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur la qualité de l'enseignement. Il est essentiel de mettre en place des mécanismes d'évaluation systématiques pour mesurer l'efficacité des formations continues. Ce suivi permettrait non seulement d'ajuster les programmes de formation en fonction des retours des enseignants, mais aussi de garantir que les objectifs de professionnalisation sont atteints. Cela dit, pour que la formation puisse avoir un impact efficace, il est nécessaire de

repenser sa structuration en termes de cohérence, d'adaptation, de réflexivité pédagogique, et de suivi rigoureux. En outre, des réformes doivent être envisagées pour rendre la formation plus accessible et flexible, notamment pour les enseignants des zones rurales, afin qu'ils puissent bénéficier pleinement des opportunités de développement professionnel.

3. La construction de l'identité professionnelle des enseignants : un levier de transformation des pratiques pédagogiques

Un autre axe fondamental dans le processus de professionnalisation des enseignants réside dans la construction de leur identité professionnelle. L'identité d'un enseignant ne se limite pas simplement à la maîtrise des compétences pédagogiques, mais englobe également la manière dont l'enseignant se perçoit dans son rôle, les valeurs qu'il porte, ainsi que les interactions qu'il établit avec ses élèves et son environnement scolaire. Cette identité, en constante évolution, influence directement ses pratiques pédagogiques et son engagement professionnel.

L'identité professionnelle des enseignants est un concept complexe, qui se construit à la croisée de plusieurs dimensions : la formation initiale, les expériences en classe, les interactions avec les collègues, et les politiques éducatives. Dans une perspective de sociologie du travail, l'identité professionnelle peut être appréhendée comme un système structuré de représentations liées au métier, mobilisé en fonction des contextes d'interaction afin de permettre à l'individu de se situer à la fois par identification et par différenciation vis-à-vis d'autres groupes sociaux ou professionnels, comme le propose Blin (1997). Cette dimension relationnelle et collective se prolonge dans la conception de l'identité professionnelle enseignante développée par Cattonar (2001), pour qui celle-ci renvoie à l'ensemble des traits constitutifs qui définissent l'enseignant en tant que tel, et qu'il partage avec ses pairs du fait de son appartenance au même groupe professionnel. Dans le prolongement de ces approches, Philippe Perrenoud (2004) met en évidence le caractère évolutif de cette identité, qu'il envisage comme une construction progressive façonnée par l'expérience. Elle résulte d'un processus réflexif, à la fois individuel et collectif, portant sur les missions de l'enseignant, ses valeurs et ses pratiques. Dès lors, l'identité professionnelle ne se construit pas de manière linéaire, mais s'inscrit dans une dynamique continue de réajustement, en réponse aux transformations du système éducatif et aux mutations sociales.

La formation initiale joue un rôle clé dans cette construction en fournissant aux enseignants les bases nécessaires pour comprendre leur métier et les défis qu'ils rencontreront. Cependant, cette identité professionnelle continue de se forger tout au long de la carrière de l'enseignant, notamment par le biais de la formation continue. Elle a un impact direct sur leurs pratiques pédagogiques. Une identité forte et positive permet à l'enseignant de passer de posture à l'autre aisément. Elle influence la manière dont l'enseignant perçoit son rôle, le sens qu'il donne à sa mission éducative, et la manière dont il adapte ses pratiques pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. Elle influe également sur le climat scolaire et leur engagement dans la communauté éducative. Un enseignant qui a une vision claire de son rôle et de ses responsabilités sera plus engagé

dans ses interactions avec les élèves, mais aussi avec les autres acteurs éducatifs. Une identité professionnelle forte et bien construite encourage également un meilleur travail collaboratif, nécessaire pour faire face aux défis complexes du système éducatif. Les enseignants, lorsqu'ils sont conscients de leur impact, sont plus susceptibles de participer activement à des projets collectifs et d'élargir leur réflexion sur l'éducation au-delà des simples préoccupations techniques.

Lorsque l'enseignant construit une identité professionnelle ancrée dans la réflexion et la remise en question, il est plus enclin à intégrer des approches pédagogiques actives et différenciées, qui tiennent compte des spécificités de chaque élève. La pédagogie devient alors un outil pour atteindre des objectifs éducatifs précis tout en respectant les individualités et les rythmes d'apprentissage. Par exemple, un enseignant qui a développé une identité professionnelle tournée vers l'inclusion sera plus susceptible de mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées à l'hétérogénéité des élèves, en particulier ceux rencontrant des difficultés d'apprentissage.

À l'inverse, une identité professionnelle fragilisée ou mal construite peut engendrer des pratiques pédagogiques stéréotypées, rigides et peu réceptives aux besoins des élèves. Un enseignant qui se perçoit simplement comme un exécutant des programmes éducatifs peut, par exemple, se limiter à des pratiques d'enseignement frontales, centrées sur la transmission de savoirs sans chercher à questionner ses méthodes ou à s'adapter aux évolutions pédagogiques.

4. Le questionnement didactique et le dessin comme dispositifs de médiation réflexive en lecture littéraire

Dans cette perspective, la réflexivité ne peut être envisagée comme une simple disposition interne ou une compétence abstraite relevant de la seule intention professionnelle ; elle suppose au contraire des conditions didactiques et pédagogiques concrètes permettant son émergence, sa structuration et son déploiement effectif en situation de classe. Autrement dit, la construction d'une posture réflexive chez l'enseignant, tout comme chez les élèves, s'inscrit dans des dispositifs médiateurs qui favorisent la mise à distance, l'interprétation et la reconfiguration des savoirs.

C'est précisément dans ce cadre que le questionnement didactique et le recours au dessin apparaissent comme des leviers particulièrement pertinents dans l'enseignement de la lecture littéraire. En effet, le questionnement didactique, lorsqu'il dépasse une logique de vérification des acquis pour s'inscrire dans une dynamique interprétative, permet de susciter chez les élèves une activité cognitive et métacognitive approfondie, fondée sur l'exploration des implicites, la formulation d'hypothèses et la confrontation des points de vue. Il engage ainsi un processus de co-construction du sens, tout en offrant à l'enseignant un espace d'observation et d'ajustement de ses propres pratiques. Parallèlement, le dessin, en tant que modalité d'expression non exclusivement verbale, constitue un outil de médiation particulièrement fécond pour accéder aux représentations des élèves, notamment dans le cadre de la lecture de textes littéraires. Il permet de rendre visibles des processus interprétatifs souvent implicites, de contourner

certaines difficultés langagières et de favoriser une appropriation subjective des œuvres. En ce sens, il ne se réduit pas à une activité illustrative, mais participe pleinement d'une démarche réflexive, en invitant à une mise en forme, puis à une mise à distance des expériences de lecture.

Dès lors, l'articulation entre questionnement didactique et production graphique ouvre la voie à une didactique de la lecture littéraire fondée sur la médiation et la réflexivité, où l'enseignant, loin de se limiter à la transmission de significations stabilisées, accompagne les élèves dans un processus dynamique d'élaboration du sens. Cette approche invite ainsi à repenser les pratiques de classe comme des espaces d'interaction, d'interprétation et de régulation, au service à la fois des apprentissages et de la construction des identités lectorales et professionnelles.

Le rôle du dessin en apprentissage peut être éclairé par plusieurs cadres théoriques. D'un point de vue cognitif, la théorie du double codage de Paivio suggère que l'information est mieux mémorisée lorsqu'elle est encodée à la fois verbalement et visuellement. Dessiner oblige l'élève à créer une représentation non verbale du contenu, engageant simultanément des ressources mentales différentes. En ce sens, *Fernandes et al.* ont montré que dessiner un contenu à apprendre génère des bénéfices mnésiques supérieurs à l'écriture seule, en facilitant l'intégration de codes picturaux et moteurs avec l'information verbale. Par ailleurs, la théorie de la construction du modèle mental soutenue par Kintsch et Zwaan postule que le lecteur élabore un modèle mental de la situation décrite. Le dessin peut explicitement matérialiser ce modèle, favorisant l'activation de connaissances préalables et l'inférence. Selon Vezin, les illustrations amènent l'élève à « coder sous une forme imagée les définitions des concepts transmis » et fournissent un « apport informationnel » qui facilite le traitement cognitif du texte¹.

Du point de vue pédagogique, le dessin s'inscrit dans la logique des représentations multiples et de la multimodalité. Wallon rappelait que le dessin est une surface sur laquelle l'enfant joue avec ses émotions, témoignant de son rôle expressif et introspectif. Les instructions officielles de l'enseignement primaire marocain affirment que le dessin développe notamment « *l'esprit critique, l'imagination créative, la mémoire, l'intelligence* » et qu'il doit être « en liaison avec la lecture »². En d'autres termes, le dessin n'est pas seulement une activité artistique, mais une discipline d'éveil qui soutient la compréhension. Les didacticiens soulignent qu'encourager l'élève à dessiner peut renforcer l'observation, la représentation logique et la connexion entre texte et monde réel à travers une médiation des signes. Dans une perspective socioconstructiviste, produire un dessin sur un texte littéraire invite à expliciter sa compréhension et peut favoriser le débat interprétatif au sein de la classe. Cette combinaison théorique laisse entrevoir que faire dessiner les élèves lorsqu'ils travaillent un texte littéraire peut renforcer leur élaboration mentale, leur métacognition et leur engagement affectif dans le texte.

¹ Vezin, L. (1986). Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage de textes. *Enfance*, 39(1), 109–126.

² Agence Universitaire de la Francophonie. (2021). *Didactique des disciplines d'éveil – Unité 3, Partie C : L'enseignement du dessin* [PDF]. APPRENDRE.

La recherche sur les usages pédagogiques du dessin en lecture se concentre souvent sur le rôle des illustrations préexistantes ou des croquis. *Liliane Vezin* (1986) synthétise les apports des illustrations dans l'apprentissage du texte et montre que les images spécifient l'information conceptuelle, facilitent le codage imaginaire et servent de guide cognitif pour l'élève. Cette perspective rétroactive sur les illustrations suggère qu'inciter l'élève lui-même à dessiner peut participer au même type de guidage multimodal. Par ailleurs, des travaux en didactique du français, par exemple dans l'étude de la bande dessinée, mettent en évidence que la combinaison du texte et de l'image en classe développe la compréhension. *Hibbing et Rankin-Erickson* (2003) ont montré, via l'enseignement de romans graphiques, que dire et dessiner améliore l'inférence. Au primaire, *Maderazo et al.* (2010) ont constaté que faire remarquer aux élèves l'interaction entre texte écrit et illustration dans des albums renforce leur pensée critique et la compréhension du récit³. De façon générale, les chercheurs soulignent l'importance de la visualisation active du texte et l'efficacité de méthodes diversifiées, tels que les graphiques, les schémas, ou les dessins libres pour soutenir la compréhension littéraire.

Dans les revues anglophones, une abondante littérature expérimente ou analyse la stratégie du *learner-generated drawing*. En psychologie cognitive et en sciences de l'éducation, plusieurs méta-analyses confirment que dessiner améliore souvent la compréhension et la rétention. Par exemple, *Fiorella & Zhang* (2018) ont montré dans *Educational Psychology Review* que la création de dessins par les apprenants, comparée à la simple lecture ou au résumé écrit, produit régulièrement des gains significatifs en compréhension et transfert, peu importe le niveau de guidage fourni. Ils notent toutefois que par rapport à d'autres stratégies mentales, l'efficacité du dessin varie selon le contexte. De même, *Fernandes, Wammes et Meade* (2018) ont mis en évidence que dessiner un élément à mémoriser accroît bien plus la mémorisation qu'écrire ou même réciter cette information. Ce « drawing effect » est désormais documenté dans diverses tâches. En didactique des langues, des expériences récentes ont testé l'effet du dessin auto-généré chez des apprenants d'anglais langue étrangère et ont eu des résultats nuancés mais encourageants. En effet, bien que le groupe ayant dessiné réalise un meilleur résumé du texte, un groupe contrôle performe légèrement mieux à un test de compréhension stricte. Les auteurs concluent que le dessin montre « un fort potentiel didactique »⁴, tout en appelant à plus de recherche pour déterminer comment l'intégrer efficacement.

En littérature, d'autres recherches indiquent que l'imagerie mentale et l'articulation texte-image sont intrinsèques à la compréhension des récits. Les études en neurosciences de la lecture soulignent que les bons lecteurs de 8-11 ans activent naturellement des zones visuelles cérébrales, attestant que la visualisation fait partie intégrante du processus de compréhension. En résumé, en se basant sur la littérature,

³ Risko, V. J., Walker-Dalhouse, D., Bridges, E. S., & Wilson, A. (2011). *Drawing on text features for reading comprehension and composing*. *The Reading Teacher*, 64(5), 376-378

⁴ Morales-Jaramillo, A., Intriago-Palacios, É., Fabre-Merchán, P., & Recalde-García, F. (2024). *Using self-generated drawings to facilitate reading comprehension in an undergraduate EFL class*.

nous pouvons avancer que le dessin, en tant que stratégie d'auto-explication et de représentation, peut stimuler l'engagement cognitif et la réflexion critique des élèves lors de la lecture. Toutefois, les effets dépendent du contraste méthodologique, de la consigne ; a-t-on formé les élèves au dessin ou les a-t-on laissés libre ?

5. Le dessin comme médiation cognitive en lecture littéraire : conception et évaluation d'un protocole didactique en contexte scolaire marocain

Le système éducatif marocain a récemment placé l'apprentissage actif et l'enseignement plurilingue au cœur de la réforme, visant à réduire les déficits en littératie. Toutefois, les politiques officielles continuent de pointer les résultats insuffisants des élèves, en particulier en lecture. Ainsi, en 2023 le Conseil Économique, Social et Environnemental (CESE) a rappelé l'urgence de faire de la lecture une priorité nationale. Dans les collèges, le français est enseigné comme langue étrangère renforcée, avec de nouveaux référentiels qui valorisent la communication orale et la compréhension globale, mais les manuels peinent à illustrer ces principes. Les inspections pédagogiques de 2022-2023 confirment que les enseignants marocains déclarent utiliser des stratégies de lecture d'anticipation et d'inférence⁵, mais que les dispositifs classiques laissent encore une lecture littéraire souvent lourde et individuelle. D'autre part, malgré l'existence de clubs de lecture et de concours de lecture mise en place par le Ministère, l'accès aux documents variés reste inégal entre villes et campagnes.

Dans ce contexte, introduire des pratiques innovantes comme le dessin en cours de français peut contribuer à diversifier les modalités d'enseignement et à motiver les élèves. Les programmes officiels marocains pour le français au collège mentionnent rapidement le recours à des supports visuels pour enrichir l'enseignement, mais sans cadre méthodologique précis. C'est pourquoi nous proposons un protocole didactique visant à formaliser le rôle du dessin comme outil de questionnement durant la lecture littéraire, en réponse aux besoins du contexte marocain et qui vise à améliorer l'implication des élèves et à soutenir les compétences de lecture.

Nous esquissons ci-dessous une séquence d'enseignement de lecture littéraire intégrant le dessin à chaque étape. Cette démarche est conçue pour être mise en œuvre au collège, pour des élèves de 11 à 14 ans, lors de l'étude d'un texte narratif ou poétique. L'objectif est d'alterner des temps de lecture active et de dessin-questionnement afin de rendre explicites les représentations mentales des élèves.

- a. Phase préparatoire : Présenter le contexte du texte et solliciter des hypothèses visualisées. Par exemple, demander aux élèves, individuellement ou en petits groupes, de dessiner le titre ou ce qu'ils imaginent de l'action principale. Ce dessin initial aide à identifier les représentations préalables des élèves et sert de point de départ.

⁵ El Kinani, H. (2025). *What reading teaching practices to support learners in difficulty in the Moroccan high school?* Revue Internationale du Chercheur, 6(1), 978-992.

- b. Lecture dirigée et dessin intermédiaire : Lire le texte à voix haute ou en silence, par segments. Après chaque segment clé, les élèves réalisent un croquis rapide illustrant l'élément principal, qui peut se présenter sous forme de personnage, lieu, atmosphère, événement, ou autres, ou visualisant une situation implicite. Par exemple, si le texte décrit une scène de forêt, l'élève la dessine en veillant à retranscrire les émotions ou tensions. Ces dessins intermédiaires sont ensuite commentés en classe sous forme de questions ouvertes : « Pourquoi avez-vous dessiné cet élément ? Qu'ajoute-t-il au texte ? ». L'enseignant peut guider le questionnement « Où se situe ce lieu ? Qui y est représenté ? Pourquoi cette couleur ? » pour aider les élèves à expliciter leur compréhension.
- c. Bilan visuel et discussions : Une fois le texte lu, on propose aux élèves un dessin final plus élaboré qui représente leur synthèse du texte qui reprend une scène-clé ou schéma narratif. Ce dessin de synthèse fait l'objet d'une présentation par les élèves. Chaque élève ou groupe explique son dessin, ce qui permet de vérifier la compréhension et de faire émerger les questions qu'il se pose sur le texte. Par exemple : « En quoi mon dessin diffère-t-il de celui de mes camarades ? », ou encore « Que m'a fait comprendre tel détail visuel que je n'avais pas repéré au départ ? ».
- d. Réinvestissement critique : Sur la base des dessins et des échanges, l'enseignant pose des questions réflexives. Par exemple : « Quel est le sentiment dominant que vous avez représenté ? », « Si vous deviez dessiner la suite de l'histoire, que dessineriez-vous ? ». Ce questionnement post-dessin encourage les élèves à analyser finement le texte et leur propre lecture.
- e. Évaluation formative : Les croquis produits peuvent être évalués non sur l'esthétique, mais sur leur justesse interprétative et leur capacité à traduire des éléments textuels. Une grille peut noter : la pertinence du contenu dessiné, l'originalité de l'interprétation, et la qualité des questions soulevées.

Ce protocole peut s'appuyer sur des groupes témoins engagés dans une séance de lecture-discussion conduite de manière traditionnelle, c'est-à-dire sans recours au dessin, dans le cadre d'une démarche de recherche-action. Pour en mesurer l'impact, un pré-test de compréhension serait administré à l'ensemble des élèves, avant la mise en œuvre de la séquence intégrant le dessin auprès des groupes expérimentaux. Un post-test, incluant à la fois des questions de compréhension et un entretien portant sur le déroulement de l'activité et sur le processus d'appropriation, permettra ensuite d'analyser les différences observées dans les apprentissages.

6. Entre appropriation textuelle et subjectivation : le dessin comme médiateur cognitif et outil diagnostique en lecture littéraire

6.1. Échantillon

Dans le cadre de la séquence consacrée au texte *Le monstre poilu*, issu du manuel *Parcours* de première année collège, les élèves ont été amenés à réaliser un dessin représentant le personnage principal. Le texte vise à apprendre aux apprenants à

produire une description dévalorisante, en mettant en relief certains traits caractéristiques : un monstre entièrement recouvert de poils, doté de mains longues, de pieds courts, d'une tête volumineuse et des yeux glauques.

À l'issue de la lecture, il a été demandé aux élèves de traduire graphiquement l'image mentale qu'ils s'étaient construite. Cette consigne avait pour finalité de rendre visibles les processus de compréhension et d'interprétation, tout en permettant d'observer la manière dont les indices descriptifs étaient mobilisés, sélectionnés ou transformés.

L'étude a été menée auprès d'un échantillon intentionnel composé de 170 élèves inscrits en première année du collège, relevant de quatre établissements publics différents situés en contexte urbain, plus précisément à Rabat, capitale du Maroc. Le choix de cet échantillon s'inscrit dans une logique de recherche qualitative à visée exploratoire, visant à rendre compte de la diversité des profils d'apprenants et de la nature hétérogène de la classe.

6.2. Dispositif et recueil des données.

À l'issue de la lecture analytique du texte, les élèves ont été invités à produire un dessin représentant le personnage principal, en réponse à une consigne ouverte : traduire graphiquement l'image mentale construite à partir des indices textuels. Ce dispositif vise à externaliser les représentations internes des apprenants, en mobilisant un mode sémiotique non verbal complémentaire au langage écrit. Les productions graphiques ont été recueillies individuellement et constituent le corpus principal de l'analyse. Ce corpus peut être enrichi, le cas échéant, par des données complémentaires comme les verbatims d'élèves, l'observation de classe et les entretiens, afin de trianguler les interprétations.

6.3. Outils d'analyse.

L'analyse des dessins repose sur une grille d'analyse élaborée a priori, articulée autour de plusieurs catégories :

- **Fidélité aux indices textuels** : présence et/ou absence des caractéristiques explicitement mentionnées : pilosité, proportions corporelles, traits du visage, etc;
- **Hierarchisation des éléments descriptifs** : mise en saillance de certains traits au détriment d'autres ;
- **Transformations interprétatives** : ajouts, omissions, exagérations, déformations;
- **Cohérence globale de la représentation** : organisation spatiale, lisibilité, unité du personnage.

Une approche mixte a été adoptée, articulant une analyse qualitative et une analyse quantitative descriptive. L'analyse qualitative repose sur l'interprétation des choix graphiques des élèves ainsi que des stratégies de représentation qu'ils mobilisent pour traduire les indices textuels en images. Parallèlement, une analyse quantitative descriptive a été conduite afin d'objectiver les résultats à travers le repérage des fréquences d'apparition de certains traits caractéristiques et la catégorisation des types de productions graphiques.

La validité et la fiabilité des données ont fait l'objet d'une attention particulière. Plusieurs procédures méthodologiques ont été envisagées afin de renforcer la robustesse des résultats. La triangulation des données, consistant à croiser les productions graphiques avec d'éventuelles sources complémentaires permet de consolider l'interprétation des données. La validation inter-juges, fondée sur un codage des productions par plusieurs évaluateurs, vise à limiter la subjectivité inhérente à l'analyse qualitative. Par ailleurs, la stabilité de la grille d'analyse a été assurée par une phase de test préalable sur un sous-corpus, avant son application à l'ensemble des données. Enfin, l'ensemble du dispositif analytique s'inscrit dans un ancrage théorique explicite, mobilisant les apports de la didactique de la lecture littéraire et de la sémiotique de l'image.

Dans cette perspective, ce protocole méthodologique permet d'appréhender les mécanismes de compréhension des élèves, en donnant accès non seulement aux contenus effectivement retenus, mais également aux processus de sélection, de transformation et de reconstruction des informations issues du texte.

6.4. Analyse des productions graphiques des élèves : indicateurs de compréhension et d'appropriation du texte

À l'issue de ce cadrage théorique, il convient désormais d'orienter l'analyse vers le versant empirique de la recherche. Les productions graphiques réalisées par les élèves constituent, à cet égard, un corpus pertinent pour appréhender les modalités effectives de réception et de traitement du texte. Ces dessins peuvent être considérés comme des traces sémiotiques de l'activité de lecture, dans la mesure où ils traduisent des opérations de sélection, d'organisation et de transformation des éléments textuels. Leur analyse offre ainsi un accès indirect, mais structuré, aux processus cognitifs et interprétatifs mobilisés par les élèves.

Dans cette perspective, l'étude s'appuie sur une grille d'analyse construite autour de plusieurs catégories d'indicateurs, permettant d'examiner de manière systématique les différentes dimensions à l'œuvre dans ces productions. L'objectif est de dégager des régularités, tout en rendant compte de la variabilité des modes d'appropriation du texte.

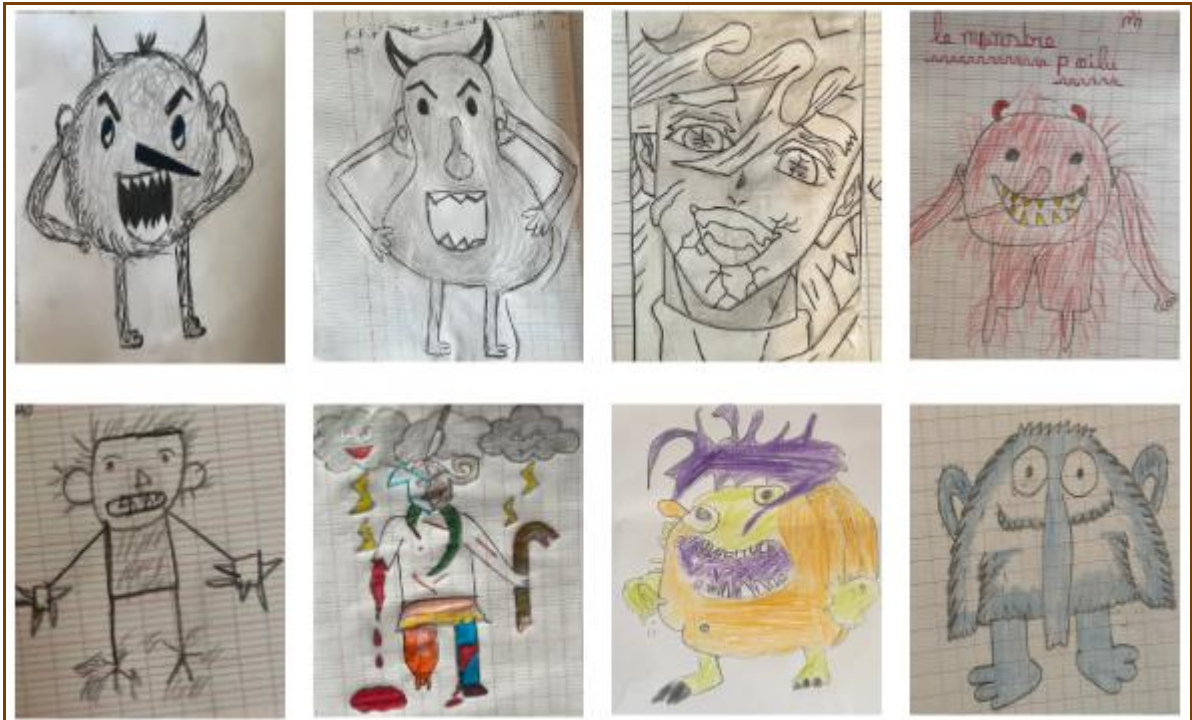


Figure 1. Échantillon de dessins d'élèves réalisés à partir d'un texte narratif mettant en scène un monstre.

L'analyse des dessins montre que nombre d'élèves reprennent de manière explicite les éléments saillants du portrait textuel : pilosité abondante, tête disproportionnée, yeux inquiétants ou mains exagérément allongées. Cette fidélité descriptive témoigne d'une appropriation correcte des indices fournis par le narrateur. D'autres productions, en revanche, modifient ou omettent certains traits, en accentuant par exemple la dimension grotesque plutôt que la laideur physique. Ces écarts révèlent des mécanismes d'inférence et de subjectivation, dans lesquels l'imaginaire de l'élève s'entrelace avec la description fournie.

Afin d'objectiver ces observations, une analyse quantitative des occurrences des principaux traits descriptifs a été réalisée. Les résultats sont présentés dans le graphique ci-dessous.

Analyse des caractéristiques des productions des élèves

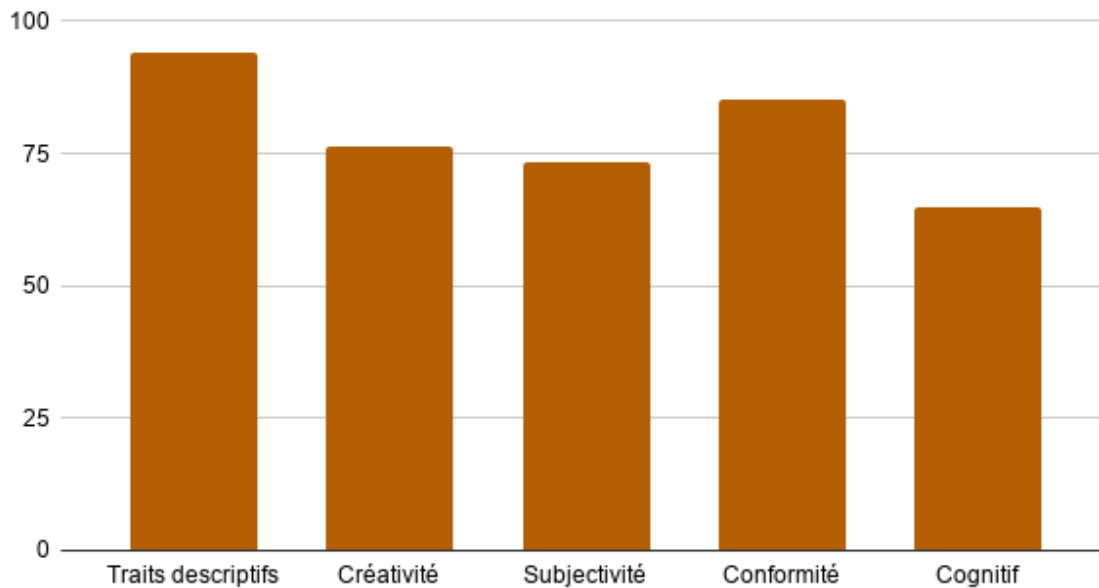


Figure 2. Analyse des caractéristiques des productions des élèves.

Ces productions graphiques jouent également un rôle révélateur sur le plan affectif. Plusieurs élèves ont dessiné un monstre souriant, arrondi ou presque sympathique, atténuant la charge négative du portrait initial. Ce positionnement suggère un processus de mise à distance de la peur et une réinterprétation personnelle du personnage. À l'inverse, certains dessins accentuent les éléments effrayants : griffes, dents pointues, posture menaçante, renforçant l'idée d'un monstre dangereux et repoussant. Du point de vue pédagogique, ces dessins constituent un outil diagnostique précieux. Lorsqu'un trait essentiel, par exemple la petitesse des pieds ou la taille disproportionnée de la tête, disparaît ou se trouve mal représenté, cela indique un possible malentendu de lecture. L'enseignant peut alors revenir au texte, interroger l'élève et engager une discussion collective sur la pertinence des indices descriptifs. Le dessin devient ainsi un support pour la co-construction du sens et pour l'évaluation formative en contexte réel.

Ces observations confirment que le dessin n'est pas une activité périphérique ou décorative, mais un médiateur cognitif et interprétatif. Il aide l'élève à structurer sa représentation mentale, à mémoriser les caractéristiques du personnage et à verbaliser plus aisément sa compréhension lors des échanges oraux et du débat interprétatif. De ce point de vue, il s'inscrit pleinement dans une pédagogie active de la lecture littéraire, articulant expression, interprétation et réflexion métacognitive.

L'examen des dessins produits par les élèves met en évidence une appropriation différenciée des indices descriptifs figurant dans le texte *Le monstre poilu*. Dans un premier groupe de productions, les apprenants reproduisent fidèlement certains traits saillants, en particulier la pilosité abondante, la tête disproportionnée et les yeux inquiétants. Ces éléments, fortement soulignés par le narrateur, semblent constituer des

repères cognitifs prioritaires et sont facilement transférés du verbal au visuel. La représentation graphique révèle ainsi que ces élèves ont compris la logique d'amplification et de dévalorisation caractéristique de la description du monstre.

Cependant, une autre série de dessins montre que certains détails plus subtils notamment les pieds courts et les mains longues sont souvent négligés, simplifiés ou transformés. Leur omission indique que les apprenants hiérarchisent implicitement les informations textuelles, privilégiant ce qui paraît le plus frappant au détriment de caractéristiques pourtant essentielles à la construction de l'effet grotesque. Ces écarts soulignent la nécessité, pour l'enseignant, de travailler la lecture attentive des micro-indices descriptifs, souvent perçus comme secondaires. Parallèlement, plusieurs productions témoignent d'une tension intéressante entre la laideur voulue par l'auteur et une tendance des élèves à réinventer la figure du monstre sous un angle humoristique ou attendrissant. La présence de sourires, de formes arrondies et de couleurs vives montre un processus de mise à distance émotionnelle : pour apprivoiser la peur ou le malaise, les élèves transforment le personnage en créature presque sympathique. À l'inverse, d'autres dessins accentuent de manière marquée les éléments effrayants dents pointues, griffes, posture agressive traduisant une lecture davantage centrée sur la menace que sur la dimension grotesque. Ces deux orientations illustrent la pluralité des postures interprétatives mobilisées au cours de la lecture.

L'analyse révèle également une forte créativité graphique. Certains élèves ajoutent des éléments absents du texte accessoires, décors, armes ou expressions faciales particulières témoignant d'un engagement imaginaire important. Toutefois, ces ajouts peuvent engendrer une confusion entre ce qui relève de la compréhension du texte et ce qui procède de l'invention personnelle. Le dessin devient alors un indicateur précieux pour repérer les zones où la frontière entre lecture et projection subjective se brouille.

D'un point de vue didactique, ces productions jouent un rôle essentiel de diagnostic. Elles permettent de visualiser immédiatement les malentendus de lecture : tête devenue proportionnelle, pieds restitués à une taille normale, monstre transformé en personnage inoffensif. Ces traces donnent à l'enseignant la possibilité d'organiser un retour ciblé au texte, en engageant les élèves dans une relecture guidée des adjectifs et des indices descriptifs. Le dessin ne se limite donc pas à une activité expressive ; il fonctionne comme un instrument d'évaluation formative et comme support de co-construction du sens.

L'analyse des dessins confirme que cette activité rend visibles les processus d'interprétation et la sélection des informations opérée par les élèves. Elle met en lumière, à la fois, les acquis, compréhension des traits dominants, et les zones d'ombre, omissions, surinterprétations, confusions, qui nécessitent un accompagnement pédagogique spécifique. Intégré à la séquence de lecture, le dessin s'impose ainsi comme un médiateur cognitif efficace, renforçant la précision descriptive, la mémoire des détails et la réflexion métacognitive sur la manière de lire et d'interpréter un texte littéraire.

7. Le dessin en lecture littéraire : un levier didactique sous conditions ? Analyse des apports, limites et modalités d'implémentation

L'intégration du dessin dans l'enseignement de la lecture littéraire constitue un levier didactique pertinent, dans la mesure où elle favorise simultanément la visualisation des contenus et leur mémorisation. Les résultats obtenus dans le cadre de notre dispositif confirment cette hypothèse : la majorité des productions graphiques recueillies témoignent d'une appropriation effective des éléments descriptifs du texte, notamment en ce qui concerne les traits saillants du personnage. Ce constat rejoint les travaux de Allan Paivio, dont la théorie du double codage met en évidence l'efficacité de la combinaison des canaux verbal et iconique dans les processus de mémorisation. Dans notre étude, le passage du texte au dessin semble avoir facilité la stabilisation des informations en mémoire, en contraignant les élèves à opérer une transformation structurée des données linguistiques.

Ces résultats apparaissent convergents avec un corpus important de recherches internationales portant sur les réponses visuelles à la lecture. Les travaux pionniers de Lawrence R. Sipe montrent que le dessin constitue une modalité d'expression privilégiée permettant aux élèves d'externaliser leur compréhension des textes narratifs. De même, les recherches de Evelyn Arizpe et Morag Styles ont mis en évidence que les productions graphiques facilitent l'accès au sens, en particulier chez les lecteurs en cours d'acquisition. Plus récemment, Sylvia Pantaleo a montré que ces productions relèvent d'une activité interprétative complexe et non d'une simple reproduction des contenus textuels. À cet égard, nos résultats confirment ces conclusions, tout en les prolongeant dans un contexte de FLE, où le dessin semble jouer un rôle de médiation linguistique facilitant l'appropriation des contenus narratifs. En plus, l'analyse qualitative des productions révèle que les élèves ne se contentent pas de reproduire les informations textuelles, mais qu'ils procèdent à des opérations de sélection, de hiérarchisation et, dans certains cas, de transformation des éléments décrits. Certains dessins mettent ainsi en exergue des traits spécifiques du monstre, parfois au détriment d'autres, traduisant des choix interprétatifs différenciés. Ces observations confirment les apports de Frank Serafini et de Gunther Kress, pour qui la production d'images constitue une activité interprétative à part entière. Elles s'inscrivent également dans le prolongement des travaux de Carey Jewitt, qui souligne le rôle des modes sémiotiques multiples dans la construction du sens. Dans notre corpus, la variabilité des représentations atteste d'une pluralité de lectures, révélant que le dessin agit comme un révélateur des processus de construction du sens, conformément à la perspective transactionnelle de Louise Rosenblatt, pour qui la lecture résulte d'une interaction dynamique entre le texte et le lecteur.

En outre, les moments de mise en commun des productions, lorsqu'ils ont été réalisés, ont permis d'observer des phénomènes de confrontation interprétative entre élèves. Ces interactions ont contribué à faire émerger des questionnements sur la fidélité au texte, la pertinence des choix graphiques et la cohérence des représentations. Ce résultat s'inscrit dans la perspective socio-constructiviste de Lev Vygotski, selon laquelle les apprentissages se construisent à travers l'interaction. Des observations similaires ont

été rapportées dans les travaux de Sylvia Pantaleo, où les discussions autour des productions visuelles favorisent une co-construction du sens et un approfondissement de la compréhension textuelle. Dans notre recherche, le dessin ne constitue donc pas uniquement un outil individuel de compréhension, mais également un support d'échanges favorisant la co-construction du sens.

L'analyse met également en évidence une implication accrue des élèves dans la tâche proposée. Même les apprenants habituellement en retrait dans les activités de lecture écrite se sont engagés dans la production graphique, ce qui tend à confirmer que le dessin peut jouer un rôle facilitateur en contexte de FLE. Ce résultat rejoint les conclusions de Lawrence R. Sipe, qui souligne le potentiel inclusif des réponses visuelles dans l'engagement des élèves, ainsi que celles de Evelyn Arizpe, qui mettent en évidence leur capacité à réduire les inégalités d'accès au sens. Jean-Pierre Cuq souligne à cet égard l'importance de diversifier les modalités d'accès au sens pour répondre à l'hétérogénéité des profils d'apprentissage. Par ailleurs, les productions graphiques se sont révélées particulièrement heuristiques du point de vue diagnostique. Plusieurs dessins présentent des écarts significatifs par rapport aux données textuelles, notamment des omissions de traits pourtant explicitement mentionnés ou des ajouts non justifiés par le texte. Ces décalages permettent d'identifier des zones de fragilité dans la compréhension des élèves et confirment l'intérêt du dessin comme outil d'évaluation formative, au sens de Philippe Perrenoud. Ce constat rejoint les travaux de Karen Wohlwend, qui montrent que les productions graphiques permettent de rendre visibles des processus de compréhension implicites difficilement accessibles par des réponses verbales. Dans notre dispositif, ces indices constituent un point d'appui pertinent pour une régulation pédagogique ciblée.

Toutefois, les résultats de notre étude mettent également en évidence certaines limites, en cohérence avec la littérature existante. D'une part, certains élèves semblent avoir accordé une attention prioritaire à la qualité esthétique de leur dessin, au détriment de la fidélité au texte, ce qui suggère un possible effet de surcharge cognitive, tel que décrit par John Sweller. D'autre part, l'hétérogénéité des productions laisse apparaître des écarts importants liés aux compétences graphiques individuelles, ce qui peut compliquer l'interprétation des résultats. Ces constats rejoignent également les analyses de Richard Mayer, ainsi que les travaux de Logan Fiorella et Richard Mayer sur le « learning by drawing », qui insistent sur la nécessité d'un guidage explicite pour assurer l'efficacité des supports visuels. Toutefois, contrairement à certaines études menées en contexte anglo-saxon où les élèves sont davantage familiarisés avec les pratiques multimodales, notre étude montre que ces difficultés peuvent être accentuées en contexte de FLE, en raison de la double charge cognitive linguistique et graphique.

Notre recherche confirme donc que l'efficacité du recours au dessin dépend étroitement des modalités de sa mise en œuvre. Les productions les plus pertinentes sont généralement celles qui s'appuient sur une consigne claire et sur un ancrage explicite dans le texte. Dans cette perspective, les apports de Howard Gardner invitent à recentrer l'activité non sur la performance graphique, mais sur les processus cognitifs mobilisés.

Ainsi, loin de constituer une simple activité périphérique, le dessin apparaît, dans notre étude, comme un véritable outil d'accès au sens, à condition d'être intégré dans une démarche didactique structurée. Les résultats obtenus confirment l'intérêt des approches multimodales dans l'enseignement de la lecture littéraire, en cohérence avec les recherches internationales actuelles, tout en soulignant la nécessité d'un encadrement pédagogique rigoureux. Le dessin, tel qu'il a été mobilisé dans notre dispositif, permet non seulement de rendre visibles les processus de compréhension, mais également d'ouvrir un espace d'interprétation et de régulation didactique. Il contribue ainsi à la formation d'un lecteur actif et réflexif, capable d'articuler différentes modalités de construction du sens dans un environnement d'apprentissage plurisémiotique.

Conclusion

La présente étude s'est attachée à interroger les conditions de la professionnalisation des enseignants de FLE à partir d'une double entrée : celle de la réflexivité pédagogique et celle des dispositifs didactiques favorisant son opérationnalisation en contexte de classe. À travers l'analyse du recours au dessin en lecture littéraire, il apparaît que les pratiques médiatisées par des supports non exclusivement verbaux constituent des leviers particulièrement féconds pour rendre visibles les processus de compréhension, soutenir l'activité interprétative des élèves et engager l'enseignant dans une démarche d'observation et de régulation de ses pratiques.

Les résultats mettent en évidence que le dessin, loin de se limiter à une activité illustrative, fonctionne comme un véritable outil de médiation cognitive et didactique. Il favorise la construction de représentations mentales, stimule la réflexion métacognitive et permet d'identifier avec précision les malentendus de lecture. En ce sens, il participe à une redéfinition du rôle de l'enseignant, qui se déplace d'une posture de transmission vers une posture d'analyse et d'accompagnement des processus d'apprentissage.

Toutefois, les apports de ce dispositif doivent être nuancés au regard des contraintes qu'il implique, notamment en termes de gestion du temps, d'hétérogénéité des compétences graphiques et de nécessité d'un cadrage pédagogique rigoureux. Ces limites invitent à penser l'intégration du dessin non comme une pratique systématique, mais comme un outil ciblé, mobilisé en fonction des objectifs d'apprentissage et des caractéristiques du contexte.

Au-delà du cas spécifique étudié, cette recherche souligne l'importance de concevoir la professionnalisation enseignante comme un processus dynamique, indissociable de dispositifs didactiques permettant l'émergence d'une réflexivité située. Elle ouvre ainsi des perspectives pour le développement de recherches empiriques plus approfondies, visant à mesurer l'impact de ces médiations sur les apprentissages et à en préciser les conditions d'efficacité dans différents contextes éducatifs.

Bibliographie

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. RoutledgeFalmer.

Bouabdallah, I., Tazi, M. R., & Ayoujil, A. (2022). *La formation d'une nouvelle génération d'enseignants du secondaire au Maroc*.

Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.

El Halimi, S. (2020). *La formation continue des enseignants des cycles primaire et secondaire : état des lieux et perspectives*.

Fernandes, F. A., Wammes, J. D., & Meade, M. E. (2018). The surprisingly powerful influence of drawing on memory. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 302–308.

Fiorella, L., & Zhang, Q. (2018). Drawing boundary conditions for learning by drawing. *Educational Psychology Review*, 30(3), 1115–1137.

Haroud, S., Rasmy, A., & Saqri, N. (2023). La formation en milieu de pratique des futurs enseignants au Maroc : Cas de l'École Normale Supérieure de Casablanca.

Houssaye, J. (2010). *Le triangle pédagogique : Théorie et pratiques*. ESF.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Maderazo, L., et al. (2010). Influence of pictures on critical thinking and comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 376–378.

Manolache, S. A. (2024). *La didactique du FLE : Les défis de la formation continue*.

Meirieu, P. (2007). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF.

Mili Abdesselam, M., Erouihane, J., & Toubi, L. (2021). Les enjeux de la formation continue des enseignants dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) au Maroc.

- Morales, L., Koh, S. K., & Tong, Y. H. (2024). Using self-generated drawings to facilitate reading for ELLs. *MEXTESOL Journal*, 48(4).
- Mounguengui, G., & Ilouga, J. (2019). Illustration and text comprehension: Tales study for primary school children. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1), 29–39.
- Moyal, P. (2020). *Identité professionnelle et réflexivité dans la formation des enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Pantaleo, S. (2013). Children's responses to picturebooks: A study of reader engagement and interpretation. *Children's Literature in Education*, 44(2), 123–142.
- Pantaleo, S. (2015). Exploring student interpretation through visual response. *Literacy*, 49(2), 73–80., P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1–14.
- Van Meter, P., & Garner, J. (2005). Learner-generated drawing. *Educational Psychology Review*, 17(4), 285–325.
- Veizin, J.-F. (1986). *Imagerie et apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wohlwend, K. E. (2011). *Playing their way into literacies*. Teachers College Press.