

Du griffonnage aux cartes mentales : considérer les représentations (icono)graphiques dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais

Volume 42, Numéro 1 (janvier 2023) de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* (numéro coordonnée par l'ARDAA)

Dans la classe de langue, enseignants et apprenants ont recours à de nombreuses aides visuelles pour étayer leur réflexion ou garder trace du travail en cours ou effectué. Ces aides peuvent être constituées de notes griffonnées, de dessins, d'images (iconographies) et/ou d'agencements spécifiques d'éléments textuels qui peuvent prendre différentes formes : schémas, cartes mentales etc. Elles peuvent être données aux apprenants (issues de manuels ou d'autres ressources didactiques ou élaborées par l'enseignant) ou (co)construites par les apprenants (de manière spontanée ou à la suite d'une sollicitation particulière de l'enseignant). Ce sont ces traces visuelles d'une grande diversité que nous désignerons par l'expression "représentations (icono)graphiques" qui pourront ainsi recouvrir les griffonnages, les dessins, les photos, les images, les flashcards, les schémas, les cartes mentales, infographies, etc. Malgré leur rôle essentiel de levier dans le processus d'enseignement-apprentissage, ces représentations sont souvent trop peu considérées tant dans la pratique de classe qu'au niveau de la recherche en didactique des langues, et ce de la maternelle à l'université.

L'objectif principal de ce numéro de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT* est de rassembler des contributions permettant d'explorer et de questionner les apports des représentations (icono)graphiques pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais, ainsi que leur prise en compte en formation d'enseignants (initiale ou continue).

Traces visuelles pour comprendre et apprendre

S'intéresser aux représentations (icono)graphiques amène à considérer la multimodalité des apprentissages en langue anglaise, qu'elle soit orchestrée par l'enseignant ou initiée par l'apprenant, grâce à la prise de conscience d'un processus d'apprentissage efficace.

Les ressources mobilisées par les enseignants, qu'il s'agisse de manuels, de fiches pédagogiques, de diaporamas ou autres regorgent de représentations (icono)graphiques. Leur but est certes d'illustrer, mais aussi et surtout de faciliter la découverte, l'organisation et la fixation de connaissances culturelles, lexicales, phonologiques ou grammaticales. Dans ce domaine, remarquons par exemple, l'ouvrage *English Pictogrammar : la grammaire anglaise en infographie* (Dahm, 2018) qui propose les règles essentielles en un clin d'œil ou encore l'ouvrage *The Art of Visual Notetaking* (Mills, 2019) sur la prise de note.

Le recours à des aides visuelles élaborées par l'apprenant peut s'inscrire dans une stratégie en vue d'atteindre un but spécifique. C'est notamment le cas dans l'étude rapportée par Bara et Tricot (2017, p. 14) qui, dans le contexte de la cognition incarnée, notent qu'« apprendre des mots en langue étrangère constitue une activité où la multiplicité d'encodage (par exemple avec l'appui d'un dessin) donne assez systématiquement de bons résultats (Lawson & Hogben, 1998). L'effet positif ne serait alors pas strictement lié à la mobilisation du corps, mais, plus généralement, à la complémentarité des informations verbales et motrices, qui faciliterait les processus de mémorisation ». Dans le cas d'un griffonnage ou d'un dessin élaboré par l'apprenant, c'est la mémoire expérientielle qui est en jeu.

Le recours aux représentations (icono)graphiques s'articule à la dimension temporelle de l'apprentissage et peut donc être diachronique ou synchronique. Adoniou (2013) utilise, par exemple, une approche dans laquelle des apprenants allophones dans une école primaire en Australie dessinent avant d'écrire en langue cible. Le dessin précède alors la production en anglais. Mais la trace visuelle peut également constituer une réponse à une consigne verbale. Josse (2020), par exemple, propose à ses étudiants de licence d'anglais de dessiner des énoncés pour découvrir l'opposition linéarité/syntaxe de la langue. Leroux et Plessis (2020), quant à elles, demandent aux élèves de lycée de représenter graphiquement leur conception du lien entre forme verbale et temps chronologique pour faire émerger les représentations et permettre d'adapter le discours de l'enseignant à leur développement cognitif. La représentation (icono)graphique construite par l'apprenant joue donc un rôle majeur dans la régulation de l'activité de l'enseignant. Elle peut prendre différentes formes : dessins ponctués de signes ou illustrations accompagnant une production textuelle par exemple. Il convient ici de garder à l'esprit l'importance de la combinaison du texte à l'image et l'influence que celle-ci peut avoir sur la charge cognitive (Chanquoy et al., 2007).

Limites ou obstacles potentiels

Le recours à des représentations (icono)graphiques n'est cependant pas sans écueil. En effet, représenter peut donner lieu à une simplification, une déformation, voire une amputation du sens. Par ailleurs, il est possible que certains apprenants déclinent ce type de productions ; la posture de refus peut s'expliquer par un manque de confiance en soi associée à la tâche demandée qui peut exiger un esprit de synthèse, ou par un complexe d'infériorité lié quant à lui aux compétences associées au griffonnage, dessin etc. Les réticences émanent également parfois de l'enseignant lui-même qui peut se sentir démuni face à ces traces d'enseignement-apprentissage complexes et déroutantes. La frilosité pourrait être plus ou moins marquée selon la culture disciplinaire. Si les enseignants de sciences ou d'histoire ont l'habitude de s'appuyer sur des dessins ou des schémas, ce type de ressources est encore peu fréquent en cours d'anglais.

Le potentiel grandissant des outils numériques pourrait faciliter la conception et le partage des représentations (icono)graphiques. Il convient cependant de pointer les éventuelles limites telles que celles associées à la prise en main des outils ou leur pertinence dans la production de certaines traces visuelles (ex : finesse du dessin). Les contributions pourront explorer des obstacles ou limites qui ne seraient d'ailleurs pas mentionnés ici.

Représentations (icono)graphiques et verbalisation

Si les traces visuelles, qui peuvent prendre la forme de métaphores visuelles, proposées aux apprenants ou (co)construites par ces derniers, favorisent l'apprentissage de l'anglais, c'est également parce qu'elles peuvent s'accompagner d'une explicitation. Les représentations iconographiques peuvent en effet faire l'objet d'une verbalisation côté enseignant, mais elles pourront être aussi sources d'une verbalisation côté apprenants (construction de compétences littéraciques et/ou pragmatiques). La trace visuelle repose en effet sur trois pôles interdépendants : le signifiant (c'est-à-dire la trace : griffonnage, dessin, schéma etc.) / le référent (le réel représenté) / le signifié (l'idée que l'auteur.e souhaite exprimer par sa trace à propos de ce référent). Comme le précisent Moore et Castellotti (2009 : 53), « le dessin entretient avec le réel des rapports de représentation et de reconstruction plutôt que de reproduction ». Ce que l'apprenant a voulu donner à voir peut alors être questionné et exploré en classe, mais aussi hors la classe par les parents ou par les chercheurs par exemple. Les représentations graphiques des apprenants sont parfois exploitées en tant que données de recherche, et parfois provoquées pour la recherche, car elles ouvrent une fenêtre sur les processus de conceptualisation et d'apprentissage. Ainsi, Feunteun et Simon (2009, p. 5), dans leur étude de l'appropriation des langues à l'école chez des enfants de cinq à sept ans, notent que des dessins faits par des groupes d'apprenants ont fourni des données intéressantes sur le travail de négociation concernant les perceptions linguistiques et culturelles. La trace visuelle, à la fois graphie et processus, donne accès, par la verbalisation qui l'accompagne, au parcours d'apprentissage (la place du brouillon dans ce parcours pourrait d'ailleurs être explorée). Dans certains cas, on pourrait alors imaginer que

la représentation (icono)graphique puisse être mobilisée comme outil d'évaluation : quels savoirs ont été fixés par l'apprenant ? Selon quelles modalités ? Quelle articulation relie ces savoirs les uns aux autres ?

Piste(s)

Les enseignants pourraient être davantage formés à l'utilisation des aides visuelles comme supports d'enseignement-apprentissage, mais aussi comme outils de développement professionnel. Dans la lignée du projet "Draw yourself as a teacher" mené dans plusieurs pays d'Europe (cf. Iborra & Nogueiras, 2013 ; Ouitre, Nyman & Georget, 2018) ou dans celle de la recherche menée par Corten-Gualtieri, Dony et Hoop (2010), Rémon (2020) propose par exemple à ses étudiants se destinant à une carrière d'enseignant de réaliser des schémas pour prendre conscience du rôle du corps dans la pratique de la langue. Ce numéro pourra ainsi accueillir des contributions en lien avec la place et le rôle des représentations (icono)graphiques en formation des enseignants.

Les contributions pourront concerner des recherches sur les représentations (icono)graphiques en lien avec tous les domaines de l'anglistique : civilisation (par ex les frises chronologiques ou les cartes), littérature (les infographies ou les cartes mentales), linguistique (les schémas), la didactique (les dessins, schémas, etc.). Il pourra, par exemple, s'agir de :

- des analyses de pratiques enseignantes ;
- des analyses de traces (dessinées) des réflexions menées par les apprenants ;
- des recherches visant à évaluer le potentiel facilitateur d'apprentissage/de compréhension de la représentation (icono)graphique ;
- des analyses d'iconographies de manuels scolaires (lesquelles, pour quoi faire) ;
- des recherches portant sur l'évaluation des apprentissages à partir de dessins (ou autres), etc.

La liste n'étant pas exhaustive.

Les contributions, rédigées en anglais ou en français, pourront être :

- des articles - 25 000 à 40 000 signes maximum (espaces non compris), hors résumés et mots-clés ;
- des notes de recherche - 10 000 à 20 000 signes maximum (espaces non compris), hors résumés et mots-clés ;
- des retours d'expérience sous forme de notes de pédagogie universitaire - 10 000 à 20 000 signes maximum (espaces non comprises), hors résumés et mots-clés.
- des fiches pédagogiques - 8 000 à 15 000 signes maximum (espaces non comprises), hors résumés et mots-clés ;
- des recensions - 8 000 à 15 000 signes maximum (espaces non comprises).

Calendrier :

- Envoi d'une proposition d'article (1 page) : 15 janvier 2022

- Retour sur les propositions par le comité : 31 janvier 2022

- Envoi des articles complets : 15 mai 2022

Merci d'adresser votre contribution aux deux adresses courriel suivantes :

elise.ouvrard@unicaen.fr ; emilie.magnat@univ-lyon2.fr

Les textes seront soumis au processus d'évaluation en double-aveugle sous réserve du respect des consignes aux auteurs.

Consignes aux auteurs : <http://journals.openedition.org/apliut/1524>

Principes de soumission, typologie et longueur des textes :

<http://journals.openedition.org/apliut/5153>

Références

- Castellotti, V. et Moore, D. (2009).** « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés » in Molinié, M. (dir.). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Université de Cergy-Pontoise, CRTF, pp. 45-85.
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007).** *La charge cognitive : théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Corten-Gualtieri, P., Dony, S. et d'Hoop, E. (2010).** « Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26-2 [En ligne] <http://ripes.revues.org/425> [consulté le 8 septembre 2021].
- Dahm, R. (2018).** *English PictoGrammar : la grammaire anglaise en infographie*. Infographies imaginées et réalisées par Bertrand Loquet. Paris : Belin Education.
- Fernandes, M. 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.
- Iborra, A. & Nogueiras, G. (2013).** Draw yourself as a Teacher: exploring professional identity from three different cultural and educational backgrounds. [En ligne] https://www.academia.edu/26120073/Draw_yourself_as_a_Teacher_Exploring_professional_identity_from_three_different_cultural_and_educational_backgrounds [consulté le 8 septembre 2021].
- Meade, M. E., Wammes, J. D., & Fernandes, M. A. (2018).** Drawing as an encoding tool: Memorial benefits in younger and older adults. *Experimental Aging Research*, 44(5), 369–396.
- Mills, E. (2019).** *The Art of Visual Notetaking*. Walter Foster Publishing.
- Ouire, F., Nyman, T. et Georget, J.-P. (2018).** « Draw you as a teacher », perceptions du métier et préoccupations dominantes chez des professeurs des écoles débutants ; une comparaison entre la France et la Finlande. *Cahiers d'Etudes Hongroises et Finlandaises*, 21, pp. 17-34.
- Thompson, V. A., & Paivio, A. (1994).** Memory for pictures and sounds: Independence of auditory and visual codes. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 48, 380.
- Wammes, J. D., Meade, M. E., & Fernandes, M. A. (2016).** The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69, 1752–1776.
- Wammes, J. D., Meade, M. E., & Fernandes, M. A. (2018).** Creating a recollection-based memory through drawing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 44(5), 734–751. [En ligne] <https://doi.org/10.1037/xlm0000445> [consulté le 8 septembre 2021].