



HAL
open science

Écrire un mémoire en formation d'enseignants : dialogisme et construction de l'identité professionnelle

Catherine Delarue-Breton, Jacques Crinon

► To cite this version:

Catherine Delarue-Breton, Jacques Crinon. Écrire un mémoire en formation d'enseignants : dialogisme et construction de l'identité professionnelle. Writing Research Across Borders III, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense, Feb 2014, Nanterre, France. halshs-01359704

HAL Id: halshs-01359704

<https://shs.hal.science/halshs-01359704>

Submitted on 3 Sep 2016

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.

Référence : Delarue-Breton, C. & Crinon, J. (2014). Écrire un mémoire en formation d'enseignants : dialogisme et construction de l'identité professionnelle. Colloque « Writing Research Across Borders III », Université Paris-Ouest Nanterre, 19-22 février 2014.

Colloque *Writing Research Across Borders III*, Université Paris-Ouest Nanterre, 19-22 février 2014
Symposium « Enjeux identitaires, didactiques et professionnels de l'écriture de soi à l'Université »

Écrire un mémoire en formation d'enseignants : dialogisme et construction de l'identité professionnelle

Catherine Delarue-Breton et Jacques Crinon

Université Paris-Est, EA 4384 Circeft-Escol, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex

Résumé. Pour obtenir leur master, les étudiants en formation d'enseignant ont à écrire un mémoire de recherche à visée professionnelle. Rédiger ce mémoire a pour objectif d'amener les étudiants à s'appropriier des connaissances et des cadres théoriques leur permettant d'analyser des corpus constitués sur des terrains scolaires et d'acquérir ainsi des compétences à mieux comprendre les situations d'apprentissage, d'enseignement et d'éducation auxquelles ils se trouvent professionnellement confrontés.

Comment cette appropriation se fait-elle ? Nous tentons de le montrer à partir d'un corpus d'écrits intermédiaires et de versions finales de mémoires de master. L'étude de deux exemples contrastés porte sur la place du discours d'autrui, son évolution, le rôle de ce discours dans la constitution de la voix propre d'un auteur qui écrit « à la première personne ».

Cette analyse, qui a recours aux concepts de dialogisme et d'hétéroglossie, met en évidence d'une part que l'appropriation du discours d'autrui est une condition de l'élaboration de cette voix propre ; d'autre part que celle-ci peut contribuer à la construction ou au développement de l'identité professionnelle, quand elle fait l'objet d'une négociation dialogique, susceptible de traduire une composition entre les socialisations antérieures et la socialisation en cours.

Les étudiants du master préparant au métier de professeur des écoles dans notre ÉSPÉ¹ ont à écrire un mémoire de recherche à visée professionnelle. Ce mémoire peut prendre comme objet d'étude la propre pratique de l'étudiant lorsqu'il se trouve en situation d'exercice professionnel et/ou des questions et des situations qui lui sont extérieures. Ce n'est cependant pas la mise en scène éventuelle de son expérience par l'auteur du mémoire qui retiendra notre attention dans cette communication sur l'« écriture de soi », mais sa présence dans son écrit en tant qu'auteur, sa capacité à trouver sa *voix* (Bakhtine, 1952/1984) propre, parmi les autres voix qui l'influencent, celles en particulier des auteurs qu'il a été invité à lire. En cela, nous reprenons la distinction proposée par Bautier (1998) entre une écriture du *moi* et une écriture du *je*. « Quand l'élève écrit en tant que sujet, l'activité qui peut alors avoir lieu dans et par le langage est le travail simultané du langage, de la langue, du sens et des savoirs : le sujet tente d'élaborer une pensée et à donner du sens aux objets, aux expériences, aux situations, à ses propres affects. Par le biais du langage et de l'activité langagière, il constitue son expérience personnelle en objet de réflexion, l'écriture étant alors ce qui "désimbrique" le sujet de cette expérience. [...] Le travail du langage est ce qui peut interroger le sujet constamment sur lui-même et éviter de le figer dans une identité, à condition qu'il y ait travail et que ce soit une écriture à la première personne, une écriture du "je" sujet et non du "moi". » (p. 13)

Notre objectif est d'étudier la constitution d'une écriture du *je* dans les mémoires écrits par deux étudiantes de seconde année de ce master, en comparant les six versions successives

¹ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

remises à leur directeur de mémoire, depuis le début de l'année jusqu'à la version finale soutenue. Il s'agit d'y examiner les différentes manières de gérer l'hétérogénéité d'un discours qui se construit à partir d'emprunts.

Dialogisme et hétéroglossie

Pour en conduire l'analyse, nous nous appuyons sur deux concepts issus de l'école de Bakhtine.

Le premier est celui de dialogisme. Toute lecture appelle une réponse, écrit Voloshinov (1929/2010) : « Comprendre l'énoncé d'autrui veut dire s'orienter par rapport à lui, lui trouver la place qui lui revient dans le contexte correspondant. À chaque mot de l'énoncé que nous nous efforçons de comprendre, nous superposons, pour ainsi dire, un ensemble de mots à nous, de mots qui répondent. Plus ils sont nombreux et substantiels, plus profonde et substantielle est notre compréhension. [...] Toute compréhension est de nature dialogique [...] Comprendre, c'est chercher à la parole du locuteur une contre-parole. » (p. 337-339). C'est sans doute ce dialogue entre le lecteur et les auteurs lus, et ces aller et retours, chez l'auteur du mémoire, entre la position de lecteur et la position d'auteur, qui caractérise l'élaboration d'une pensée qui se nourrit des ouvrages et des articles, lus personnellement, mais aussi, très souvent, commentés par les enseignants et mis en discussion au sein d'un collectif de travail. Donner des significations à un texte consiste à insérer celui-ci dans le réseau des questions qu'on se posait, auxquelles il apporte des éléments de réponse, mais qu'il conduit aussi à poser autrement². Si tout discours « est parlé tout autant qu'il parle » (Bres, 2005, p. 58), l'écrit universitaire qu'est le mémoire de master est plus encore soumis à l'interdiscours et l'assume : discours rapporté, résumé des ouvrages lus – ou bien dont on a entendu parler...– commentaires, objections, réfutation anticipée des objections du futur lecteur...

Le second concept est celui d'hétéroglossie, proche du précédent tout en s'en distinguant, car il permet de mettre l'accent sur cette hétérogénéité constitutive du discours qui emprunte aux voix d'autrui et se constitue à partir de celles-ci, en les confrontant, les interprétant, les mettant à distance ou les prenant à son compte, les traduisant, les trahissant volontairement ou non. Ces discours d'emprunt peuvent plus ou moins s'agrèger, se fondre dans le discours de l'auteur. À cet égard, Jaubert (2007), étudiant des écrits d'apprentis scripteurs à la fin de l'école primaire, distingue une hétéroglossie dissonante et une hétéroglossie orchestrée : dans le premier cas, les voix empruntées se juxtaposent sans unité, sans appropriation ; dans le second, l'auteur s'approprie ses emprunts, les met au service de ses propres intérêts, de ses propres questions, de ses propres valeurs.

Dans l'analyse des mémoires retenus, nous chercherons à repérer des indices du dialogue engagé – ou non – entre l'auteur, ses sources et son lecteur, ainsi que les traces d'une « orchestration » éventuelle des ressources mobilisées pour écrire le mémoire, pour reprendre la métaphore de Jaubert.

Méthodologie

Deux mémoires sont analysés (désignés dans l'analyse comme A et B), chacun à travers six versions successives, étapes de leur élaboration, versions séparées par des espaces de temps d'un à deux mois. Ils ont été choisis parce qu'ils traitaient de thèmes proches (au sens large, le langage écrit) et avaient bénéficié d'un encadrement homogène, au sein de la même

² Après Authier-Revuz (1995), on parlera ici d'autodialogisme.

option³. Ces deux mémoires sont contrastés quant à la note et à l'appréciation obtenue à l'issue de leur soutenance, l'un ayant été considéré comme un très bon mémoire, l'autre ayant obtenu une note inférieure à la moyenne.

La longueur des deux mémoires et de leurs versions intermédiaires, à chaque étape, est assez semblable (figure 1).

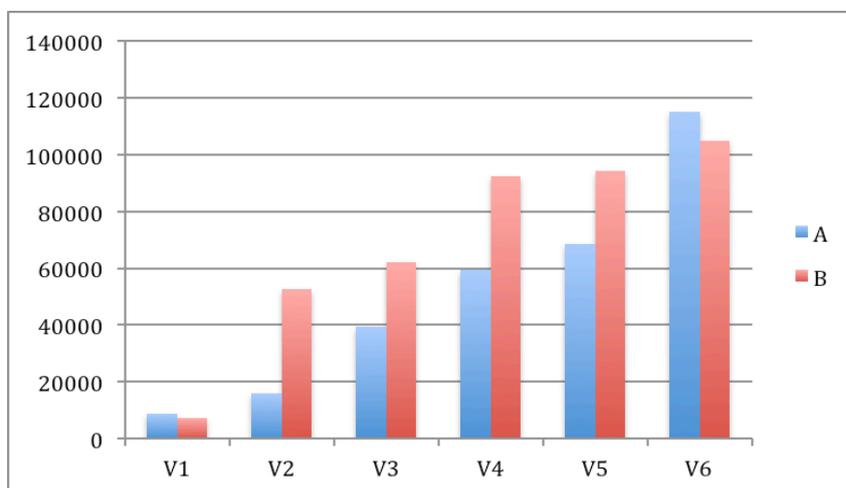


Figure 1 : Longueur de chacune des versions des deux mémoires (en nombre de signes)

L'analyse du corpus a tenté de répondre à plusieurs questions.

- Ces étudiantes⁴ ont-elles utilisé des ressources bibliographiques et en quelle quantité ?
- À quel moment du travail (c'est-à-dire dans quelle version) ces ressources apparaissent-elles dans leur écrit ?
- Ces ressources sont-elles identifiées ?
- Ces ressources contribuent-elles à échafauder un cadre théorique, à analyser des données de terrain ? Y a-t-il articulation des deux aspects ?

À ces questions « macro » viennent s'ajouter des questions « micro » sur la manière dont, dans l'énonciation, l'argumentation, le choix des mots, apparaissent plus ou moins le dialogue avec soi-même et avec autrui et l'« orchestration » de l'hétérogénéité énonciative.

Résultats

1. Les lectures mentionnées

Chacune des mentions d'un ouvrage ou d'un article dans le texte du mémoire ou dans la liste finale des références a été relevée sur chacune des versions des deux mémoires. Ces références ont été classées en plusieurs catégories :

- Articles ou ouvrages de recherche.

³ Dans ce master qui accueille un nombre important d'étudiants, le mémoire est écrit et accompagné dans le cadre d'une « option d'approfondissement et de recherche » choisie par l'étudiant sur une discipline ou une thématique, et qui comporte un horaire d'enseignement d'une soixantaine d'heures dans l'année.

⁴ Il se trouve que les deux auteurs sont des femmes. Rappelons que, dans les formations de professeurs des écoles, neuf étudiants sur dix sont actuellement des étudiantes.

- Article ou ouvrage de vulgarisation ou d'interface.
- Textes officiels.
- Ouvrages ou articles prescriptifs.
- Pages web, en particulier de sites de l'Éducation nationale (sont exclus de cette catégorie les articles de recherche trouvés par l'intermédiaire de sites Web spécialisés).
- Dictionnaires.

Les résultats de l'analyse figurent dans le tableau 1 et sont résumés en figure 2.

Tableau 1 : Nombre des références bibliographiques par mémoire et par version

		Nb références	dont	dont	dont	dont	dont	dont	
			recherche	interface	TO	ouvrages prescriptifs	sites Web	dictionnaires	
A	V1	Références présentes dans la version 1	5	4	0	1	0	0	
	V2	Références présentes dans version antérieure	5	4		1			
		Références ajoutées dans la version 2	8	6		2			
		Total des références dans la version 2	13	10	0	3	0	0	
	V3	Références présentes dans version antérieure	13	10		3			
		Références ajoutées dans la version 3	6	6					
		Total des références dans la version 3	19	16	0	3	0	0	
	V4	Références présentes dans version antérieure	19	16		3			
		Références ajoutées dans la version 4	4	4					
		Total des références dans la version 4	23	20	0	3	0	0	
V5	Références présentes dans version antérieure	21	20		1				
	Références ajoutées dans la version 5	5	5						
	Total des références dans la version 5	26	25	0	1	0	0		
V6	Références présentes dans version antérieure	25	25		0				
	Références ajoutées dans la version finale	5	1		4				
	Total des références dans la version finale	30	26	0	4	0	0		
B	V1	Références présentes dans la version 1	5	2	1	1	0	0	1
	V2	Références présentes dans version antérieure	4	1	1	1			1
		Références ajoutées dans la version 2	19	14			3	2	
		Total des références dans la version 2	23	15	1	1	3	2	1
	V3	Références présentes dans version antérieure	18	14	1	1		2	
		Références ajoutées dans la version 3	9	4		1		4	
		Total des références dans la version 3	27	18	1	2	0	6	0
	V4	Références présentes dans version antérieure	27	18	1	2		6	
		Références ajoutées dans la version 4	6	3	1			2	
		Total des références dans la version 4	33	21	2	2	0	8	0
	V5	Références présentes dans version antérieure	33	21	2	2		8	
		Références ajoutées dans la version 5	1					1	
	Total des références dans la version 5	34	21	2	2	0	9	0	
V6	Références présentes dans version antérieure	31	21	2	2		6		

Références ajoutées dans la version finale	1	1					
Total des références dans la version finale	32	22	2	2	0	6	0

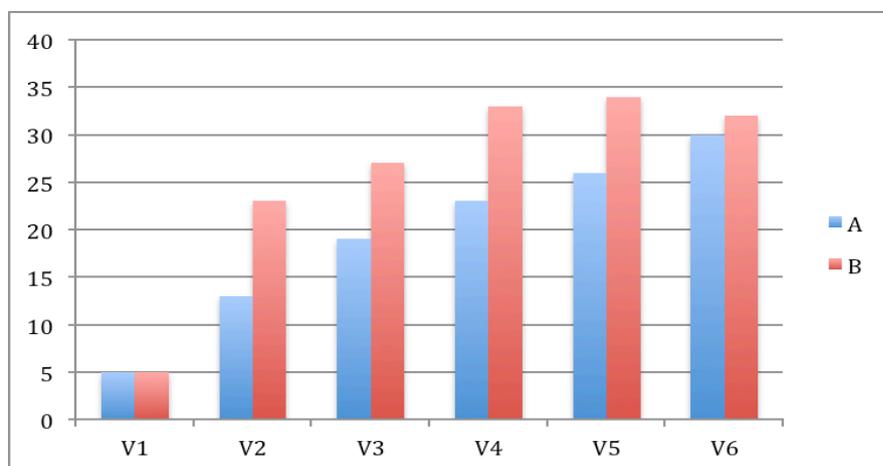


Figure 2 : Nombre des références bibliographiques par mémoire et par version

Le premier constat est que les deux étudiantes respectent l'injonction à lire et à utiliser et citer des références bibliographiques qui leur est faite. Les références citées sont nombreuses (une trentaine) et apparaissent tôt dans l'élaboration du mémoire. La grande majorité des lectures citées sont dans les deux cas des ouvrages et articles scientifiques. On notera cependant, chez l'étudiante B, la tentation d'utiliser les pages Web issues en particulier de sites de circonscriptions de l'éducation nationale abordant des thèmes qui l'intéressent.

2. Des lectures présentées pour elles-mêmes ou bien articulées à la recherche de terrain ?

En revanche, lorsque l'on s'intéresse au contexte d'apparition des références bibliographiques dans le mémoire, les deux écrits diffèrent considérablement. Nous nous en tenons ici aux articles et ouvrages scientifiques.

Dans le mémoire A (production finale), sept des références utilisées pour construire le cadre théorique sont reprises dans l'analyse des données empiriques. Sept autres références, sans être citées de nouveau formellement, le sont à travers les concepts qu'elles ont permis de construire ou de présenter et qui sont explicitement mobilisés pour analyser les données de terrain. Une référence nouvelle (qui n'apparaît pas dans la partie consacrée au cadre théorique) est évoquée lors de l'analyse des données. Il est en outre à noter que toutes les références mobilisées (explicitement ou implicitement) pour analyser les données figuraient déjà dans la version 3 du mémoire. Ce sont les influences les plus précoces dans le processus d'élaboration du mémoire qui semblent avoir finalement le plus compté, avoir le plus profondément influé sur le processus de pensée de l'auteur, les références ajoutées en fin de processus apparaissant comme plus « décoratives », moins incorporées, ou davantage peut-être destinées à attester l'étendue des connaissances sur le sujet.

De manière contrastée, dans le mémoire B (production finale), une seule des références utilisées dans la partie consacrée à la présentation d'un cadre théorique est reprise lors de l'analyse des données de terrain. La liste des références proposée en fin de mémoire est identique à celle qui apparaissait déjà dans la version 3 ; les lectures ont été faites en début de processus, mais peu utilisées pour comprendre les données de terrain dont l'analyse apparaît

comme un module autonome. En outre, une bonne partie de la liste bibliographique finale n'est pas présente dans le corps du mémoire : l'étudiante a proposé la liste de ce qu'elle a lu, mais sans procéder, lors de la rédaction, à un travail d'identification précise de l'origine des savoirs et des concepts présentés. Pourtant, souvent, ces savoirs sont apparemment référés, mais à des sources qui n'apparaissent pas dans la liste finale ; il s'agit en fait alors de références « de seconde main », décalques des références données dans la source consultée par l'étudiante, ou de références qui peuvent provenir des cours reçus, mais non rapportées à des contributions publiées. Il en va d'ailleurs de même pour une bonne partie du texte proposé par cette étudiante, qui recopie très largement des articles et surtout des pages Web : la version 4, soumise à un logiciel antiplagiat⁵, révèle un taux de similitude de 37 % avec des pages Web.

3. *Énonciation et dialogisme*

Les choix effectués par les auteurs du mémoire, concernant d'une part l'organisation du mémoire, d'autre part la prise en charge du texte au plan énonciatif, et l'organisation du propos à l'intérieur du plan, révèlent simultanément des caractéristiques communes et des positionnements très contrastés au plan dialogique, autrement dit des manières différentes de s'appropriier – ou de ne pas s'appropriier – les voix d'autrui.

3.1. *Des points communs*

Nous mentionnons notamment ici trois caractéristiques communes de ces écrits, qui concernent leur organisation, une forme précoce de questionnement, et une certaine hésitation concernant le choix des pronoms pour s'autodésigner, c'est-à-dire pour désigner l'auteur en devenir de ces mémoires.

• L'organisation du mémoire

Rinck (2010) rappelle que les outils méthodologiques proposés aux étudiants (manuels d'aide à la rédaction par exemple) fournissent généralement des cadres dans lesquels ceux-ci viennent s'inscrire. L'étude de la version finale des documents A et B montre en effet dans les deux cas une organisation qui distingue, outre l'introduction, la conclusion et la bibliographie, le cadre théorique, les aspects méthodologiques, l'analyse et les résultats de la recherche, attestant au moins en surface d'une conception commune de l'organisation du mémoire en lien avec le genre prescrit, conception sans doute issue des séminaires de méthodologie.

Notons toutefois que dans le mémoire A, ces quatre grandes parties sont subdivisées en sous-parties qui laissent entrevoir des choix théoriques ou méthodologiques propres, la partie théorique étant par exemple divisée en 8 sous-parties, chacune articulée autour d'un concept référé. De même, la rubrique méthodologie distingue clairement les différentes parties du corpus, et les choix des catégories ou axes retenus pour l'analyse.

Dans le mémoire B cependant, à l'exception de la rubrique concernant le cadre théorique, divisée en deux sous-parties centrées sur des domaines concernant d'une part les inégalités scolaires, d'autre part la théorie de la lecture, aucune subdivision n'apparaît, ce qui conduit à un plan en 13 parties, mettant par exemple sur le même plan cadre théorique, méthodologie, présentation du support⁶ ou présentation de la séquence analysée. Cette juxtaposition d'items laisse à penser que ces derniers représentent une série de tâches, dont il y aurait lieu de s'acquitter successivement.

⁵ *Compilatio*.

⁶ La recherche porte sur une séquence d'enseignement concernant la lecture d'un album de jeunesse, désigné dans le mémoire comme « support ».

- Un questionnement précoce

L'étude comparée de la version 1 de chacun des mémoires montre d'autre part que la dimension du questionnement intervient très tôt dans la rédaction. Le premier jet du mémoire A, qui comprend un peu moins de 8 800 signes, fait apparaître 7 questions successives, et le mémoire B, d'un volume d'un peu moins de 7 200 signes, en fait apparaître 5. Ces questions, qui acquerront certes un statut différent au fur et à mesure de l'évolution de chacun de ces écrits, semblent montrer que les deux auteurs perçoivent la nécessité de s'outiller de concepts, et perçoivent qu'une partie des réponses aux questions qu'ils se posent se trouve déjà dans les ouvrages ou articles théoriques qui traitent de la question, qui acquièrent de ce fait le statut de sources de savoirs disponibles ou déjà-là. Ainsi, le document A, qui questionne le rôle de l'activité réflexive sur la pratique enseignante, en vient à s'interroger sur la notion de *geste professionnel* :

On observera le rôle du référentiel de compétence et les activités réflexives dans l'ajustement conscient des gestes professionnels.

Mais, peut-on parler de gestes professionnels ? [...] Au final, est-ce qu'il ne serait pas plus juste de parler de professionnalisme, de capacité d'ajustements complexes et précis ?

Il convient, ici de définir ce que sont ces gestes professionnels ; ces ouvrages devraient le permettre :

D. BUCHETON (2008) Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation, De Boeck [Mémoire A, version 1, p.1]

De même, dans le document B, l'étudiante, qui s'interroge sur le rôle des pratiques enseignantes dans la compréhension d'un album de jeunesse, en vient à questionner la notion même de *lecture* :

Qu'est-ce que la lecture ? [...]

Jocelyne Giasson, auteur du livre la compréhension en lecture, décrit différents processus qui permettent à l'élève de comprendre les mots et le texte dans sa totalité. [Mémoire B, version 1, p.1-2]

Dans ce même document B, l'emploi du terme *compétence* conduit à la définition qu'en propose Roland Goigoux, puis à la déclinaison des cinq compétences que l'auteur considère comme indispensable à l'exercice de la lecture, et dans le document A, l'emploi du terme *autoconfrontation* est aussitôt suivi d'une référence à Yves Clot. Les deux auteurs du mémoire semblent donc d'emblée manifester une certaine sensibilité à la dimension conceptuelle des termes employés dans la recherche, et à la rigueur nécessaire qu'implique leur emploi, et donc à la nécessité d'un dialogue avec les auteurs qui les ont précédés, ce qui ne signifie cependant pas que cette rigueur fasse par la suite l'objet d'un développement en acte équivalent au sein de chacun de ces documents.

- Une certaine hésitation dans l'emploi des pronoms

Enfin, l'étude des écrits successifs des deux mémoires permet d'observer une forme d'hésitation dans l'emploi des pronoms, susceptible de traduire la tension inhérente à l'activité de recherche que suppose l'inscription, pour l'auteur, dans une communauté discursive, et donc l'acculturation à une voix collective (un *nous*), et l'émergence d'un sujet auteur, donc l'émergence d'une voix propre (un *je*). On observe en effet une alternance dans l'emploi du *je* ou du *nous* pour désigner l'auteur. Dans le mémoire A, cette hésitation apparaît dans la version 2 :

On atteint ici les logiques profondes (Bucheton 2009) de ces enseignants au moment d'accueillir la conseillère pédagogique. **Je fais** l'hypothèse que le prescrit est prendre en compte la diversité des élèves, que l'autoprescrit est : "je dois montrer

que je sais me poser cette question” ». [...] Au plan technique, **nous utilisons** principalement [...] [Mémoire A, version 2, p. 5-6, nous soulignons]

Dans le mémoire B, cette hésitation n'apparaît qu'à la version 4, ce qui nous amène à penser que la perception (plus ou moins consciente) d'une tension entre émergence du sujet auteur et inscription dans une communauté discursive intervient elle-même plus tardivement pour cet auteur :

Exemple d'analyse de rappel de récit, **nous analysons** le rappel de récit de Mohammed. **J'ai choisi** le rappel de récit de Mohammed, car c'est un élève qui a des difficultés à se concentrer. Au travers de cette analyse, **j'aimerais** infirmer ou affirmer que le fait d'être déconcentré a un impact sur la mémorisation d'éléments qui constituent l'album [Mémoire B, version 4, p. 35, nous soulignons]

Cette hésitation entre *je* et *nous* disparaît en revanche complètement dans la version 4 du document A (qui n'atteste plus qu'à quelques reprises d'une hésitation entre *on* et *nous* pour s'autodésigner), tandis qu'elle se maintient dans le document B (qui hésite dans cette version aussi bien entre l'emploi des pronoms *on* et *nous* qu'entre l'emploi des pronoms *je* et *nous* pour s'autodésigner).

Nous constatons enfin que l'emploi du pronom *nous* dans le mémoire A, à partir de la version 4, renvoie dans 100 % des occurrences à l'autodésignation de l'auteur du mémoire (et de la recherche), ce qui apparaît comme un fait particulièrement remarquable, et qui distingue ce mémoire non seulement du mémoire B, mais aussi d'autres écrits que nous avons pu étudier jusqu'à présent. Au sein de ces derniers en effet, l'emploi du pronom *nous* oscille entre un renvoi à l'auteur du mémoire, et à un collectif plus général de portée indéfinie (par exemple *Lorsque nous cherchons à résoudre un problème, nous nous construisons progressivement une certaine représentation de ce problème*) parfois même à un collectif englobant le lecteur.

Cette particularité du mémoire A, peut-être liée au fait que la question de l'emploi des pronoms est précisément objet de recherche pour l'auteur, qui travaille sur la réflexivité des enseignants, nous conduit à envisager maintenant les différences notables que nous avons pu constater entre les deux documents A et B.

3.2. Des différences notables

Celles-ci concernent notamment la manière dont ces écrits dialoguent avec les auteurs sources, et l'émergence ou la non émergence d'une voix propre, susceptible de contribuer à la construction du sujet auteur. Nous en retenons ici trois dimensions : il s'agit de l'intégration et de la mention des sources, du statut épistémique des assertions, et de la présence d'une réflexion sur la recherche en cours dans les écrits de travail, qui peut se manifester à travers l'intrication d'un journal de recherche dans le corps du texte.

• Intégration et mention des sources

Si celles-ci font généralement difficulté pour les étudiants, on observe cependant ici que cette difficulté n'est pas de même nature pour les auteurs des deux mémoires. L'étude comparée des versions 6 de chacun d'eux, autrement dit de leur version la plus aboutie, atteste en effet dans un cas d'une forme de citation qui traduit le plus souvent une réorientation – donc d'une appropriation – de l'énoncé source de la part de l'auteur du mémoire (document A), tandis que dans l'autre, le propos retenu fait l'objet tantôt d'une forme de citation que nous qualifions de froide, d'inerte en quelque sorte, qui ne fait pas bouger le questionnement de l'auteur, tantôt d'une forme de réorientation qui confine au dévoiement du texte source (document B).

Ainsi, le document B procède par juxtapositions successives des sources, qui n'intègrent que très peu la question de recherche :

La théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) développe une idée. Tout d'abord, le fait que les facteurs sociaux d'un individu (sexe, âge, nationalité des parents, etc.) influent directement sur l'évolution de sa vie, ses choix. Effectivement un individu aura tendance à reproduire voire à rester proche du schéma familial dans lequel il a grandi. [...] Les différences s'opèrent car les élèves doivent s'adapter à la culture scolaire. [...] La culture scolaire (Chauveau, 2000) peut désigner cinq objets différents. [Mémoire B, version 6, p. 4-5].

L'approche conceptuelle demeure descriptive, et si l'emploi d'un terme entraîne à sa suite la référence à une autre source, celle-ci se voit paraphrasée dans une glose qui en écrase en réalité la valeur conceptuelle : l'auteur réduit ici la théorie de la reproduction à un simple ancrage dans le schéma familial (qui n'est d'ailleurs pas défini), et aucun des concepts convoqués (reproduction, culture scolaire etc.) ne sera réinvesti par la suite, ni pour reconfigurer la question de recherche, ni pour l'analyse des corpus.

À l'inverse, dans le document A, c'est le questionnement et les conceptions dans lesquelles s'inscrit la recherche qui semblent mobiliser les concepts, qui à leur tour viennent reconfigurer le questionnement :

L'analyse de l'activité des enseignants implique de s'intéresser à la manière dont ceux-ci interprètent les prescriptions en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils s'imposent. C'est la notion de « multifinalité » (Goigoux 2007) qui permet, ici, de mieux comprendre les équilibres que l'enseignant cherche à établir entre « sa situation de travail, les élèves et lui-même » (Goigoux, 2007, p. 50). [...]

Dans cette interprétation de l'activité enseignante, on cherchera à lire les écarts, les contradictions, voire les conflits, non pas pour repérer des manquements, mais pour comprendre l'opacité qu'on cherche à lever. Celle qui fait obstacle à l'évolution des compétences professionnelles. [Mémoire A, version 6, p. 10]

Le cadre théorique en vient dans le document A à s'épaissir progressivement en réitérant ce mouvement de référence/reconfiguration de la question de recherche, dont nous donnons ici à voir le début, tandis que dans le document B, les notions convoquées se succèdent sans s'orchestrer, aboutissant régulièrement à un dévoiement des concepts, voire à des interprétations qui viennent en réalité les contredire, comme dans l'exemple qui suit :

Donc, avant de commencer l'apprentissage de la lecture, le professeur présente les liaisons entre graphèmes et phonèmes, l'élève doit avoir acquis cette compétence avant de commencer celle de la lecture. [Mémoire B, version 6, p. 14]

- Statut épistémique des assertions

Le deuxième lieu de différenciation de ces mémoires réside dans la manière d'affirmer un savoir ou de positionner un concept, autrement dit dans le statut épistémique des assertions (Rinck, 2010). Dans le mémoire A, ce « rapport au savoir » participe d'un double mouvement à la fois d'adhésion et de distanciation vis-à-vis de l'énoncé source, qui laisse penser que l'auteur du mémoire s'approprie le propos cité – et donc ne le trahit pas – tout en le réorientant de manière à faire sens avec son propre propos.

Cette réorientation du propos peut se traduire par une approche sélective du savoir concerné :

Les « obstacles didactiques professionnels » (Alin, 2010) sont, quant à eux, définis ainsi : [...]. Quatre concernent la construction technique et didactique [...]. Quatre évoquent la relation humaine et la pédagogie [...]. Et quatre derniers définissent les écarts entre le prescrit et le réel [...].

Ce sont ces quatre derniers qui nous intéressent plus particulièrement et qui constitueront nos objets de travail. [Mémoire A, version 6, p. 13]

Elle peut aussi se manifester par une aptitude à faire dialoguer des concepts ou notions théoriques :

Empruntée au champ de l'ergonomie, cette notion d'auto-prescription convoquée par Bucheton (2008) nous permet de mieux comprendre les compromis que l'enseignant doit faire. [...] Cette notion renvoie aux différentes instances institutionnelles de prescription et donc à celle de « travail prescrit » mais aussi à celle de « non réalisé » (Clot, 1999). Cette notion est très proche de celle de « tâche redéfinie » (Leplat, 1987). Elle véhicule, elle aussi, une composante sociale. [Mémoire A, version 6, p. 15]

Elle peut également apparaître dans une reformulation complète de l'énoncé source, en lien avec la question de recherche traitée dans le mémoire :

Empruntée au champ de l'ergonomie, cette notion d'auto-prescription convoquée par Bucheton (2008) nous permet de mieux comprendre les compromis que l'enseignant doit faire. [...]

En d'autres termes, l'enseignant dispose d'une expérience, d'un certain rapport aux savoirs théoriques, d'un attachement singulier à l'institution, d'une forme de déontologie professionnelle. Il entretient également un rapport particulier avec des valeurs personnelles, philosophiques, sociales et politiques. Il dispose également d'un capital émotionnel qui lui est propre. [Mémoire A, version 6, p. 15]

Enfin, elle apparaît souvent dans la manière dont elle peut être utile à la recherche propre de l'auteur du mémoire :

Ce concept de « genre » ajoute à celui de « schème » (Vergnaud) une dimension sociale qu'il convient de prendre en compte au moment d'observer l'entrée des enseignants débutants dans une culture professionnelle. [Mémoire A, version 6, p. 11]

À l'opposé, le mémoire B s'inscrit dans un rapport aux savoirs convoqués qui les cite tantôt d'une manière directe, non réorientée et sans intégration de la question de recherche, tantôt dans une reformulation tellement éloignée de l'énoncé source qu'il en perd sa substance, et dans une paraphrase qui semble sans objet :

À travers l'analyse portant sur les études de (Pourtois, 1979) et (Bernstein 1971), il est possible de comprendre que le langage est la base de tous les apprentissages, donc le fait de s'adresser à un enfant d'une certaine manière aura un impact sur le langage de l'enfant, sa méthodologie, sa compréhension. Prenons pour exemple, les mères de classe ouvrière qui utilisent un langage souvent très didactique, impératif, laissant peu d'autonomie à l'enfant. [Mémoire B, version 6, p. 9]

Dans le cas présent, le propos devient confus, alternant entre lieu commun (le fait de s'adresser à un enfant d'une certaine manière aura un impact sur le langage de l'enfant), amalgame (sa méthodologie, sa compréhension) et contresens (mères de classe ouvrière qui utilisent un langage souvent très didactique).

Le statut épistémique des assertions est ainsi susceptible de traduire la manière dont l'auteur se construit en tant que tel, l'émergence de sa voix propre s'éprouvant dans la confrontation de son propre cheminement à partir des voix d'autrui, ou au contraire, dont le sujet de l'écriture ou sujet textuel (Donahue, 2001) – que l'on peut difficilement désigner comme auteur dans ce cas – tantôt s'assujettit au propos d'autrui, tantôt vient à le dévoyer, faute sans doute, dans les deux cas, d'une appropriation créative des savoirs au sens winnicottien du terme (Winnicott, 1975/1971). La forme que peuvent prendre les assertions dans le mémoire atteste ainsi tantôt de l'absence d'un questionnement réel de la part de l'auteur du mémoire, qui se voit parfois lui-même assujetti à l'exécution d'un certain nombre

de tâches universitaires dont il ne perçoit pas toujours l'enjeu, notamment identitaire et professionnel, tantôt, au contraire, de la présence de ce questionnement. Celui-ci est matériellement perceptible dans le journal de recherche que l'on peut parfois observer au sein même du mémoire, notamment dans les versions de travail.

- Intrication d'un journal de recherche dans le corps du mémoire

C'est précisément ce qui se produit pour le mémoire A, où la prise en main par l'auteur de sa propre recherche se manifeste dans la version 2, qui s'intitule d'ailleurs « *L'état de ma réflexion...* ». Ce document laisse paraître des bribes de journal de recherche au sein du texte de travail (en noir), à travers des passages surlignés en jaune, des passages en vert et d'autres en rouge. Ces différentes couleurs, qui traduisent une forme d'orchestration polyphonique des différentes voix qui permettent l'élaboration du texte, symbolisent certes l'injonction à soi-même (par exemple à *faire*, ou à *structurer*, ou encore à *écrire*), mais pas uniquement.

On note ainsi toutes sortes de commentaires, plus ou moins attendus ; certains concernent l'organisation de la recherche empirique :

« voir si je dois garder seulement les écrits "pré-visite conseil" ou bien garder aussi l'ensemble du compte rendu de visite + le portfolio » ;

« prendre en compte le fait que les enseignants confirmés n'ont pas de portfolio ».
[Mémoire A, version 2, p. 4]

Un autre atteste d'une construction de l'auteur du mémoire en tant que participant à sa propre évaluation, renvoyant ainsi à une forme d'*autodirection* telle que la propose Gérard (2010) :

« très confus, à réécrire » [Mémoire A, version 2, p. 5]

Un autre, particulièrement intéressant, reflète la manière dont s'élabore une recherche, qui comprend aussi de l'inattendu (le propos glose la découverte de l'intérêt d'enseignants de statuts variés pour un même type de problème) :

« Remarque qui m'a sauté [sic] aux yeux alors que ce n'était pas ce que je cherchais au départ » [Mémoire A, version 2, p. 4]

Enfin, on note aussi un commentaire qui fait état d'une réflexion scientifique en acte, portant en l'occurrence sur la pertinence de l'utilisation – ou non – d'un outil théorique :

« L'outil d'ALIN ne risque-t-il pas d'enfermer mon observation. [On remarque l'absence de point d'interrogation] Le risque est grand de normaliser l'agir enseignant alors qu'au contraire [sic], il faut permettre de le réinventer pour chercher les implicites. » [Mémoire A, version 2, p. 3]

Le questionnement, même s'il change de forme, semble donc permanent tout au long des différentes versions du mémoire A, et les différents statuts de ces « autocommentaires » traduisent une conception de l'écrit qui l'apparente tout autant à un outil de travail, à un outil de la pensée contribuant à part entière à l'élaboration du processus de recherche, qu'à un outil d'évaluation ou à un produit fini.

À l'opposé, on note dans le mémoire B (qui ne présente aucune forme de glose ou commentaire), dès les premières versions, des affirmations tranchées, non modalisées, ne laissant guère de place au doute, relevant de la prescription (futurs, présents de portée générale, formes injonctives du type « il faut », « on doit »), qui viennent déplacer la quête de sens que constitue le travail de recherche en une quête de solutions pour agir, le mémoire manquant ainsi, si l'on peut dire, deux fois son but :

Jocelyne Giasson, auteur du livre *la compréhension en lecture*, décrit différents processus qui permettent à l'élève de comprendre les mots et le texte dans sa totalité. Dans un texte, l'élève **doit** comprendre dans un premier temps les mots d'une

phrase, puis faire le lien entre ces phrases grâce à des connecteurs logiques, assimiler le texte afin de pouvoir l'interpréter. Tout d'abord l'élève **comprendra** les éléments textuels, après cela il **discernera** les inférences du texte. À partir de ces actions l'élève **aura compris** le sens du texte et **pourra** donner son interprétation. [Mémoire B version 2, p. 9, nous soulignons]

Progressivement, l'évocation des savoirs concernés glisse vers une série d'affirmations successives qui deviennent prescriptions à l'adresse des enseignants, figeant ainsi le processus d'acculturation théorique de l'étudiant :

De plus, il faut que l'enfant est [sic] compris les stratégies mises en œuvre ainsi que leur but, **le professeur ne doit pas** rester dans l'implicite, **il se doit d'expliquer** clairement ces pratiques, ce qui n'est pas toujours le cas et entraîne certaines difficultés chez des élèves, notamment des élèves issus de classe défavorisée. [Mémoire B version 2, p. 9, nous soulignons]

La conception de la classe, du métier et de l'élève qui en découle devient dès lors réductrice voire stigmatisante, prenant ainsi le contrepied des apports théoriques sollicités :

Ces enfants n'ont pas encore compris pourquoi lire et apprendre à lire, ils ont une vision floue ou restreinte des finalités, du sens, de l'apprentissage de la lecture.

Ces enfants n'ont pas encore compris comment fonctionne le code de l'écrit, ils ont une conception pré-linguistique du système d'écriture [...]

Ces enfants n'ont pas compris ce qu'il faut faire pour lire : ils pensent que lire (l'acte de lire) c'est nommer les lettres, ou prononcer des fragments écrits, ou répéter (redire) ou deviner (en interprétant l'image associée au mot). [Mémoire B version 2, p. 10, nous soulignons]

Les différentes marques énonciatives de la prise en charge du texte par l'auteur du mémoire nous paraissent ainsi témoigner, pour ce qui est du mémoire A, d'une forme de *négociation dialogique* (Donahue, 2001, 2008), impliquant une appropriation créative des travaux d'autrui dans la construction du savoir scientifique, tandis qu'elles relèvent selon nous davantage de l'hésitation dialogique pour ce qui est du mémoire B. Dans le premier cas, la négociation sous-tend une prise en charge par l'auteur du mémoire des tensions inhérentes à l'activité scientifique, tandis que dans le second, il s'agit plutôt d'assujettissement ponctuel à des savoirs non maîtrisés, qui se diluent progressivement dans le texte en perdant simultanément de leur vigueur et de leur pertinence.

Écrire pour penser et se former au métier

Traçabilité et mises en lien

Ces résultats confirment et donnent une robustesse supplémentaire à des résultats obtenus dans des recherches antérieures à partir d'autres corpus, recueillis dans des contextes institutionnels très différents du présent contexte.

Si les références affichées dans les deux mémoires analysés – et dont le nombre n'est pas exceptionnel dans le contexte où ils ont été prélevés – sont beaucoup plus abondantes que celles qui pouvaient être utilisées dans le cadre des mémoires professionnels pratiqués dans les IUFM français dans les années 1990 et 2000 (voir Guigue, 1998 ; Guigue & Crinon, 2001), la difficulté reste la même à identifier des savoirs et à en faire la généalogie. Cette capacité à opérer ce que nous avons naguère appelé la traçabilité des savoirs n'en reste pas moins très discriminante. Savoir identifier ses sources pour faire des savoirs des instruments intellectuels était l'une des activités élémentaires propre à l'écriture professionnalisante que

nous avons tirée d'une analyse conduite sur des mémoires professionnels français et des portfolios américains⁷ (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002).

Par ailleurs, l'opposition repérée ici entre une utilisation réitérée des sources (une fois dans une élaboration conceptuelle et la seconde fois comme un outil) et une utilisation ponctuelle de celles-ci rejoint une opposition entre deux manières d'élaborer le mémoire dans le temps. L'une répond à une conception intégrée, où le mémoire se construit comme un ensemble cohérent dont les différentes parties se répondent. L'autre procède d'une conception plus juxtapositive. Cette seconde conception rappelle ce que nous avons nommé rédaction modulaire du mémoire (par opposition à rédaction évolutive) dans une étude sur la genèse d'une quinzaine de mémoires professionnels d'IUFM (Crinon & Guigue, 2003) : une suite de morceaux s'ajoutent les uns aux autres en cours d'année dans un état dès le départ quasiment définitif. Le mémoire B, dans la présente étude, peine à dépasser la juxtaposition des fragments rédigés, de même qu'il peine à dépasser la juxtaposition des voix convoquées. Il semble ainsi illustrer les obstacles rencontrés par beaucoup d'étudiants confrontés à l'écriture longue qui leur est demandée, obstacles qui les empêchent de s'approprier leurs lectures et d'en faire des outils pour élaborer leur propre pensée, obstacles déjà décrits par les recherches sur l'écriture professionnalisante (pour une revue, voir Crinon & Guigue, 2006).

- L'écriture est pensée comme la transcription finale d'une pensée préalablement constituée. Elle n'est donc pas le lieu d'une élaboration intellectuelle, de version en version, elle n'est pas un moyen pour manipuler des connaissances et des idées, les mettre en relation et les transformer.

- Les connaissances sont statiques et faire un mémoire consiste, dans une partie « théorique », à collecter et à mettre bout à bout des informations et des connaissances, qui auraient une existence en tant que telles, indépendamment de ceux qui les ont précédemment construites et énoncées. Le recours aux dictionnaires procède de la même conception : les mots qui désignent les notions étudiées ont un sens, celui que livre le dictionnaire une fois pour toutes. Cette conception a d'autant plus de force que l'étudiant, encore mal à l'aise avec des connaissances qu'il découvre, « ne se voit pas en tant que quelqu'un qui a l'autorité de "parler" », pour reprendre l'expression de Donahue (2001, p. 78).

- L'écriture est l'instrument d'une évaluation, à partir de la restitution de ce qu'on sait. Dès lors, il s'agit d'exhiber un maximum d'informations et de connaissances sur le sujet, et de le faire seul. D'où même l'étonnement de certains étudiants par rapport à l'aide que peut apporter un directeur de mémoire, cette aide étant presque assimilée à de « la triche ». En même temps, si le but est d'exhiber des connaissances ayant une réalité extérieure au sujet, la manière la plus économique de le faire est bien de les poser une fois pour toutes : ce qui est écrit l'est définitivement, une fois qu'on s'est acquitté de cette tâche en vue de l'évaluation.

⁷ « Ainsi, l'activité qui consiste à *identifier ses sources* pourrait devenir une catégorie englobant à la fois les très académiques bibliographies trouvées dans les mémoires et les dissertations et les listes de "best practices" appartenant aux portfolios. La question de la "traçabilité", du souci de nommer les pensées avec lesquelles on est entré en dialogue et qui étayent les prises de décision accomplies ou projetées est au cœur du métier d'enseignant. Il ne s'agit pas de reconnaître indéfiniment une dette mais d'identifier les origines de ses pratiques pour pouvoir éventuellement les réévaluer, en tester la cohérence avec les autres éléments d'une pédagogie. On sait précisément la difficulté des praticiens de l'enseignement, même chevronnés, pour référer des choix à des lectures, des rencontres, des témoignages (A.-M. Chartier, 1998). On a vu en revanche des stagiaires tenir un journal de leurs idées préparatoires au mémoire, c'est-à-dire de leurs rencontres avec des partenaires, des pairs, avec des lectures inopinées, des informations saisies au vol, embryon de la future bibliographie qui pourtant ne retiendra que les sources les plus officielles. À cet égard, les portfolios se montrent d'une toute autre générosité et s'ouvrent largement à la présence des conseillers, pairs, auteurs qui ont pu compter dans la construction d'une pensée qui se sait dialogique. » (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin & Crinon, 2002, p. 126-127).

Ainsi, pour certains étudiants, il paraît particulièrement étrange et incompréhensible qu'un écrit évalué positivement au premier semestre à titre d'écrit intermédiaire, d'étape du travail, ne soit plus l'objet du même regard positif en fin d'année.

On peut penser qu'une partie importante des étudiants éprouve des difficultés à procéder à la mise en lien des lectures et à la fusion des voix énonciatives et que le succès de ce processus dépend de la résistance plus ou moins grande de croyances ou des conceptions-obstacles que nous venons de présenter⁸. De ce point de vue, la notion de *zone de contact*, que Donahue (2001) emprunte à Pratt (1990), et qui définit un espace d'acculturation à l'université, permet peut-être de mieux comprendre l'incompréhension de certains d'entre eux lorsqu'ils sont confrontés aux spécificités du genre mémoire. Ces étudiants, qui s'inscrivent en master en étant lauréats d'une licence, découvrent de fait un nouveau mode de socialisation universitaire, en partie fondé sur l'autoévaluation, sur la prise en charge par l'étudiant de choix théoriques et méthodologiques, autrement dit sur le fait d'assumer des décisions, et non sur la seule restitution des savoirs. Ce nouveau mode de socialisation implique une forme de composition avec le mode de socialisation antérieur (Kauffmann, 2004), composition d'autant plus délicate à négocier que ces nouveaux modes de socialisation sont en outre généralement très implicites, et touchent à la construction d'un nouveau statut identitaire, qui oscille entre étudiant de licence, étudiant de master et futur enseignant.

Identités en construction

Dans la formation que suivent ces étudiants est en effet explicitement visée la construction de connaissances et de compétences utiles pour l'exercice de la profession⁹, qui en fait dès lors un moment de construction de l'identité professionnelle. C'est d'une certaine manière ce qu'affirme le descriptif du diplôme lorsqu'il présente le rôle de la recherche dans la formation. Il se réfère à la nécessité pour les enseignants d'être capables de lire des résultats de recherche et d'en faire un moyen de formation tout au long de leur carrière. Il insiste également sur la valeur de la démarche de recherche pour comprendre les situations éducatives. Cette socialisation à et par la recherche répond à une certaine vision de l'identité professionnelle des enseignants, celle d'un intellectuel capable d'autoformation et de réflexivité. Dès lors, en sus des différents discours théoriques auxquels est confronté l'étudiant, et au-delà de la nécessité d'entrer en dialogue avec ces auteurs pour le devenir soi-même, il s'agit également pour lui de gérer ce que l'on pourrait appeler des conflits d'identités, liés à des conflits entre des communautés discursives distinctes, que sont notamment la communauté scientifique, l'institution scolaire et le corps enseignant.

Les analyses conduites plus haut indiquent que ce type de socialisation obtient des succès divers selon les étudiants.

Conclusion

Tout au long de la formation d'un élève puis d'un étudiant, de l'école primaire à l'université, apprendre à écrire est pour une bonne partie apprendre à écrire en *je*, à comprendre qu'écrire, c'est manifester des intentions et s'insérer dans un dialogue, un dialogue avec ses lecteurs, un dialogue avec les auteurs qu'on a lus, à qui on est redevables ou par rapport auxquels on réagit. Au cours de l'enseignement obligatoire, l'apprenti scripteur apprend ainsi que les mots des autres sont ses mots, qu'écrire, c'est réécrire – ses propres

⁸ Du moins si l'on considère que l'une des conditions du développement professionnel des enseignants est leur capacité à faire évoluer leurs croyances (Belensky et al., 1986, cités par Boraita & Crahay, 2013).

⁹ C'est ainsi que le descriptif du diplôme se réfère au référentiel des compétences des enseignants publié par le Ministère de l'Éducation nationale.

productions et celles des autres – que les lectures qu'on a faites sont autant de ressources pour écrire, si l'on s'autorise à imiter, pasticher, emprunter pour poursuivre son propre but.

À la fin du secondaire et à l'université, une nouvelle étape intervient progressivement : pour réussir dans l'écriture pour penser et apprendre qu'on y pratique, il y a besoin d'être conscient des emprunts et des influences, et de formuler explicitement quelles sont ces influences et ce qu'on en fait. Paradoxe d'une polyphonie « orchestrée » où les différentes voix se confondent tout en restant distinctes.

L'étude comparative de ces deux mémoires nous permet d'affirmer un certain nombre de points :

- L'élaboration de la voix propre d'un auteur ne peut se penser en dehors de l'appropriation des voix d'autrui, et cette dimension paradoxale, qui n'est pas propre à l'écriture scientifique, mais qui prend une place d'autant plus importante dans l'écriture scientifique que celle-ci se développe dans une tension entre acculturation à une communauté discursive et construction du sujet auteur, est généralement ignorée des étudiants avant l'entrée dans ce cycle.
- La question de l'écriture du mémoire et celle de la recherche qu'il permet de conduire sont intrinsèquement liées, et l'ignorance de ce lien étroit par les étudiants nous semble compromettre l'entreprise qu'ils poursuivent, tant en termes de formation à la recherche qu'en termes de développement identitaire. Écriture et subjectivation, écriture et élaboration de soi ont partie liée, et toute entreprise d'écriture longue qui ne prend pas en compte cette dimension nous apparaît vaine.
- Deux niveaux de conflits d'identités peuvent se superposer au cours de l'écriture de ce mémoire : d'une part, un conflit issu de la double nécessité de devenir soi en cultivant l'autre, d'autre part le conflit entre les identités mouvantes d'étudiant (qui restitue des savoirs), d'apprenti chercheur (qui produit du savoir) et de futur enseignant (qui transmet du savoir).
- Enfin, les manifestations de la *négociation dialogique* que l'on perçoit dans le mémoire A traduisent une forme de prise de pouvoir – légitime – de la part de l'étudiant, une forme de réappropriation de son travail – et du regard qu'il s'agit de porter sur celui-ci – par le sujet de l'écriture, et donc une forme d'émergence de l'auteur : les tensions exercées sont devenues structurantes ; tandis que les hésitations dialogiques qui traversent le mémoire B laissent paraître un sujet textuel plus ballotté ou agi par les conflits d'identité que réellement en prise avec ces tensions.

Références bibliographiques

- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Paris : Larousse.
- Bautier, É. (1998). Je ou moi : apprentissage ou expression ? *Cahiers pédagogiques*, 363, 12-14.
- Bakhtine, M. (1952/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Boraita, F. & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de Pédagogie*, 183, 99-158.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... In J. Bres, P.-P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke, L. Rosier (dir.), *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 47-61.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2003). Écrire ses pratiques dans des mémoires professionnels. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (éds.), *Écrire les pratiques professionnelles* (pp. 167-198). Paris : L'Harmattan.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de Pédagogie*, 156, 117-169.
- Donahue, C. (2001). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale*, 28, 75-108.

- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université: analyse comparée, France-États-Unis*. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Gérard, L. (2010). La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-2/2010. Mis en ligne le 08 février 2011, consulté le 07 octobre 2012. URL : <http://ripes.revues.org/407>
- Guigue, M. (1998). Lectures et données de terrain : deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs. *LIDIL*, 17, 81-95.
- Guigue, M. & Crinon, J. (2001). L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM. *LIDIL*, 24, 71-90.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Kauffman, J.-C (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Pratt, N. L. (1990). The arts of the contact zone. In D. Bartholomae & A. Petrosky (Eds.), *Ways of reading* (pp. 527-543). Boston: Bedford Books.
- Ricard-Fersing É., Dubant-Birglin M.-J. & Crinon J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 427-450.
- Winnicott, D. W. (1975/1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Traduction C. Monod et J.-B. Pontalis, 1975. Paris : Gallimard.
- Voloshinov, V. N. (1929/2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Lambert-Lucas.