



HAL
open science

La place de l'imagination dans le dispositif didactique universitaire : une double fonction identitaire à créer

Marie-Pierre Dencuff

► To cite this version:

Marie-Pierre Dencuff. La place de l'imagination dans le dispositif didactique universitaire : une double fonction identitaire à créer. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2019, Éducation et socialisation, 52, 10.4000/edso.6747 . halshs-03812827

HAL Id: halshs-03812827

<https://shs.hal.science/halshs-03812827>

Submitted on 13 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

La place de l'imagination dans le dispositif didactique universitaire : une double fonction identitaire à créer

Marie-Pierre Dencuff



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edso/6747>

DOI : 10.4000/edso.6747

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Bibliothèque de l'Université Laval



Référence électronique

Marie-Pierre Dencuff, « La place de l'imagination dans le dispositif didactique universitaire : une double fonction identitaire à créer », *Éducation et socialisation* [En ligne], 52 | 2019, mis en ligne le 13 juillet 2019, consulté le 23 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/6747> ; DOI : 10.4000/edso.6747

Ce document a été généré automatiquement le 23 août 2019.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La place de l'imagination dans le dispositif didactique universitaire : une double fonction identitaire à créer

Marie-Pierre Dencuff

Introduction

- 1 Cette contribution s'intéresse aux rapports entre deux aspects constitutifs du sujet scripteur, soit les rapports personnel et professionnel engagés à divers niveaux dans la formation des enseignants. Plus précisément, elle interroge les relations entre l'expérience du sujet épistémique nourri par l'écriture dans une perspective socio-anthropologique et le développement professionnel des enseignants en formation initiale (Bautier et Rochex, 1998 ; Bautier, Rochex 2004 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Charlot, 1997). Ces deux dimensions sont impliquées dans l'élaboration de l'identité professionnelle de sorte que le dispositif de formation universitaire, même s'il ne peut rendre compte du métier réel de l'enseignant, contribue à initier l'étudiant à une pratique de questionnement lui permettant de participer pleinement à sa formation.
- 2 Dans le cadre d'un cours donné dans une université québécoise et destiné à des étudiants en formation initiale en didactique du français au primaire, des écrits de travail ont été versés dans un portfolio numérique et recueillis ; ces travaux étaient soumis à évaluation et visaient à développer les compétences professionnelles de la discipline. Dans cette recherche exploratoire, nous avons analysé une partie des travaux (N= 39), afin d'observer si les ressources culturelles personnelles exploitées par l'écrit constituent des outils conceptuels permettant de (re)penser l'agir professionnel des étudiants. L'écriture représente ici un outil médiateur qui permet au scripteur d'évoluer dans un contexte à la fois normé et créatif, ce qui l'engage dans la construction de nouvelles significations constitutives d'une réorganisation de sa pensée. En effet, le développement de l'identité

professionnelle projette le sujet dans une démarche qui se veut réflexive dans laquelle il restructure ses points de vue. Dans ce contexte, la notion de rapport au savoir (Charlot, 1999) est une relation dialogique entre savoirs et valeurs que lui porte le sujet apprenant. Cette relation articule à la fois les parcours singuliers avec les modèles socioculturels et institutionnels qui permettent de donner du sens aux pratiques, participant ainsi à la construction identitaire (Dencuff, 2014).

- 3 Dans ce contexte de formation institutionnel le dispositif permet une grande variété de situations et d'expériences (Brousseau, 1998) où les activités sont régulées, sédimentées par la société (Archer, 1998 ; Giddens, 1987), actualisées par les pratiques et institutionnalisées comme référence dans le temps. Le développement du sujet y est perçu comme émergent d'un processus de transformation durant lequel le langage tient un rôle central, étroitement lié à l'activité cognitive et socioculturelle de l'apprenant (Archer, 2013 ; Vigotsky, 1934/1997 ; 1930/1978). Ce dernier évolue en interaction, exploitant des usages langagiers et des contextes dans lesquels s'élaborent des discours manifestant à la fois le résultat et le moteur de l'activité (Bruner, 2002 ; Clot, 2002 ; Paveau, 2006 ; Piaget, 1945).
- 4 Dans un premier temps, la description de ce dispositif de formation sera exposée. Suivront l'approfondissement de la notion de rapport au savoir observée en relation avec le processus d'écriture, d'imagination et de créativité. Il en résultera la description de la méthode et le choix des variables aboutissant aux résultats de l'analyse de contenu et à leur exploitation.

1. Le dispositif de formation et ses ressources

- 5 Le dispositif¹ de formation universitaire dans lequel prend place notre analyse est inséré dans un programme qualifiant² centré sur le développement des compétences³ constitutives de l'identité professionnelle. Ce concept d'identité professionnelle s'établit entre des normes institutionnelles programmées et des valeurs déterminant les représentations de soi (Mukamurera, 2014). Associée à la construction de cette identité, la pratique d'enseignement implique un agir multidimensionnel (Bucheton et Soulé, 2009) caractérisé par ensemble de relations négociées et culturellement élaborées (Barthes, 2013 ; Olson, 1998). Cependant, durant la formation initiale, bien qu'exploré théoriquement durant les cours et expérimenté en partie durant les stages, cet agir, dont la maîtrise est centrale pour les formateurs comme pour les étudiants, présente un niveau de difficulté important du fait de sa complexité. Si cette complexité n'est pas maîtrisée, la qualité de l'insertion professionnelle comme celle de l'apprentissage des élèves peuvent en souffrir, ce qui risque de rejaillir sur les taux de décrochage (Zimmerman, 2016) mais aussi sur l'apprentissage des élèves (Saujat, 2007). Cette maîtrise pose un défi notamment parce que les étudiants sont enclins à reproduire des pratiques liées à des conceptions figées de l'apprentissage, cristallisées dans des souvenirs scolaires (Baillet, 2017 ; Tardif, Borges, Malo, 2012). Dans ce contexte, l'écrit réflexif peut s'avérer une ressource dans le processus de professionnalisation (Mukamurera & Tardif, 2016 ; Vanhulle, 2011, 2016). Les écrits de ce genre participeraient activement à modifier les conceptions du sujet en le plaçant en situation de faire des liens entre connaissances programmées, analyses de situation et expériences de stage. Cependant, ces productions discursives impliquent un processus de secondarisation caractérisé par un niveau d'abstraction et de distanciation importants⁴ (Bautier, Goigoux, 2004 ; Bautier, 2009 ; Beaudet, Rey, 2012). Malgré sa

complexité, l'activité d'écriture se situe aussi dans un processus évolutif possédant des propriétés qui favorisent le développement littéraire du langage (Bucheton, 2014). De ce fait, plus encore que l'analyse d'un dispositif modèle, le dispositif recherché vise l'adéquation complexe entre les ressources inscrites dans un dispositif didactique de formation universitaire et leur mobilisation par les sujets apprenants.

1.1. L'écrit comme outil de transformation des pratiques

- 6 Le dispositif de formation analysé s'inspire de l'apprentissage expérientiel qui consiste à placer le sujet apprenant dans une démarche de réflexion à partir d'une expérience, de laquelle il dégage des concepts éventuellement transférés dans des situations nouvelles (Balleux, 2000 ; Mandeville, 2004).
- 7 Le portfolio numérique était réalisé en groupe⁵ (2 à 3) et comprenait deux étapes permettant d'évaluer les étudiants par un travail à long terme sur leurs habiletés à organiser des séances didactiques d'enseignement du français au primaire. Le travail collaboratif d'écriture demandait dans la première étape d'inventer une fable et dans la seconde de créer une situation d'enseignement à partir d'un texte littéraire adapté au primaire. Les groupes d'étudiants recueillaient aussi leurs réflexions sur l'expérience d'écriture (étape 1) et justifiaient des orientations didactiques et pédagogiques de leur situation d'enseignement à partir des critères linguistiques⁶ (étape 2). L'écriture collaborative de la fable leur demandait d'expérimenter et d'argumenter sur leurs pratiques socioculturelles personnelles concernant l'écriture à partir de ce genre littéraire, celui-ci étant inclus dans le programme d'enseignement du primaire. Par cette activité, les étudiants devaient revisiter des caractéristiques spécifiques de ce genre de discours selon la catégorisation de J.-M. Adam (1992/2005). L'invention d'une morale supportait une exigence métacognitive dans laquelle valeurs, raisonnements et culture étaient placés dans un contexte contemporain.
- 8 Dans un deuxième temps, les groupes choisissaient un extrait d'œuvre littéraire et en justifiaient la pertinence pour l'enseignement du français au primaire dans le but de l'utiliser pour planifier une séance d'apprentissage. Cet exercice de planification didactique leur demandait de se projeter dans un contexte institutionnel dans lequel l'extrait choisi devenait une ressource d'enseignement.
- 9 Ces activités, tout en exploitant des représentations culturelles et des valeurs, mettent en jeu un processus d'écriture dans lequel les sujets apprenant évoluent en tant qu'écrivain ou auteur explorant ainsi le rapport à l'écriture (Barré-de-Miniac, 2017). Ce concept combine le rapport aux normes qui définissent un (parmi d'autres) modèle implicite de genre d'écrits avec le niveau de maîtrise du processus complexe de sa (de leur) production ainsi que les représentations plus ou moins conscientes et élaborées que le scripteur se fait du processus dans lequel il est engagé (Bucheton, idem). La création de la fable engageait les futurs enseignants à mieux comprendre leurs pratiques d'écriture à partir des inflexions qu'ils donnaient à leurs écrits dans les situations d'apprentissage. En justifiant leurs choix, ils mettaient en évidence leurs rapports à l'écriture.
- 10 Dans la deuxième étape, la perspective s'élargit au rapport à l'écrit qui se définit comme « la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en oeuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (Chartrand et Prince, 2009, p. 320). Ce rapport se répercute, notamment, en contexte

scolaire, sur le modèle d'enseignement de l'écriture que propose l'enseignant à ses élèves et prend *en compte* les expériences sociales et culturelles passées des scripteurs.

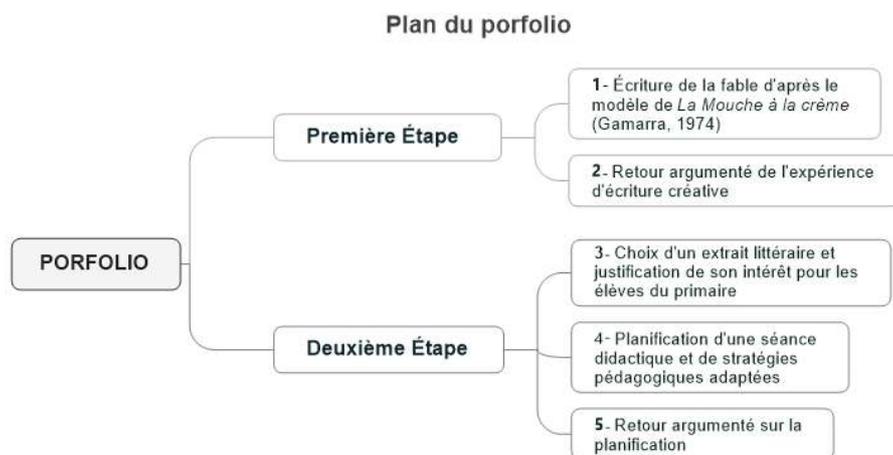
- 11 De ce fait, les différents types d'écrits que devaient créer les groupes les impliquaient dans un rapport au savoir spécifique alliant à la fois le rapport à l'écriture et le rapport à l'écrit, soit, ici, de rapport à l'écrit/ure (Lafont-Terranova, Blaser, Colin, 2016). Enfin, l'activité en groupe constituait un élément central par le forum qui offrait de nombreuses occasions d'échanges et de (re)négociations (Bruner, 2000 ; Bronckart, 1996) favorisant les prises de conscience aux divers niveaux (Piaget, *ibid.* ; Archer, *ibid.*).
- 12 Cependant, si théoriquement le dispositif de formation représente un outil conceptuel pour les étudiants, tous les dispositifs de formation ne satisfont pas à cette exigence. En effet, pour qu'il en soit ainsi, la réalisation des travaux s'opère dans une dialectique (entre les intentions d'apprentissage et les résultats de l'activité) reposant sur une recherche de sens (Vygotsky, 1934/1997) entretenue ici par les activités d'écritures (fonction sémiotique). Il ne s'agit donc pas de faire ici de la compétence réflexive une sorte coquille vide, de compétence générique fonctionnant *in abstracto* (Tardif et coll., 2012, *ibid.*, p. 61).

1.2. Les ressources créatives

- 13 La fonction d'imagination constitue une ressource cognitive importante pour le développement de la pensée conceptuelle (Clerc-Georgy, 2016, p. 89) par les processus d'abstraction et de schématisation d'un haut niveau de complexité que cette fonction instaure durant l'activité (Tomasello, 1999/2004). Définie par Vigotsky comme une fonction mentale supérieure, elle est impliquée dans une projection de la pensée susceptible de s'incarner dans le réel. De fait, cette fonction, en nous limitant aux points de vue des psychologues et des anthropologues, permet d'associer des possibles dans lesquels la pensée et le langage prennent une place centrale (Godelier, 2015 ; Harris, 2007 ; Tomasello, *ibid.*). Les notions d'innovation et de créativité y sont fortement associées puisque l'innovation à grande ou à petite échelle (Taddei, 2010) rend compte de l'élaboration d'une production, d'une action ou d'un processus innovant en passant par l'expression créative, c'est-à-dire, en manifestant sa créativité. Ainsi, ces deux concepts sont indissociables et irréductibles, puisqu'il faut imaginer et créer pour innover ou encore innover par la création (Rey et Feyfant, 2012). La fonction d'imagination contribuerait ainsi à modifier les conceptions sur les savoirs langagiers comme sur les pratiques d'enseignement participant de ce fait aux trajectoires identitaires. Dans ce portfolio, l'articulation des discours socioculturel et institutionnel implique à chaque fois la fonction d'imagination pour laquelle le groupe de sujets est invité à créer une fable ou une projection planifiée d'une situation. Ces deux types de discours distincts, tout en se référant à des modèles normés à reproduire, impliquent une part signifiante de création permettant aux sujets d'établir « un rapport nouveau aux objets de savoirs » (Reuter, Cohen-Azira, Delcambre, Lathanier-Reuter, 2013, p. 198).

2. Méthode

- 14 Le portfolio comprend deux parties et 5 activités à réaliser en groupe (Cf. Image 1), évalué pour 25 %.



- 15 Première étape : 1) écriture créative collective d'une fable partir d'un modèle : *La mouche et la crème*⁷ ; 2) retour sur l'expérience. ;
- 16 Deuxième étape : 3) choix d'un texte littéraire et justification de son intérêt ; 4) présentation de la situation d'apprentissage ; 5) justification de son intérêt didactique et pédagogique.
- 17 Seuls l'expérience d'écriture sur la fable (2) et l'analyse réflexive de la situation (5) sont analysés ici.

2.1. Limites de la recherche

- 18 Certaines limites à cette étude sont manifestes. Par exemple, étant donné que les groupes sont créés à partir d'affinités, la part de chacun dans l'appropriation des savoirs comme l'importance attribuée, pour chaque participant dans la réorientation ou dans le changement de point de vue restera opaque. Cependant, les recherches sur l'attention conjointe en psycholinguistique ou en didactique et l'effet du groupe pour le développement cognitif soulignent l'utilité de l'étayage, l'intérêt de la collaboration et de l'expérience, la réflexivité centrée sur la pratique qui ne peut être que collective. C'est donc avec ces limites que nous avons approché le groupe comme une entité.

2.2. L'analyse de contenu

- 19 Nous avons constitué deux corpus distincts à partir de textes réflexifs sur la création d'une fable d'une part et sur la conception d'un exercice pédagogique d'autre part, désignés ici comme les corpus Scripteur et Didacticien. À l'intérieur de ces textes, traités sous le logiciel d'analyse textuelle QDA Miner 5, nous avons repéré les segments correspondant aux catégories constituant notre grille d'analyse. Nous avons ainsi analysé 559 segments, dont 212 portent sur la création littéraire et 347 segments portent sur l'exercice de planification didactique et la prévision de son exploitation pédagogique⁸. Ces segments sont de longueur variable, et les critères de leur délimitation sont la pertinence (le contenu sémantique du passage correspond à une catégorie de la grille), l'exhaustivité (tout le contenu pertinent du passage est analysé), l'exclusion (chaque segment traité ne concerne qu'une catégorie). Pour être considéré pertinent, un segment doit contenir une

ou plusieurs propositions exprimant la réflexivité du sujet collectif concernant sa tâche/son activité de création littéraire ou de conception didactique⁹. Pour illustrer nos résultats statistiques, dans les tableaux, nous avons utilisé des extraits de ces segments.

- 20 Dans les passages du premier corpus, le Scripteur (S) réfléchit sur son rôle d'« écrivain » ou de « rédacteur ». L'« écrivain-narrateur » est celui qui réfléchit sur le scénario de la fable qu'il a créée (*fond*), tandis que l'« écrivain-linguiste » analyse ses choix linguistiques (*forme*). Le « rédacteur », par ailleurs, s'interroge sur le *genre* discursif duquel relève la création littéraire choisie en le *justifiant*, d'une part, et il *argumente* sur la portée symbolique du genre ou sur son intérêt pour l'apprentissage. Par ce jugement, il mesure la distance à parcourir pour devenir un écrivain/auteur (Vanderlope, 1992, p. 160). La réflexivité du S s'exerce sur 4 plans du discours dans lesquels S détermine son rôle.
- 21 Ces commentaires réflexifs sont associés à une perception de plaisir ou de déplaisir en fonction des efforts exigés et des contraintes imposées, ce qui lui permet d'apprécier l'expérience. Ainsi, le S évalue son expérience sur 3 plans : la perception de l'autonomie (liberté/contrainte), le degré d'effort (facile/difficile), l'appréciation (agréable/désagréable).
- 22 Le tableau 1 présente des exemples de segments tirés corpus Scripteur et les catégories correspondantes.

Tableau 1 : Plan de réflexivité du Scripteur

<i>PLAN de l'EXPRESSION : la forme</i>	
Écrivain narrateur	<i>Nous voulions dénoncer une triste réalité, un peu à la façon des fables de Lafontaine. Dans la société contemporaine, l'apparence physique occupe une très grande importance. #16</i>
<i>PLAN LINGUISTIQUE : le fond</i>	
Écrivain linguiste	<i>En ce qui concerne le style d'écriture poétique, le jeu des sonorités, les rimes et les alternances, ce fut plus difficile. # 8</i>
<i>PLAN DU DISCOURS : le type de genre</i>	
Rédacteur interprète	<i>Ce travail nous a permis de constater qu'une fable a pour objectif de transmettre une morale. #2293</i> <i>Écrire une fable est également difficile, puisqu'il faut synthétiser notre pensée et résumé en très peu de phrases. #2336</i>
<i>PLAN SYMBOLIQUE : la portée</i>	
Rédacteur argumente	<i>La rédaction d'une fable nous a sorti de notre zone de confort, ce travail était différent. Nous croyons que c'est quelque chose d'essentiel que de faire sortir les enfants de leur zone de confort dans la rédaction de textes. En tant que futures enseignantes, [...] nous voulons leur faire faire des activités hors du commun pour, ainsi, leur donner le goût d'écrire. #36</i> <i>La fable peut aussi être un outil efficace pour traiter des problématiques que les enfants vivent quotidiennement, par exemple la peur, l'intimidation, l'amitié, l'amour, etc. #232312</i>

PLAN MÉTADISCURSIF : l'évaluation	
Appréciation plus de contraintes	Nous avons éprouvé des difficultés au départ puisque nous nous sommes concentrés surtout sur le critère facultatif de la rime d'une fable avant même d'avoir fait un plan du déroulement de notre fable. #12

- 23 Dans le deuxième corpus, le didacticien (D) est avant tout un expert dans sa discipline. Le D analyse l'intérêt de ses choix pour la planification de la séance didactique et les méthodes pédagogiques associées. Cela l'oblige à rendre compte d'un modèle institutionnel d'apprentissage déterminé par la situation didactique¹⁰ et des exploitations pédagogiques. La réflexivité du D s'exerce sur 3 plans en ce qui concerne la planification didactique : la présentation des savoirs et leur légitimation (*plan didactique*). Il observe ses choix pédagogiques (*plan pédagogique*), et il évalue la pertinence de sa planification (*plan épistémique*).
- 24 Plus précisément, dans le cadre de la situation didactique, le D planifie la scénarisation du savoir selon plusieurs modalités (phases) : la formulation des savoirs, (phase de *présentation*), leur légitimation (phase de *légitimation*), qui supporte une validation de ceux-ci (*justification* et *secondarisation*) par rapport aux programmes (*institutionnalisation*) et enfin une étape dans laquelle les choix pédagogiques et stratégiques sont adaptés à l'exploitation des savoirs (a) pour eux-mêmes (*stratégie générale*), (b) pour des élèves fictifs (*stratégie adaptée*) ou (c) relevant d'une expérience concrète en stage (*stratégie pragmatique*). Le D porte ensuite un jugement de valeur sur le *plan épistémique* (a) en mobilisant l'expérience d'écriture (*reproduction*) ou en la transformant (*dépassement*) et (b) il porte un jugement de valeur sur l'expérience pour sa formation en la considérant comme *signifiante* ou comme améliorant la lecture et l'écriture (*amélioration*), ou encore comme ayant une portée transférable au niveau *moral* ou *éthique*. Le tableau 2 présente des exemples de segments tirés du corpus Didacticien ainsi que les catégories associées.

TABLEAU 2 : Plan de réflexivité du Didacticien

PLAN DIDACTIQUE	
Présenter	Notre premier critère linguistique est la morphologie flexionnelle qui renvoie à la morphosyntaxe, c'est-à-dire les variations des mots liés à leurs fonctions syntaxiques comme les marques du pluriel. [...].
Légitimer pour institutionnaliser	Nous ne tiendrons pas compte des adjectifs employés comme participe passé ni des pronoms puisqu'ils n'ont pas encore vu ces notions.
Légitimer pour secondariser	Cette dernière étape à l'activité permet aux élèves d'approfondir leur savoir des expressions et de la langue.
PLAN PÉDAGOGIQUE	
Stratégie adaptée	Dans le cadre de l'exercice présenté, l'élève aura à comprendre le sens de la phrase interrogative, exclamative et déclarative. Pour ce faire, il devra [...] choisir la bonne ponctuation dans le texte [...]. Il constatera que la ponctuation amène une cohérence dans le texte. #4

Stratégie pragmatique	Nous avons décidé de faire [sur], car, en stage, les élèves de notre classe de 5e année avaient beaucoup de difficulté à insérer des virgules dans leurs textes. En effet, ils n'en comprenaient pas le sens.
PLAN ÉPISTÉMIQUE	
Mobilisation dépassement	Le texte que nous avons choisi est riche en signes de ponctuation. Nous avons décidé de faire une activité pour travailler la compréhension [...]car, en stage, les élèves de notre classe de 5e année avaient beaucoup de difficulté à insérer des virgules dans leurs textes. En effet, ils n'en comprenaient pas le sens. [...] (critères et justification des choix) sur le plan de la phrase : cohérence dans les relations entre les groupes (syntagmes) dans la phrase et respect des relations entre les unités syntaxiques pour créer un sens.

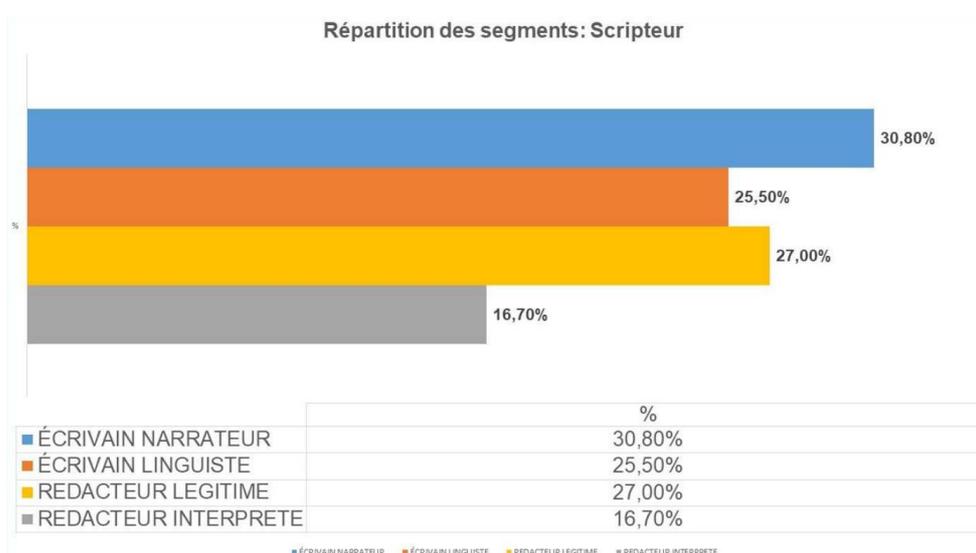
3. Résultats et analyse

25 Les résultats qui suivent analysent les écrits du second exercice du portfolio.

3.1. Analyse quantitative du côté du scripteur

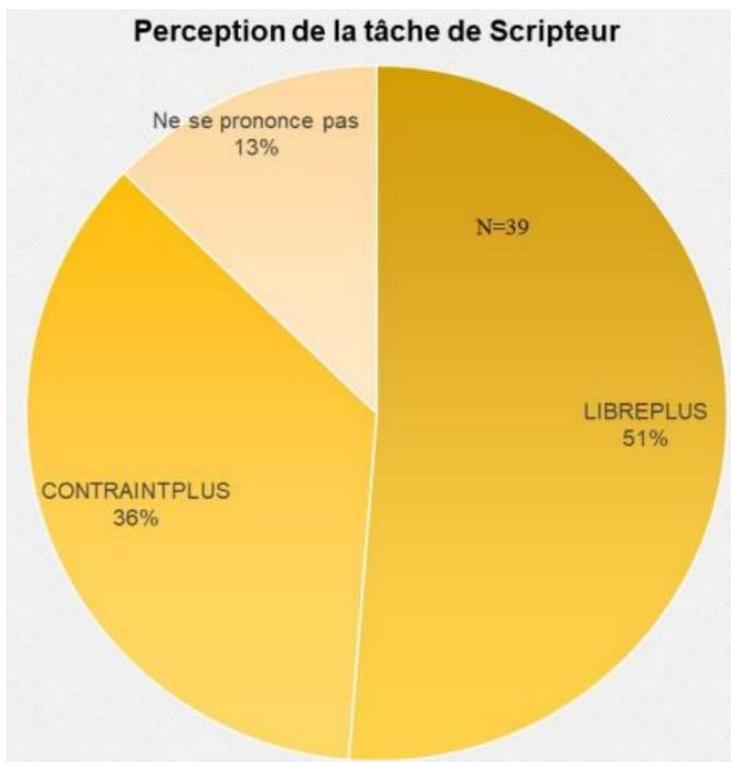
26 La figure 1 présente les proportions relatives aux plans de l'analyse réflexive du S, tour à tour écrivain ou rédacteur. Les segments renvoyant à l'écrivain (56 %) sont légèrement supérieurs à ceux du rédacteur (44 %). L'expérience *narrative* du S écrivain lui demande de repenser son choix de scénario et de ses composantes (personnages, morale, intrigues, etc.) ; l'expérience *linguistique* du S écrivain revisite l'expression poétique (rimes, accords) et les choix lexicaux et grammaticaux. Le *rédacteur justifie* de l'intérêt de ce discours et *argumente* sur sa portée (cf. figure 1 ci-dessous) :

Figure 1



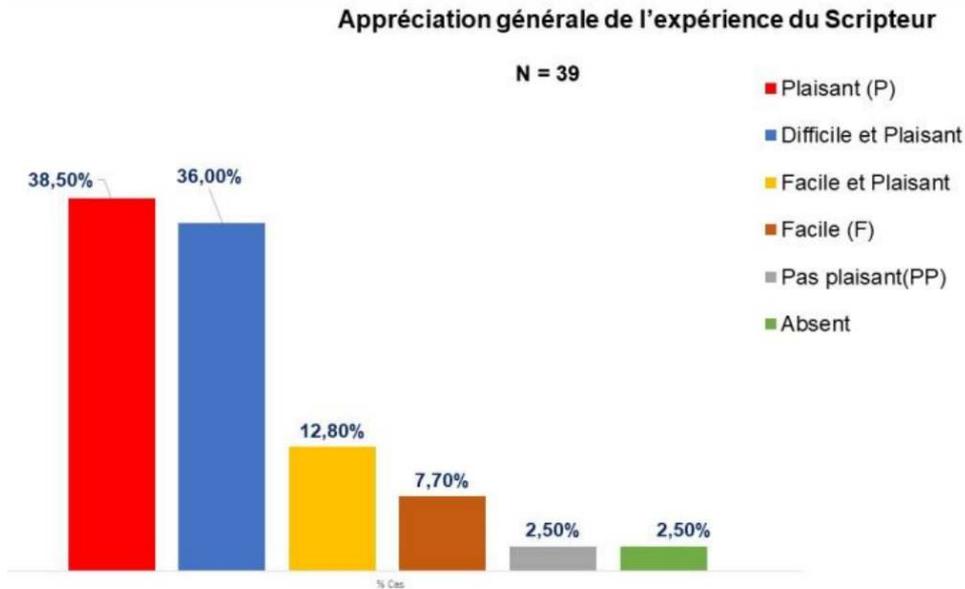
- 27 La pensée réflexive du S est déterminée, par ordre décroissant, à 30,8 % par l'activité du narrateur et à 27 % par celle du rédacteur, qui légitime ses choix, précédant de peu le linguiste (25 %) pour revenir au rédacteur qui interprète (16,7 %). Ces résultats soulignent que la tâche d'analyse réflexive du S est complexe et itérative. Elle se produit sur différents plans qui se complètent et forment une dynamique spécifique que tous les groupes de scripteurs n'ont pas expérimentée. Les figures 2 et 3 exposent l'appréciation de l'expérience de S.
- 28 La manière dont le S perçoit l'expérience de création narrative est détaillée dans la Figure 2 : dans 51 % des segments, celle-ci dénote plus de liberté tandis que 36 % dénotent la contrainte ; 13 % n'émettent pas d'appréciation.

Figure 2



- 29 La figure 3 rend compte, de manière synthétique, du niveau d'effort et de l'appréciation de l'expérience : 38,5 % des S jugent l'expérience plaisante, 7,7 % trouvent la tâche est facile (7,70 %), facile et plaisante (12,8 %) ; elle est plaisante, mais demande un effort (36 %) et 2,5 % n'y trouvent aucun plaisir, tandis que 2,5 % n'émettent pas d'appréciation. L'ensemble des résultats renvoie bien à des perceptions hétérogènes des S face à cette expérience ce qui complète les résultats de la figure 1.

Figure 3



3.2. Analyse qualitative du côté du scripteur

- 30 L'analyse qualitative a permis de dégager trois grands profils de S par la mise en relief de l'argumentaire centré sur l'appréciation de l'expérience narrative :

Tableau 3 : Profils de Scripteurs

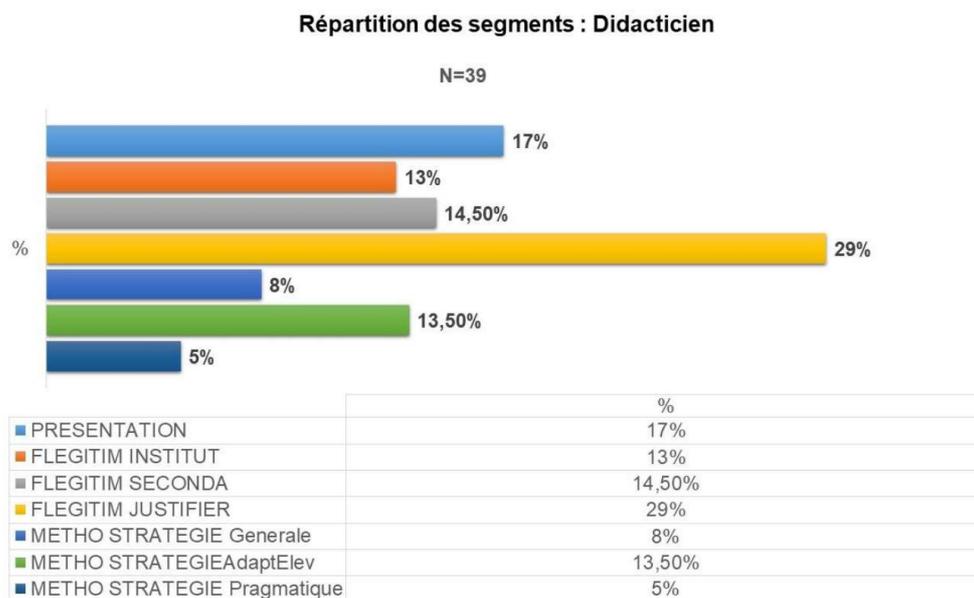
Profil S(1)	<i>Ce travail nous a permis de voir que nous ne connaissons pas beaucoup de choses à propos des fables et qu'il serait intéressant, en tant que futures enseignantes, de transmettre ce savoir aux élèves. [...], le seul souvenir[...] était d'avoir dû réciter une fable en entier. Il serait donc de notre devoir, en tant que futures enseignantes, de laisser un bon souvenir aux élèves de la fable. # 23</i>
Profil S(2)	<i>Ce que nous avons particulièrement aimé dans cet exercice est de découvrir de nouveaux mots riches de sens. Nous avons aussi beaucoup apprécié donner vie à des animaux et leur accorder un discours moraliste. De plus, la fable était une nouvelle forme d'écriture que nous avons aimé explorer. Il s'agissait alors d'un beau défi pour nous. Cela nous a donc amenées à être fières de notre création. #28</i> <i>Dans le cadre de notre future profession, nous souhaitons amener les élèves à vivre cette expérience d'écriture qui est différente des contextes habituels qu'ils connaissent. #28</i>
Profil S(3)	<i>Un des aspects que nous avons préféré dans la réalisation de cet exercice fut la création des figures de style pour enrichir notre fable. Nous avons pris plaisir à y insérer des hyperboles, des répétitions et des rimes. #1</i> <i>L'opportunité de créer cette fable a permis de faire valoir nos connaissances. En tant que futures enseignantes conscientisées, nous avons cerné les difficultés fréquemment rencontrées, notamment au primaire, que sont les difficultés d'écriture pour créer notre fable. #5</i>

- 31 Certains S (1) rencontrent des difficultés sur tous les plans. Ils se sentent dépassés par les enjeux culturels représentés par le genre de discours à reproduire. Cette expérience difficile fait ressurgir d'autres expériences antérieures ou les projette dans une perspective professionnelle où transparaissent leurs valeurs et leurs constats relatifs aux savoirs institutionnels.
- 32 Pour d'autres S (2), la dimension créative de l'expérience offre un espace où il devient possible de prendre plaisir à écrire, malgré la difficulté du genre à reproduire. Le narrateur prend le pas sur le linguiste.
- 33 Le dernier profil présente des S (3) experts dans l'expression ou dans la langue, qui apprécient l'exercice, le maîtrisent. Ils manifestent leur aisance en tant que narrateurs, linguistes, ce qui leur apporte une dimension d'auteur.

3.3. Analyse quantitative du côté du didacticien

- 34 Les résultats qui suivent analysent les écrits du cinquième exercice du portfolio.
- 35 La figure 4 expose la répartition des segments sur les différents plans de l'analyse réflexive concernant la planification du D : 73,5 % d'entre eux concernent le plan didactique, soit, près de trois fois plus que ceux qui renvoient au plan pédagogique (26.5 %). Le détail de cette répartition souligne que 17 % des segments exposent l'objet d'apprentissage ; une analyse a posteriori révèle que 10 % de ceux-ci pointent le savoir choisi (*présentation*) et 7 % situent l'orientation axiologique autour de laquelle le savoir sera exploité (dominante sémantique, syntaxique, morphologique).

Figure 4

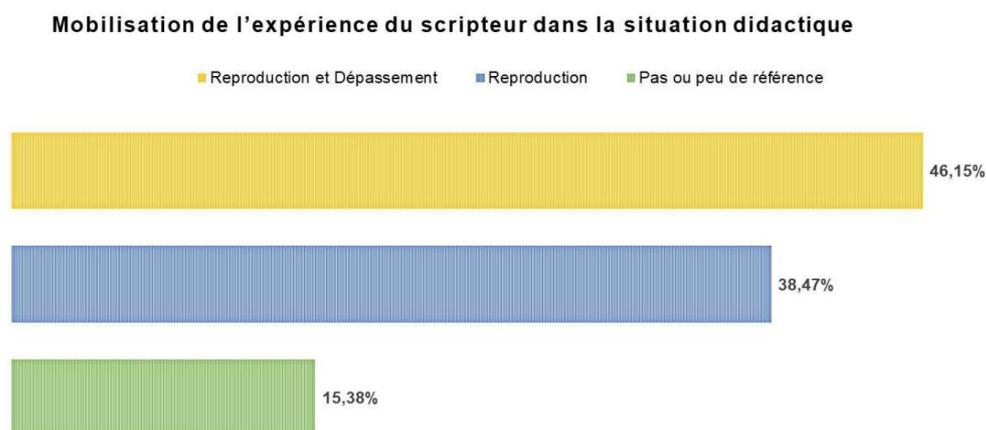


- 36 La phase de légitimation totalise 56,5 % des segments. Parmi ceux-ci, 13 % font référence au programme visé¹¹ (*institutionnalisation*) et 14,5 % les exploitent dans la métalangue, à un niveau d'abstraction manifestant la complexité langagière ou symbolique de l'objet (*secondarisation*) ; enfin 29 % justifient les choix didactiques (*justification*). La fréquence des

segments relatifs à cette dernière sous-catégorie dénote le caractère universitaire de ce travail.

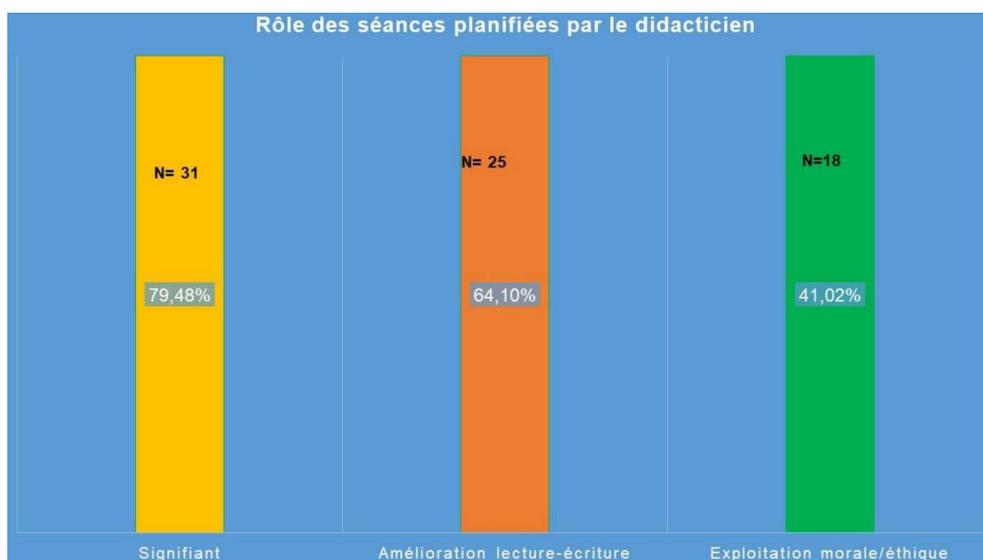
- 37 Sur le plan pédagogique, 8 % exposent des stratégies décontextualisées ; 13,5 % se réfèrent à des méthodes destinées à des élèves fictifs ; 5 % ciblent des expériences pédagogiques déjà expérimentées.
- 38 L'ensemble des segments D témoigne d'une planification spécifique à l'enseignement et relatif à la forme scolaire¹², c'est-à-dire relatif à un modèle institutionnalisé et propre à l'agir enseignant.
- 39 Les résultats de la figure 5 accusent l'importance du transfert de l'expérience de création narrative.

Figure 5



- 40 Sur la totalité des segments recueillis, 15,38 % d'entre eux ne présentent pas de mobilisation de l'expérience de création narrative dans leur séquence didactique, 38,47 % marquent un réinvestissement à l'identique (reproduction) et 46,15 % soulignent un dépassement marquant une transformation dans la visée didactique.
- 41 La figure 6 expose la répartition des segments portant sur le jugement de valeur des D concernant l'intérêt de ces étapes pour leur formation : 79,48 % des segments marquent qu'elle est signifiante ; 64,1 % des D signalent l'apport d'une amélioration des connaissances en enseignement de la lecture et de l'écriture et pour 41 % l'expérience est transférable à des fins morales et éthiques, ce qui suppose une prise de conscience de la transformation de l'objet didactique à d'autres fins d'apprentissage et un dépassement du cadre visé par le dispositif.

Figure 6



3.4. Analyse qualitative du côté du didacticien

- 42 L'analyse qualitative des écrits apporte d'autres éléments d'observation.
- 43 Trois grands profils de D ont pu être dégagés à la suite de l'analyse qualitative selon la manière dont ils exploraient les différents plans didactiques, pédagogiques et épistémiques.

Tableau 4 : Profils de Didacticiens

D (1)	<i>Ce type d'activité permet aux enfants de se familiariser avec l'un des sous-aspects de la grammaire, c'est-à-dire la ponctuation. Il s'agit d'ailleurs du cœur de notre activité [...] Du côté de la didactique, nous voulons d'abord clarifier la notion de ponctuation en nous fiant à leurs connaissances antérieures [...] Les élèves comprendront donc l'importance de placer la bonne ponctuation au bon endroit et que celle-ci a été choisie, notamment dans un but sémantique..# 13</i>
D (2)	<i>Tout d'abord, il faut spécifier que j'ai décidé de créer un exercice diversifié comme celui-ci, puisque je considère que chacune des deux parties est essentielle. En effet, lors de mon stage II dans une classe de 5ème année, j'ai remarqué que les élèves avaient beaucoup de difficultés à « décoder » un texte. Ils lisent plutôt bien et comprennent généralement les mots, mais ils ne prennent pas le temps de comprendre ce qu'ils lisent. De plus, je dois également avouer que j'ai été assez déçue de la fréquence à laquelle ils utilisent un ouvrage de référence. #39</i> <i>Le texte choisi nous a inspirés pour une activité portant sur les homophones. En effet, étant au troisième cycle du primaire lors du stage didactico-pédagogique, nous avons eu l'occasion d'expérimenter une activité semblable [...]la maîtrise de l'homophone est primordiale, afin de bien en comprendre le sens[...] Suite à ce travail, nous pouvons vraiment constater l'importance du métalangage chez les élèves [...] Finalement, nous avons pu également constater qu'à l'aide d'un seul texte riche, nous pouvions proposer plusieurs situations d'apprentissage [...]se retrouvant dans le Programme de formation. #20</i>

D (3)	<p><i>La notion des catégories d'adjectif est, la plupart du temps, mal comprise ou peu maîtrisée[...]. Nous avons réalisé qu'un exercice bien monté qui cible réellement des composantes claires peut se révéler très efficace. #30</i></p> <p><i>Nous avons aussi pris conscience de la complexité de la transposition du savoir de l'enseignant vers l'enfant et nous sommes conscientes que les bases de la langue requièrent une attention particulière de notre part afin que les élèves se la représente convenablement et efficacement et cela dès leur plus jeune âge pour un ancrage solide et certain.#28</i></p>
----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- 44 Quelques groupes (1) décrivent des savoirs de manière très abstraite. L'expérience semble appliquée aux élèves et l'explicitation des buts poursuivis ou des moyens pris pour les atteindre restent flous.
- 45 Un second profil de D (2) argumente sur leurs choix didactiques et pédagogiques en se rapportant à des expériences de stages ce qui renvoie à la fois à la figure 4 (5 % de méthodes pédagogiques pragmatiques utilisées) et au bilan de l'expérience de création narrative (figures 1, 2, 3). Les explicitations sont présentées avec des buts d'apprentissages, et c'est souvent l'aspect lexical qui est pointé. En général, l'intérêt de la séance d'apprentissage pour la motivation des élèves est considéré.
- 46 Un dernier profil de D (3), en plus de partir d'une situation observée en stage, va exploiter les savoirs en se référant à des ressources encyclopédiques ou conceptuelles (dictionnaires, grammaires, articles, etc.). Leurs conclusions marquent toujours un retour sur la pertinence du travail pour la profession.

4. Discussion

- 47 La discussion portera sur des enjeux que représente le développement de l'identité professionnelle, notamment sur les liens qui sont susceptibles d'exister entre les postures d'écrivain et d'auteur associées à un rapport à l'écriture et celle du didacticien qui explore le rapport à l'écrit.

4.1. Manifestations du rapport à l'écrit/ure

- 48 Pendant l'étape de narration créative, le S narrateur procède par analogies : il associe des éléments spécifiques du scénario choisi pour la narration de la fable et les cadre du point de vue linguistique et langagier pour manifester le genre du discours.
- 49 La figure 1 démontre que les groupes de S n'exploitent pas toutes les dimensions de leurs compétences scripturales : si la plupart des S fait un retour réflexif sur l'expérience d'écriture concernant le scénario (30,8 %), les règles du genre (25,5 %) ou rendent ces choix conscients, les explorent en les justifiant (27 %), seulement 16,7 % des S développent une argumentation sur la portée du genre. Or, le procédé argumentaire implique au préalable d'établir une synthèse des savoirs d'écrivain pour en extraire des arguments et les exploiter. La figure 2 rappelle aussi que la tâche impose des contraintes (36,5 %), voire dérange ce qui rend l'expérience difficile pour 36 % des S (figure 3) ou carrément déplaisante (2,5 %). Pourtant, 51 % d'entre eux (cf. fig.2) se sentent plus libres, et ce, malgré la difficulté. Ces résultats indiquent que tous les S n'opèrent pas sur tous les plans de réflexivité que représente la tâche de scripteur.

- 50 Pour les D, la planification repose sur l'approfondissement des ressources linguistiques et langagières disciplinaires, et les liens cohérents que ces savoirs transposés permettent d'établir avec les élèves et l'apprentissage. L'ensemble de ces opérations se produit sur plusieurs plans, cognitif, culturel, linguistique, langagier et métalinguistique. Le cas échéant, le fait de les expliciter, constitue un indice que la ressource est intériorisée. Or, les résultats montrent que peu de S sont en mesure (7 %) de distinguer et d'explicitier les dimensions (sémantique, syntaxique et morphologique) sur lesquelles ils exploitaient les concepts langagiers durant la phase de *présentation* ; 14,5 % déterminent une modalité d'exploitation secondarisée ; les méthodes proposées restent désincarnées pour 8 % et seulement 5 % d'entre elles, provenant des stages, sont réinvesties dans le dispositif pédagogique. Cependant, ce sont près de 38,47 % de D qui reproduisent l'exercice de la fable démontrant ainsi la pertinence de l'expérience. Pour plus du tiers des D (46 %), le travail offre une portée symbolique, ce qui signale une performance, c'est-à-dire un niveau de réflexivité permettant de dépasser la simple reproduction (figure 5). Ces D utilisent le discours de la fable à des niveaux métaphoriques et symboliques offrant à leurs futurs élèves des ressources qui transcendent les contenus d'enseignement et ouvrent à des perspectives de significations de second plan.
- 51 D'autre part, l'expérience de planification en didactique du français n'a pas les mêmes effets pour les D : en général (79,5 %), ils trouvent du sens à leur expérience ; la majorité (64,1 %) la jugent comme favorisant une amélioration de la lecture et de l'écriture, ce qui dénote une perspective élémentaire sur la maîtrise des habiletés langagières ; une minorité (25,64 %) ne réinvestissent pas l'expérience de création narrative dans leur séquence, signe que pour le S son expérience n'a pas été significative.
- 52 L'analyse des résultats montre que les ressources du dispositif n'ont pu être utiles à tous les S, que ce soit du point de vue du jeu littéraire, social et culturel, mais aussi du jeu linguistique et institutionnel. Ces résultats confirment les observations de l'Équipe ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités Locales). De la même manière, tous les D ne démontrent pas la même compréhension du modèle de planification didactique à visée d'apprentissage et ne font pas tous référence à de nouvelles dispositions à l'action, signe d'une projection dans des fonctions novatrices sur le plan de l'identité professionnelle. Cependant, l'analyse permet aussi d'établir des correspondances entre certains profils de S et la manière dont ils apprécient la tâche d'écriture et certains D (38,47 %) qui réinvestissent l'exercice de création narrative, signe d'un transfert de ressources issues de l'expérience précédente. Ce sont ces profils que nous avons tenté d'esquisser ci-dessous en cherchant à dépasser les stéréotypes pour approfondir plutôt comment ces derniers ont bénéficié ou non des ressources du dispositif.

4.2. La reproduction du genre et une identité qui se cherche

- 53 Dans la posture de l'écrivain, les S du premier profil restent centrés sur les spécificités liées au genre : créer un scénario et répondre aux normes linguistiques et langagières en cherchant à les reproduire (figure 1). Autrement dit, le linguiste rencontre trop de difficultés, ce qui ne permet pas au narrateur d'accéder aisément à de nouveaux points de vue. Pour ces groupes, les ressources collectives (médiations, étayages, connaissances, etc.) ne permettent pas de réaliser avec aisance une transformation formelle. Dans le rôle de D, ces derniers centrent leurs discours sur les concepts qu'ils observent et qu'ils placent dans la situation d'apprentissage en exposant leur pertinence, mais sans pour

autant se projeter près de leurs élèves. Ils pointent une identité professionnelle qu'ils cherchent à percevoir de façon normative (« il serait donc de notre devoir [...] l'enseignant se doit de, etc. ; cf. Tableau 3, # 23).

Tableau 5 : Une tâche trop complexe : une posture d'élève et une identité floue

<p>Extrait discours S Ex. 2</p>	<p><i>Donc, il est important de posséder ces connaissances dans notre profession enseignante. En effet, afin de bien pouvoir transmettre ces notions aux élèves [...], il est certain que l'enseignant se doit d'être spécialisé et de se surpasser en la matière, car s'il n'a pas lui-même les bons outils au départ, comment peut-il les transmettre adéquatement aux enfants, qui eux, sont en plein apprentissage. #8.</i></p> <p><i>Dans la profession enseignante, il est selon nous, important d'avoir beaucoup de vocabulaire, afin de pouvoir vulgariser les connaissances enseignées. De plus, nous sommes des modèles pour les élèves. Donc, si nous avons beaucoup de vocabulaire, ils auront l'occasion d'enrichir leur lexique puisqu'ils seront en contact avec ces mots. En faisant ce travail, nous nous sommes aperçues que notre vocabulaire n'était pas assez riche, puisque nous cherchions longtemps des mots pour exprimer nos idées. Nous pensons donc qu'il est important de continuer à lire et de rechercher des mots pour enrichir notre vocabulaire. #33</i></p>
<p>Extrait discours D Ex.5</p>	<p><i>La ponctuation est le concept travaillé, dans le cadre de cet exercice, pour deux principales raisons. En premier lieu [la ponctuation] sert à caractériser les différents types de phrase. Les élèves doivent savoir quel point de phrase utiliser pour tel type de phrase, selon les mots présents dans la phrase, leur ordre, leur sens et l'intonation qui s'en dégage. Aussi, selon le Programme de formation de l'école québécoise, la ponctuation est vue d'ici la fin de l'année scolaire, de là sa pertinence didactique. » #4.</i></p>

- 54 Cependant, l'expérience de création narrative met à jour pour ces S un discours réflexif autour des savoirs langagiers, ce qui soulève une prise de conscience professionnelle : l'importance de s'impliquer cognitivement pour élaborer les concepts leur permettant d'accéder aisément à un rapport distancié au savoir et à lui donner sens. Les discours des D se placent en continuité sur des plans réflexifs centrés sur les savoirs langagiers et l'importance de leur inclusion dans les modèles institutionnels programmés. Autrement dit, ces D réfléchissent surtout sur les premières étapes de la planification : le plan de la formulation et celui de la légitimation institutionnelle. Ils cherchent les modalités permettant de secondariser l'objet de savoir et de ce fait, le processus d'enseignement destiné à *l'apprendre* reste dévolu aux élèves : « Les élèves comprendront donc l'importance de ... » (Cf. Tableau 4, #13). De même, le plan pédagogique demeure centré sur des savoirs qui n'ont pas été expérimentés. La dialectique reste faible entre l'apprendre et l'enseigner. Ces D n'ont pas encore changé de rôle : ils restent des sujets apprenants et reproduisent leur posture scolaire d'élève. La fonction d'imagination ne peut les soutenir dans le processus de complexification des conceptions centré sur les apprentissages. Il n'en va pas de même pour les deux autres profils.

4.3. Les scripteurs jouent pendant que les didacticiens critiquent

- 55 Pour le deuxième groupe, la créativité est un jeu qui devient le moteur du langage. Centré sur l'activité du S, ce jeu narratif donne sens à l'apprentissage du français à des niveaux jusque-là impensés, ce qui génère une situation d'écriture originale. Cette dynamique du

jeu fonde chez eux un nouveau rapport au savoir langagier et un rapport à l'écrit/ure qui oriente de manière épistémique leur modèle de D. Ces derniers cherchent alors à centrer les élèves sur la composante formelle de la langue et de manière positive, par le sens que prend l'expérience. Par le truchement de l'expérience de narration créative dans laquelle ils ont pris la posture d'écrivain, les S contactent leur identité professionnelle qui imagine des scénarios pour apprendre en jouant. Les D appréhendent ici la dimension culturelle et institutionnelle de leur rôle sur tous les plans du didacticien et du pédagogue incarné dans ses stages. L'expérience devient source d'intérêt manifeste, le travail riche de sens pour eux-mêmes comme pour leurs élèves. L'aspect ludique et agréable annihile l'effort, répare les S de leurs expériences passées, et la maîtrise de la langue devient un enjeu important dans leur perspective professionnelle.

Tableau 6 : Une tâche qui porte sens : processus de secondarisation et identité enseignante

Extrait discours S Ex. 2	<i>La rédaction d'une fable nous a sorti.e.s de notre zone de confort, ce travail était différent. Nous croyons que c'est quelque chose d'essentiel que de faire sortir les enfants de leur zone de confort dans la rédaction de textes. En tant que futures enseignantes, nous souhaitons que les élèves ne vivent pas les mêmes activités toutes les années. #36</i>
Extrait discours D Ex.5	<i>Nous avons choisi cet exercice, car nous croyons qu'il permet aux élèves de s'approprier la langue française [...]. Ils sont actifs et directement impliqués, car ils peuvent manipuler concrètement la langue [...] [(ce qui)] leur permettra de développer une vision positive du français. [...] En effet, les élèves devront créer des phrases qui ont un sens pour eux afin que le poème reflète bien leur interprétation de celui-ci. [...] nous avons saisi la pertinence de s'approprier notre langue maternelle afin d'être en mesure de mieux comprendre les nombreuses règles qu'elle contient. Nous nous sommes rapidement rendu compte que plus nous la manipulons et plus nous jouons avec celle-ci, plus nous sommes en mesure de l'utiliser correctement. # 2290</i>

4.4. L'auteur.e est dans la classe

- 56 Le dernier groupe de S cherche à opérationnaliser les variables langagières ou linguistiques choisies dans un scénario imaginé tout en les exploitant de manière objectives à la manière d'un auteur. Pour ces D, l'incarnation du rôle d'enseignant passe aussi par une représentation consciente du concept d'élève et de ses besoins. L'analyse qualitative permet de comprendre que ce rapport à l'écrit/ure dialogue avec l'identité professionnelle par l'exploitation de savoirs transposés et ciblés. Ces S convoquent la fonction d'imagination pour l'articuler avec d'autres fonctions (régulation, planification). Enfin, ils n'hésitent pas à se lancer dans des univers où les S manifestent des projections sur des plans plus complexes, aussi bien du point de vue du processus d'écriture (écrivain/auteur) que de celui dans lequel le D endosse une fonction d'enseignement près des élèves (étudiants/jeunes professionnels). L'expérience projetterait les D dans un univers créatif épistémique permettant d'exploiter dans leurs discours les trois pôles du dispositif didactique en tant qu'auteur de leur propre situation et selon le modèle institutionnel. La réflexivité se manifeste ici sur tous les plans. Par cette prise de conscience, les sujets apprenants découvrent ou enrichissent une structure formelle modèle, propre à la discipline, dans laquelle le savoir est « didactisé ». Associé à ce

processus, l'identité enseignante les renvoie à une mémoire des gestes didactiques et pédagogiques déjà situés, prémices des modèles professionnels qui sont au cœur de la formation universitaire.

Tableau 7 : L'auteur.e est dans la classe

Extrait discours S Ex. 2	<i>Par ailleurs, nous avons pu comprendre qu'il ne faut pas simplement donner des exercices de français aux élèves. Il faut sélectionner les savoirs, les structurer, vérifier sa pertinence, regarder les implications pédagogiques et finalement animer une activité signifiante ! #18</i>
Extrait discours D Ex.5	<i>Nous avons aussi pris conscience de la complexité de la transposition du savoir de l'enseignant vers l'enfant et nous sommes conscientes que les bases de la langue requièrent une attention particulière de notre part afin que les élèves se la représentent convenablement et efficacement et cela dès leur plus jeune âge pour un ancrage solide et certain. #28</i>

Conclusion

- 57 Cette analyse avait pour objectif d'observer un dispositif de formation universitaire de manière à mieux comprendre les liens qui unissent l'évolution du sujet avec celui de l'enseignant en didactique du français au primaire. Malgré certaines limites, l'analyse du discours dénote une appropriation singulière de la fonction d'imagination permettant de dégager ici trois dispositions réflexives qui engagent les sujets apprenants sur des plans complémentaires concernant les rapports à l'écrit/ure et l'identité professionnelle. L'implication des sujets apprenant à divers niveaux de réflexivité permet d'esquisser trois profils de scripteurs ou de didacticiens caractérisés par des niveaux de créativité différents. Si l'aspect dynamique de la fonction d'imagination était déjà connu, ce travail d'exploration conforte son intérêt dans la compréhension du processus identitaire du sujet et du professionnel. Les relations entre le sujet scripteur et le sujet didacticien seraient fondées sur l'articulation de règles et de ressources d'ordre socioculturel et institutionnel constitutives du dispositif et de l'activité, considérés dans une fonction dialogique. Se rapprochant de l'apprentissage expérientiel les composantes de ce dispositif rappellent que la créativité est une ressource très efficace pour les formateurs, bien que constituant un obstacle pour certains. Enfin, la nature de la ressource créative à inscrire dans des dispositifs universitaires reste une clé à explorer pour la persévérance et la flexibilité des conceptions des étudiants en formation comme pour celle des enseignants de carrière.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris, France: Armand Collin.

Archer, M.S. (1988). *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*, Cambridge : Cambridge University Press.

Archer, M.S (1995). *Realist Social Theory : The Morphogenetic Approach*, Cambridge : Cambridge University Press.

Archer, M.S. (1998). Théorie sociale et analyse de la société. *Sociologie et sociétés*, 30(1), 9-22.
<https://doi.org/10.7202/001012ar>

Archer, M.S. (2000) *.Being Human : The Problem of Agency*, Cambridge : Cambridge University Press.

Archer, M.S. (2013). *Reflexivity*. École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Suisse : Lausanne
Page de site personnel de l'École Polytechnique Fédérale. Récupérer : www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Reflexivity2013.pdf.

Baillet, D. (2017). Le cours universitaire : espace de rencontres et de tension entre le rapport au savoir des étudiants et le rapport au savoir des enseignants ? Dans G.Therriault, D.Baillet, M-F. Carnus et Vincent (Eds.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 135-149). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 263-285.

Barré-De-Miniac, Ch. (2017). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Barth, B-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, France : Retz.

Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. *Pratiques* [En ligne], 143-144 . URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1378> ; DOI : 10.4000/pratiques.1378

Bautier E., Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Dans *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, France : Armand Colin.

Bautier. E et Goigoux, R. (2004) .Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle . *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

Beudet, C.et Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? *SCRIPTA*, Belo Horizonte, 16 (30), 169-193.

Bobion-Broye, A, Dupuy, R, et Prêteur, Y. (2013). *Penser la socialisation en psychologie : actualité de l'œuvre de Malrieu*. Toulouse, France : Érès.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens Pratique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La pensée sauvage.

Brousseau, G. (2004). Des dispositifs d'apprentissages aux situations didactiques. Conférences Docteur Honoris Causa. Université de Genève.

- Bruner, J. (2000). *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris, France : Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, France : Retz.
- Bucheton, D et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n° 3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>; DOI : 10.4000/educationdidactique.543
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France : Retz.
- Capron-Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et en formation*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : élément pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B, Bautier, É. et Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ...ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- Chartrand, S. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education* 32, 2 : 317-343.
- Clert-Georgy, A. (2016). L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage. Dans Isabelle Capron-Puozzo. *La créativité en éducation et en formation*. (p.79-92). Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Clot, Y. (2002). *Avec Vygotski*. Paris, France : La Dispute.
- Cooper, K. et Olson, M. R. (1996). The multiple "I's of teacher identity". In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, et R. T. Boak (dir.). *Changing research and practice : Teachers + professionalism, identities and knowledge* (78-89). London, England: Falmer Press.
- DeBonville, J. (2006). *L'analyse de contenu des médias : de la problématique au traitement statistique*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Dencuff, MP. (2014). Approcher l'articulation entre pédagogie et socialisation : analyse de contenu de la vie scolaire dans la presse. Dans M.C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher, *Rapports aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p.47-61). Récupérer. http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Dencuff, MP. (2016). Le discours pédagogique, un dispositif ressources entre mises en scène et interprétations. Dans Vassilis Komis, Alain Jaillet, Georges Nahas, Christian Depover, Karsenti, T. (dir.). *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs*. Montréal. Québec : Agence Universitaire de la Francophonie. Récupérer : http://www.rifeff.org/nouvelles_archives.php?rubrique_id=1
- Dewey, J. (1938/ 1997). *Experience and education*. New York, États-Unis : Touchstone.
- Gamarra, P. (1974). La mouche et la crème. Dans *La Mandarine et le Mandarin*, Paris, France : La Farandole.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Godelier, M. (2015). *L'imaginé, l'imaginaire et le symbolique*. Paris, France : CNRS.
- Harris, P-L., (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris, France : Retz.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Lafont-Terranova, J., Blaser, C. et Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1-9. doi :10.7202/1042846ar

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.

Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement, Pourquoi et comment*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théoriques et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, *Développement et persévérance professionnelle dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.) *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 113-134). Bruxelles : De Boeck.

Olson, D. (1998). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, France : Retz.

Paveau, M-A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris, France : Presses Sorbonne nouvelle.

Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeux et rêves, image et représentation*. Neufchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck.

Rochex, J-Y. (2013). Expérience scolaire et subjectivation. *Penser la socialisation en psychologie : actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Baubion-Broye, A., Dupuy, R et Prêteur, Y. (Dir). Toulouse : Editions Érès.

Rey, O. et Feyfan, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité veille et analyses*. 70. Récupérer : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf>

Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. Dans : Bruno Maggi éd., *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 241-257). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Taddei F. (2010). Inventer une nouvelle maïeutique pour apprendre à apprendre. *Cahiers pédagogiques*, 478. Récupérer : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Inventer-une-nouvelle-maieutique-pourapprendre-a-apprendre>

Tardif, J. (1994). « Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels ». Actes du Colloque International sur les Transferts de Connaissances en Formation Initiale et Continue. Lyon.

Tardif, M., Borges et C., Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*, Paris, France : Retz

- Vanderlope, Ch.(1992). Comprendre et interpréter. Dans Clémence Préfontaine et Monique Lebrun (Dir). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. (p. 159-181). Montréal , Québec : Les Éditions Logiques.
- Vanhulle, S.(2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse de discours. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, 15(28), 145-169.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, 171-172. Récupérer : <http://journals.openedition.org/pratiques/3205>
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (ed) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. (p.275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. France : Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L. (1930/1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. London : Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1932 / 1987). Imagination and its development in childhood. In R.W. Rieber & A.S. Carton (dir.), *The Collected Works of L S. Vygotsky, vol. 1 : Problems of general psychology*. New York, NY : Plenum Press.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives*,4(13). Récupérer : <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Zimmermann, Ph., Flavier, É.et Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. Dans :*Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n ° 49 : L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités. (p.35-50) ; Récupérer : https://www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2012_sup_49_1_1724

NOTES

1. Nous renvoyons les lecteurs à l'article de Marc Weisser (2010) distinguant dispositifs didactique/pédagogique/situation.
2. 120 crédits répartis sur 4 années aboutissant au Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) donnant l'accès au brevet d'enseignement.
3. Au nombre de 12 au Québec.
4. Ces écrits de genre second apparaissant « *dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) [...] plus complexe et relativement plus évolué* » (Bakhtine, 1984, p. 267).
5. Certains étudiants ont demandé de déroger à la consigne et de réaliser seul les travaux.
6. Le travail de réflexion demandait de justifier l'exploitation de ce savoir à partir des axes morphologique, syntaxique, sémantique.
7. *La mouche et la crème* de Pierre Gamarra, 1974 : Une mouche voyant une jatte de crème /S'écria : "Quelle chance ! Ah ! que cela me plait ! /Ô délice ! Ô bonheur extrême ! /Des œufs frais, du sucre et du lait, /Un tendre arôme de vanille ; / Rien ne met plus de douceur en mon cœur." / Elle volette, elle frétille, / Elle s'approche, elle gambille, / Sur le rebord/ Et c'est alors que sur la faïence trop lisse, /La mouche glisse / Et succombe dans les délices / De cette crème couleur d'or. / Parfois, les choses que l'on aime / Sont des dangers. /Il n'est pas toujours sûr que l'on puisse nager /Dans la meilleure des crèmes.

8. Le niveau de fidélité concernant le codage des discours s'élève à 92,6 % (test/retest sur 100 % des travaux).
9. Ainsi, certains passages de ces textes ne sont pas codés, par exemple, parce qu'ils cherchent plutôt à répondre à des attentes liées à l'évaluation du dispositif, par exemple : *Bref, grâce à ce cours, nous savons maintenant l'importance de notre rôle en tant qu'enseignantes, par rapport à l'enseignement du français. #23*
10. Pour Brousseau, une situation est « un modèle d'interaction d'un sujet avec un certain milieu qui détermine une connaissance donnée comme moyen, pour le sujet, d'atteindre ou de conserver dans ce milieu un état favorable. [...] Notons que le même mot « situation » sert, dans son sens ordinaire, à décrire tantôt l'ensemble (non nécessairement déterminé) des conditions qui entourent une action, tantôt le modèle théorique et éventuellement formel qui sert à la déterminer. » Brousseau, 2004, p. 10.
11. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES), Programme d'Éducation au préscolaire et enseignement primaire - français, langue d'enseignement.
12. La forme scolaire est un concept qui détermine la forme socialisée d'enseignement et d'apprentissage correspondant au modèle institutionnel (Vincent, 1980 ; Maulini, 2005).
-

RÉSUMÉS

Cette contribution analyse un dispositif de formation universitaire en didactique du français au primaire conçu sous la forme d'un portfolio numérique et dans lequel l'imagination est appelée à jouer un rôle important. Dans une perspective exploratoire, des travaux de futurs enseignants intégrés dans un portfolio numérique (N=39) réalisés dans une université québécoise sont analysés. Les fondements théoriques comprennent le sujet comme étant socioculturellement situé et pour lequel le contexte d'activités régulées et de pratiques normées constitue une action didactique (Brousseau, 1998) sédimentée par la société (Giddens 1984/1987 ; Archer 1998), actualisée par les pratiques et institutionnalisée comme référence dans le temps. Les conclusions de l'analyse de contenu des travaux (de Bonville, 2006) permettent de formuler des hypothèses sur les relations unissant l'évolution du sujet avec celle du rôle d'enseignant. Plus précisément, concernant la dynamique instaurée par ce dispositif et le rapport au savoir pour a) la dimension linguistique et culturelle de la tâche intellectuelle et b) la dimension professionnelle, amorçant une rupture avec les pratiques transmissives.

This contribution analyzes a university training device in French didactics at the primary level designed in the form of a digital portfolio and in which the imagination is called upon to play an important role. In an exploratory perspective, the work of future teachers integrated into a digital portfolio (N = 39) carried out in a Quebec university is analyzed. The theoretical foundations include the subject as socioculturally situated and for which the context of regulated activities and normative practices constitutes a didactic action (Brousseau, 1998) sedimented by the society (Giddens 1984/1987, Archer 1998), updated by the practices and institutionalized as a reference in time. The conclusions of the content analysis of the work (de Bonville, 2006) make it possible to formulate hypotheses on the relationships uniting the evolution of the subject with that of the teaching role. More specifically, concerning the dynamics established by this device

and the relationship to knowledge for a) the linguistic and cultural dimension of the intellectual task and b) the professional dimension, starting a break with transmissive practices.

INDEX

Mots-clés : Didactique de l'enseignement supérieur - créativité - développement professionnel - didactique du français - rapport au savoir

Keywords : Didactics of higher education - creativity - professional development - French didactics - relation to knowledge

AUTEUR

MARIE-PIERRE DENCUFF

Chargée d'enseignement à l'Université Laval (Québec, Canada)