



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

149-150 | 2011

Didactique du français (2)

Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM

Christine Deronne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1711>

DOI : 10.4000/pratiques.1711

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2011

Pagination : 91-111

Référence électronique

Christine Deronne, « Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1711> ; DOI : 10.4000/pratiques.1711

Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM

Christine Deronne

Nancy 1-IUFM Lorraine
CELTED EA 3474

L'apparition du mémoire professionnel est une innovation dans le cursus de formation des enseignants qui coïncide avec la création des IUFM⁽¹⁾ succédant dès 1991, d'une part à l'École Normale (enseignement élémentaire) et d'autre part au CPR⁽²⁾ (enseignement secondaire). Le mémoire professionnel (désormais MP) intègre et articule les différents éléments d'une formation universitaire en alternance : les savoirs scientifiques, disciplinaires, didactiques et professionnels formalisés dans les lieux de formation ainsi que les savoirs issus de l'expérience des pratiques de classe et d'une analyse réflexive sur ces pratiques. Il a donc une dimension formative mais également une dimension évaluative puisqu'il donne lieu à une soutenance pour la certification finale des professeurs stagiaires. Dès sa mise en place en 1991-1992, le MP a fait l'objet de débats importants au sein des communautés de chercheurs et de formateurs d'horizons divers. De nombreux travaux ont été publiés, on citera les plus importants : M. Guigue-Durning (1995), Brisault et Lavarde (1995), R. Guibert (1998, 2004), F. Cros (1998, 2004), M. Fabre, V. Lang, J.-P. Benoit (1999), F. Gomez (2001), J. Crinon (2003), A. Gonnin-Bolo et J.-P. Benoit, (2004). Les revues de didactique du français ont également consacré plusieurs numéros à la question des écrits à l'université : *Lidil*, n° 17, 24, 34, 41 ; *Enjeux*, n° 53 et 54 ; *Spirale*, n° 29 ; *Le Français aujourd'hui*, n° 125 ; *Pratiques*, n° 121-122 ; *Recherche et formation*, n° 40. Les objets étudiés varient en fonction des champs disciplinaires des chercheurs, ils concernent les caractéristiques discursives, textuelles, le statut du scripteur, le type de recherche, l'identité professionnelle, les dispositifs d'accompagnement.

(1) Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

(2) Centre Pédagogique Régional.

Après une période de tâtonnements, les caractéristiques du MP et ses enjeux ont été formalisés dans l'ensemble des IUFM. Cependant le nouveau Cahier des charges de la formation des maîtres (BO n°1 – 4 janvier 2007) ne le mentionne plus, et depuis la récente réforme de la formation des enseignants (2010) qui exige à la fois l'obtention du master 2 et l'obtention d'un concours de recrutement (CAPES-CAPLP-CPE-CRPE)⁽³⁾, il n'a plus lieu d'exister, dans sa forme initiale du moins.

L'intérêt pour ce genre discursif est double : interroger d'une part les caractéristiques discursives du MP en tant qu'*écrit universitaire* et d'autre part les effets produits sur la *professionnalisation*. Le MP se situe dans une tension entre deux pôles celui de la recherche et celui de la formation. S'agit-il d'un mémoire de formation développant les compétences professionnelles ou un mémoire de recherche développant les compétences du chercheur ? Un mémoire de formation par la recherche ou à la recherche ?

Dans la première partie de cet article, je définirai les éléments de caractérisation du MP ainsi que les principaux aspects du débat relatif aux valeurs et enjeux du MP. Le corpus analysé est composé de MP du second degré en Lettres. Les mémoires dont il est question ont été produits à L'IUFM de Lorraine, site de Nancy dans une période qui s'étend de 1993 à 2007.

Dans la seconde partie, j'envisagerai les questions relatives aux postures énonciatives du locuteur. Le professeur stagiaire, auteur du MP, se met en scène dans le récit de ses pratiques. L'emploi de *je* en tant que locuteur semble aller de soi. Mais le locuteur peut tisser dans son discours d'autres discours relayés par des énonciateurs distincts. L'auteur du mémoire est, en effet, engagé par plusieurs rôles, il est à la fois acteur impliqué dans une série de situations professionnelles et aussi le traducteur de ces situations et des savoirs qui s'y construisent quand il les expose (A. Gonnin-Bolo, 2004). Chacun de ces rôles s'énonce dans le MP. Mais le poids des enjeux institutionnels surdétermine les conditions de production du mémoire et peut orienter des choix énonciatifs particuliers.

Présence affichée, subjectivité, effacement, mise à distance, effets de tension : les théories énonciatives et les outils de l'analyse du discours fournissent le cadre conceptuel permettant la description et l'analyse linguistique du MP au service d'une meilleure compréhension de ce qui se joue dans les variations de positionnements énonciatifs.

1. Caractérisations du MP

1.1. Définition institutionnelle, place du MP dans l'histoire de l'IUFM...

En 1989, le rapport Bancel donne une première définition de ce qui deviendra le mémoire. Il préconise l'articulation des éléments de théorie et de pratique à travers « *la rédaction d'un mémoire centré sur une question disciplinaire, didac-*

(3) Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire-Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel- Conseiller Principal d'Éducation- Concours de Recrutement au Professorat des Écoles.

tique ou éducative constituant une première formation à et par la recherche ». Le B.O. du 11 juillet 1991 précise que le professeur stagiaire s'appuie sur l'analyse de ses pratiques professionnelles, il « *identifie un problème ou une question [...], analyse ce problème et propose des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine.* »

Ces éléments soulignent la complexité du genre discursif : le professeur stagiaire problématise un élément de ses pratiques, le met à distance par une analyse réflexive étayée d'un cadre théorique de références, et rend compte de ce processus de réflexion. Mais quel est le degré de formalisation attendu, de quels travaux de référence s'agit-il ? La circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002 apporte des précisions : « *Écrire pour analyser et penser sa pratique* ». Le MP n'est pas « *un mémoire de recherche, le mémoire professionnel doit s'efforcer de répondre aux critères d'une argumentation cohérente, à savoir présenter des affirmations justifiées, envisager des objections, contextualiser les conclusions, notamment* ». L'articulation entre éléments théoriques et expérience effective est réaffirmée. La démarche réflexive est centrale et la visée argumentative à destination du lecteur potentiel doit être présente : « *il [le mémoire] représente l'aboutissement de la démarche réflexive développée au cours de la formation* ».

Le Cahier des charges de la formation des maîtres (BOEN n°1 du 04-01-2007) définit de nouvelles conditions de formation et d'évaluation (Référentiel des 10 compétences professionnelles) parmi lesquelles ne figure plus le MP. Certains IUFM les maintiennent, d'autres déterminent différents types d'écrits professionnels destinés à évaluer certaines des 10 compétences. Le BOEN n° 29 du 22 juillet 2010 confirme le référentiel des compétences pour la formation des enseignants.

L'obtention du master étant liée à la soutenance d'un mémoire, le choix des objets de recherche s'oriente désormais vers les contenus disciplinaires enseignés dans le master. Certes, certaines UFR dans lesquelles les dimensions didactiques et professionnelles occupent une place importante peuvent offrir aux étudiants la possibilité de rédiger un master de ce type, mais il est trop tôt pour avoir une vision globale et distanciée de la nature de la dimension didactique et professionnelle présente dans ces nouveaux cursus. En résumé, l'existence du MP couvre les années 1991-2007, à une ou deux années près selon les IUFM, soit une quinzaine d'années.

1.2. Conditions de réalisation, évaluation, diffusion

A la suite des circulaires de 1991 et 2002 chaque IUFM a élaboré un Cahier des Charges explicitant les enjeux du mémoire. Les modalités d'accompagnement, le type d'écrit attendu, le processus de réalisation, les critères d'évaluation du jury sont donc définis. Il s'agit pour le stagiaire d'élucider ses pratiques (celles qu'il s'est prescrites et celles qu'il a réellement effectuées) et de les analyser. L'analyse réflexive étayée par des références théoriques (scientifiques, didactiques, pédagogiques) est médiatisée par le discours du professeur stagiaire. Il bénéficie d'un encadrement méthodologique et participe à des ateliers de suivi (thématiques ou transversaux) consacrés à l'émergence de la problématique, à la recherche bibliographique, l'accompagnement à l'écriture longue. Les tuteurs

prennent le relais, suivent le professeur stagiaire jusqu'à la fin du travail d'écriture et participent au jury d'évaluation. Les médiations et socialisations des étapes de travail en atelier ainsi que le suivi du tuteur infléchissent le produit final : un consensus plus ou moins implicite s'établit entre les partenaires de façon à ce que le MP coïncide avec les attendus supposés ou connus du jury en vue de la certification.

Les MP peuvent être mis en lignes sur les ENT⁽⁴⁾. Certaines expériences de publication ont eu lieu dans le but d'élargir la sphère de communication des mémoires, par exemple dans l'Académie de Créteil⁽⁵⁾, dans l'Académie de Lille⁽⁶⁾, de Nancy-Metz⁽⁷⁾.

1.3. Les invariants du mémoire

Au fil des années, une forme standardisée du mémoire s'est installée. Une première partie est souvent consacrée à une *introduction* et à une *description* de la classe (I. Delcambre, 1998, 2002), de l'établissement (profil socioculturel, âge des élèves, choix des options, taux de doublement etc.). Elle est suivie des premières *observations* réalisées par le stagiaire qui servent d'appui à la formulation des questions plus ou moins hiérarchisées de *la problématique*. Celle-ci s'achève sur *une hypothèse de travail*, un scénario réalisable en classe. Viennent alors les éléments de référence : *les savoirs théoriques synthétisés*, puis le récit des actions menées dans la classe. La sélection et l'organisation des informations ont une *visée argumentative* : convaincre les lecteurs du bien-fondé des actions entreprises en valorisant leur logique. *L'analyse réflexive* du stagiaire évalue ses choix : il en mesure la cohérence et la pertinence, les écarts et les limites. Conscient du poids de l'évaluation, il peut opter pour différentes stratégies : occulter ou développer des arguments dans une logique d'auto-légitimation. Ce type d'organisation textuelle, même s'il n'est pas le seul, est fréquent et correspond au modèle de la démarche expérimentale OHERIC (Brisault et Lavarde 1995) qui a été répandu dès l'apparition des MP : **O**bservation, **H**ypothèse, **E**xpérience, **R**ésultats, **I**nterprétation, **C**onclusion. Cette logique d'exposition ne rend pas compte des tâtonnements ni des différentes pistes du cheminement réel de la recherche, ni des interactions théorie/pratique.

1.4. Les ambiguïtés d'un genre

1.4.1. Le MP et la recherche

A la différence d'un mémoire de recherche universitaire, de « type académique », le MP s'origine dans le monde socio-professionnel. La recherche univer-

(4) Espace Numérique de Travail.

(5) *Enseigner le français en collège et en lycée*, mémoires professionnels présentés par D. Bjaï, M. Dufour, F. Spiess, CRDP de Créteil, 1997.

(6) Collection « Prologue », consultable sur le site de l'IUFM de Lille, http://www.lille.iufm.fr/rubrique.php?id_rubrique=143

(7) *Donner du sens à l'enseignement du français. Premières expériences critiques*, coord. E. Deronne et C. Deronne, 1995.

sitaire fondamentale met en œuvre de nombreuses compétences cognitives et épistémiques. S. Moirand (2009) détermine trois critères qui la distinguent de ce qui relève d'un discours didactique ou de formation : la recherche produit des connaissances nouvelles et ne cherche pas à « *faire progresser les connaissances ou savoir faire des destinataires* ». Elle s'adresse à des pairs à l'inverse du discours de diffusion qui suppose un « *savoir supérieur (ou supposé supérieur) à celui des destinataires* » ; « *elle porte des traces formelles repérables des différentes étapes de la démarche cognitive du chercheur* ». La recherche appliquée, quant à elle, dirigée vers un but ou un objectif pratique, cherche à résoudre des problèmes. Le MP ne répond pas exactement à la définition d'une recherche fondamentale ni à celle d'une recherche appliquée. Les lignes qui suivent posent les principaux éléments de débat quant à la légitimité du MP comme écrit de recherche. L'analyse linguistique du mémoire comme genre discursif permettra de décrire les traces du locuteur et le rapport qu'il entretient avec la recherche.

Les critiques faites au MP portent sur le manque de problématisation, l'incomplétude des théories de référence, la faiblesse de la méthodologie et de la portée argumentative, l'absence de production de savoirs et l'insuffisance du temps nécessaire au développement d'une posture de chercheur. Le MP ne peut donc être qualifié de mémoire de recherche, mais plutôt de formation :

Le mémoire professionnel est une production écrite publique et évaluée, clarifiant une ou des situations de travail, réalisée par des stagiaires des métiers de l'éducation et de l'enseignement en formation initiale, et qui vise le perfectionnement professionnel de ses producteurs. (F. Gomez, 2001 : 53-54)

F. Gomez montre également que les chercheurs qui qualifient le MP de mémoire de recherche lui attribuent des caractérisations spécifiques, prouvant par là leur difficulté : « *recherche spécifiée ou liée à l'action* » (J.-M. Barbier 1985), « *recherches dans l'action* » (L. Paquay, 1994), « *recherche-formation* » (Finger, 1988), « *recherche d'un troisième type* » (qui examine un problème professionnel en fonction d'un cadre théorique et qui aboutit à des éléments de réponse ou à une nouvelle position du problème, M. Altet, 1996).

La définition de ce que recouvre le terme « recherche » quand on applique le terme au mémoire pose problème. Michel Fabre et Marguerite Altet (1994) proposent une classification des positions de recherche en trois dominantes :

– *problématique d'articulation entre valeur épistémologique et développement personnel. L'exemple le plus parlant est celui des formations universitaires centrées sur la formation scientifique des étudiants.*

– *problématique d'articulation entre développement personnel et insertion socioprofessionnelle : formation de type psychosociologique (groupes Balint, training group...)*

– *problématique d'articulation entre valeur épistémologique et intérêt socioprofessionnel : formations professionnalisantes par rationalisation des savoirs.* (1994 : 80)

Le MP relèverait de la 3^e dominante, il se caractériserait par l'élucidation théorisante des savoirs acquis dans l'expérience.

Pour M. Fabre, V. Lang et J.-P. Benoît (2000) « *il n'y a pas de véritable cons-*

truction des problèmes, ni véritablement questionnement ». Le mémoire est qualifié de « *genre pédagogique* » et non de recherche.

F. Gomez, B. Hostein *et alii* (2004) interrogent quant à eux, les liens théorie/pratique et l'initiation à la recherche. Ils concluent, à l'issue d'une analyse de nombreux MP, qu'une majorité d'entre eux puise dans les produits de la recherche mais au prix « *d'une altération essentielle* ». En se référant à L. Boltanski et L. Thévenot (1991) ils montrent que ces notions scientifiques deviennent « *des objets composites* » qui articulent en surface théorie et pratique, et stabilisent des compromis. On ne peut donc parler de savoirs de la recherche.

M. Guigue-Durning (1995) adopte une position contraire. Pour elle, il n'y a pas de pertinence à distinguer les mémoires universitaires et les mémoires professionnels. Par contre, ce sont les spécificités des logiques disciplinaires ainsi que l'articulation à un terrain particulier qui constituent des critères de classement. Elle définit ainsi deux types de mémoires de recherche : ceux qui ne s'appuient pas sur des pratiques sociales, et ceux qui

[font] *référence à des pratiques, à des personnes, à des institutions : mémoires professionnels de formation initiale ou continue, mémoires de sciences de l'éducation, de psychologie, de sociologie, d'ethnologie, de démographie... à la condition qu'ils intègrent une enquête de terrain.* (1995 :11).

En cela le MP est un mémoire de recherche.

A la suite de J. Beillerot (1991) qui interroge l'impact d'une recherche sur le comportement professionnel et qui définit la recherche dans la formation professionnelle comme une recherche au service de la professionnalisation des enseignants, F. Cros défend également l'idée que MP est un mémoire de recherche professionnelle :

il exige un travail supplémentaire de lien entre des lectures, des réflexions collectives, des situations vécues concrètement, des prélèvements de données bousculant ces situations et leur impliquant une inflexion volontaire. En cela la recherche professionnelle, qui comme toute recherche, produit un écrit final qui se communique, est bien présente dans le MP. (2004 : 219)

Comme on le constate il n'y a pas consensus sur l'identification du MP en tant que mémoire de recherche. Pourtant le MP se situe au niveau BAC+5 et se réalise en une année, comme le mémoire de master de type académique ; il délimite et questionne un objet de la pratique professionnelle, définit une méthodologie rigoureuse, s'appuie sur un cadre de références scientifiques, produit des savoirs à partir d'une analyse critique et distanciée et communique ces savoirs qui peuvent être diffusés ou publiés. La difficulté à penser et définir l'objet sur lequel porte la recherche (à l'intersection des théories scientifiques, disciplinaires, didactiques, des théories de l'apprentissage...) ainsi que l'hétérogénéité des savoirs de références et la difficulté à identifier les savoirs produits et leurs bénéficiaires génèrent de la méfiance de la part des chercheurs. Il peut être qualifié de mémoire de *recherche professionnalisante* puisqu'il vise à construire des savoirs sur la profession, le master universitaire pourrait être qualifié de *recherche théorisante* puisqu'il vise à construire des savoirs sur des objets définis par les champs disciplinaires universitaires. Les dissensions renvoient également à la

question du statut des tuteurs. La recherche en IUFM n'existe pas en tant que telle, elle est adossée aux laboratoires universitaires et les enseignants-chercheurs ont des laboratoires d'attache. Les tuteurs de MP IUFM sont de statuts différents (enseignants-chercheurs-PRAG ou PRCE en poste à l'IUFM ou en service partagé en IUFM). Ces différences ont des incidences sur la question de la légitimité de la valeur des MP. Les tuteurs IUFM n'ont pas tous mené une activité de recherche et au moment où se mettent en place de nouveaux masters à parcours « enseignement », seuls les enseignants chercheurs sont habilités pour ces tâches, le master donnant ensuite la possibilité de préparer un doctorat.

1.4.2. Le MP et l'écriture des savoirs

Les fonctions de l'écriture sont multiples. Pour A. André (1999) l'écriture du MP relève des formes de l'autobiographie, puisque le stagiaire écrit sur sa pratique. M. Cifali (1997) met en avant la puissance des récits d'expériences dans lesquels subjectivité et affects trouvent leur place et sont sources de connaissances (M. Cifali et A. André 2007). Par ailleurs l'écriture a une fonction heuristique et aide à la conceptualisation (Y. Reuter, 1996 et Y. Reuter et I. Delcambre, 2002). L'explicitation d'un savoir-faire par la médiation de l'écriture transforme celui-ci en savoir d'action (O. Galatanu 1998) : l'écriture du mémoire « *favorise manifestement la production de recombinaisons inédites (tout au moins aux yeux de l'acteur-énonciateur du mémoire professionnel) d'actes pédagogiques* ». Elle développe également la réflexivité et contribue à la construction identitaire du sujet (Cros 1998, Bucheton et Chabanne, 2002, Vanhulle 2002). La réflexivité s'installe entre la dimension subjective individuelle et l'« *objectivation* » possible grâce aux situations de socialisation des écrits entre pairs. Ces différentes fonctions de l'écriture ne s'excluent pas, mais elles sont représentées à des degrés variables en fonction des finalités des différentes séquences textuelles qui composent le MP (raconter, expliquer, comprendre, analyser, ressentir...).

L'identité du locuteur n'est pas homogène, ce qui explique les difficultés rencontrées par les stagiaires. La diversité des rôles endossés se traduit en positions énonciatives différentes (R. Guibert, 1998). L'auteur d'un MP se situe dans une *logique d'action*, il est aussi *chercheur* et s'investit dans les théories et méthodes d'analyse, enfin il analyse ses actions et les communique, il se situe dans une *logique de communication et d'exposition*. Il envisage un lecteur potentiel et crée une situation de dialogue. Ce *dialogisme* avec l'extérieur existe aussi à l'intérieur du mémoire puisque l'auteur s'appuie sur des référents qu'il cite et articule à son écrit. J'ajouterai également qu'il éprouve des émotions liées au vécu professionnel et peut émettre des jugements (dimension affective et axiologique).

On peut donc dire que l'identité du locuteur est plurielle : il est à la fois celui qui écrit (impliqué dans un processus d'écriture), celui qui occupe une place sociale (celle du novice vs l'expert), il est aussi celui qui agit dans sa classe (praticien), mais aussi celui qui analyse ses pratiques (sujet réflexif), celui qui leur donne du sens par une série d'allers et retours entre pratiques et théories (posture de chercheur). L'écriture du mémoire est donc plurielle : heuristique, réflexive, identitaire, productrice de savoirs, communicationnelle, elle se développe dans un double mouvement, de soi à soi, et de soi aux autres.

1.4.3. Éléments de conclusion

Le MP est un objet complexe et au cours de ses années d'existence, il a fait l'objet de nombreuses recherches descriptives et qualitatives centrées sur le processus de production, ou quantitatives centrées par exemple sur les représentations des étudiants et formateurs. Certaines recherches délimitent un objet précis du MP pour l'explorer à partir d'un champ théorique et en fonction d'une méthodologie adaptée. D'autres partent de cadres et de catégories plus larges empruntés le plus souvent aux théories énonciatives pour réaliser une lecture interprétative du MP.

Sans en énumérer la totalité, je citerai à titre d'exemples, ceux d'Isabelle Delcambre sur la *description* dans le mémoire (1998), sur *l'image du scripteur* (2002), sur les *notions de cadre et de cadrage* (2004), le travail d'E. Nonnon sur la *problématique* (2002), celui d'O. Galatanu sur *la visée argumentative*. R. Guibert, quant à elle articule l'analyse des *procédés énonciatifs* et la mise en œuvre de dispositifs d'écriture. M. Guigue et J. Crinon s'interrogent sur *la place des élèves* dans les mémoires (2003). M. Guigue questionne par ailleurs *l'engagement, les choix énonciatifs* et la construction des savoirs (1995). La question des *représentations* liées au mémoire et aux profils d'enseignants stagiaires est étudiée par M. Fabre, F. Gomez et F. Cros. On peut encore citer l'analyse linguistique du mémoire professionnel universitaire du point de vue de la *linguistique énonciative* (G. Achard-Bayle, 2006), le rapport entre écriture du mémoire et *temporalité* (A.-C. Oudart, 2007) ⁽⁸⁾.

Ces recherches mettent en évidence la complexité des finalités et enjeux institutionnels, idéologiques et personnels du MP. Cette complexité transparait dans l'écriture du MP et la seconde partie de cet article s'intéressera de ce fait aux problèmes posés par l'inscription des traces énonciatives du locuteur dans la réalisation de son énoncé. En quoi les traces observables nous donnent-elles des éléments d'interprétation possibles sur le rapport qu'entretient le professeur stagiaire avec l'objet de recherche que constitue le métier d'enseignant de lettres ?

2. Traces du scripteur dans l'écrit du mémoire

2.1. Première lecture

Comme l'auteur du MP est le principal acteur impliqué par les actions menées en classe, la présence de marqueurs de l'autoréférenciation (je) et les phénomènes de prise en charge énonciative semblent évidents, voire attendus. A partir de cette hypothèse, une première analyse des MP (plusieurs dizaines de MP de futurs professeurs des collèges et lycées de lettres entre 1993 et 2007) m'a conduite à distinguer de façon binaire, dans un premier temps, deux grandes catégories de mémoires : des mémoires à forte implication, et ceux qui au contraire témoignent d'une désénonciation. Mais l'analyse des traces linguistiques de l'inscription du sujet dans son énoncé (marques de subjectivité, marques du rapport

(8) http://www.congres-intaref.org/actes_pdf/AREF_2007

aux savoirs, référenciation des objets du discours), ainsi que l'observation de la mise en scène de la répartition de la parole entre énonciateurs différents réorientent cette première distinction. Les formes d'hétérogénéité du locuteur se manifestent à travers une combinaison d'énoncés multiples, représentant des positions doxiques, axiologiques ou distanciées. On pourra s'interroger sur l'émergence d'un point de vue particulier au-delà de cette intrication et de cette combinaison.

2.2. Outils d'investigation

En considérant le MP comme un discours de spécialité, on détermine dans le cadre de l'analyse du discours les outils linguistiques permettant de l'étudier. Trois domaines d'exploration complémentaires semblent pertinents pour envisager la question des variations de positionnement du locuteur. Le premier concerne l'auto-désignation du locuteur et la prise en charge énonciative de ce qui est dit : traces du locuteur et formes d'effacement, marques de subjectivité dans le langage (Kerbrat-Orecchioni, rééd. 2002, Rabatel, 2007, 2008).

Le second axe concerne la référenciation des objets du discours : la façon de désigner les partenaires de la sphère éducative avec lesquels l'auteur est en relation ainsi que les objets spécifiques de sa pratique : le vocabulaire spécialisé de ce genre de discours (S. Moirand, 1988, 2009) et les gestes professionnels (Bucheton 2008).

Le troisième axe concerne la dimension dialogique du MP : dialogue du locuteur avec les discours d'autrui (« discours hétérodialogique »), mais aussi traces du discours du locuteur avec lui-même (« discours autodialogique » (Rabatel, Authier-Revuz)) pour s'approcher au plus près d'un vouloir dire construit par modifications successives et réajustements.

2.2.1. Quelles valeurs attribuer à l'emploi de « je », « on », « nous » ?

L'auteur du MP rapporte ses pratiques de classe (le *je* acteur) qu'il met en relation avec les cadres théoriques de référence (*je* chercheur) ; il mène une analyse réflexive sur ses pratiques pour envisager éventuellement de les reconfigurer dans d'autres contextes (*je* réflexif), il témoigne de ses intérêts et affects (*je* intime). Dans la majorité des MP analysés, le professeur stagiaire emploie « je », mais glisse de « je » à « nous », « on ». Dans certains cas, plus étranges, il parle de lui-même en disant « le professeur ». Cependant la récurrence de « je » ne suffit pas pour induire la prise en charge de la responsabilité de l'énoncé par le locuteur. Différents emplois de la première personne sont à distinguer.

Un certain nombre d'emplois de *je*, *on*, *nous* sont métadiscursifs. F. Mortureux (1991) distingue ainsi les suites comme « *je commencerai, j'examinerai, je voudrais (auparavant), je citerai, je l'ai dit en introduction, nous verrons dans la seconde partie...* ». Ces suites verbales constituent des jalons de l'énoncé qui associent le lecteur à la chronogénèse de l'écrit.

D'autres suites verbales sont plus significatives. A. Tutin (2010) définit trois classes de verbes de positionnement : les verbes d'opinion ou de point de vue (penser, croire, se distinguer de), les verbes qui indiquent un choix, une formu-

lation d'hypothèses ou une intention (choisir, opter pour, vouloir, supposer) et ceux qui indiquent une proposition, une preuve, une démonstration ou des résultats (proposer, montrer, souligner). Ainsi les suites « *je crois, je pense, je peux (+ expliquer, démontrer, conclure), je sais, je doute* », suivis de complétives donnent à lire l'énoncé comme une assertion, une démonstration, une prise de position personnelle. De la même façon les suites « *je définis, je nomme, j'appelle* » impliquent l'intention de formalisation du propos et une posture de chercheur. S. Moirand (2009) interrogeant les genres discursifs de la recherche universitaire repère un certain nombre de « *traces sémantico-formelles de l'activité du chercheur, qui décrit ses données et sa méthode, évalue les unes et les autres, discute ses résultats, formule des hypothèses* ». Elle relève comme traces de la prise en charge de l'énoncé des suites comme « *nous avons voulu vérifier ces faits* », « *la lecture de la littérature montre que* », « *il faut reconnaître toutefois que* ».

Dans les MP les emplois métadiscursifs sont nombreux et indiquent la planification :

- *Je présenterai dans un premier temps ce nouveau mode et le conflit qui y était à l'œuvre.* (2007)

Mais les emplois cognitifs indiquant l'activité de chercheur sont inégalement représentés :

- *Je comptais tirer parti du cadre du module... J'avais pu constater que les exercices d'écriture scolaires....Je me rendais compte que l'implication de plusieurs classes.* (2007)
- *Tout en faisant connaissance avec la classe de seconde, j'ai pris conscience de l'image faussée qu'ils se font de la littérature. [...] C'est à ce moment là que j'ai pris réellement conscience de la frontière qu'ils établissent...* (2007)

On trouvera également d'autres suites exprimant l'évaluation, le ressenti, l'émotion : *je+apprécier, je+trouver de l'intérêt à...*

- *Si dans l'ensemble je suis relativement satisfaite de la démarche...* (2007)
- *Le constat formulé précédemment me frustrait quelque peu...* (2007)

À côté des emplois métadiscursifs, cognitifs et évaluatifs de *je*, on trouvera fréquemment l'emploi d'un *nous* dit de modestie ou d'auteur lié à la tradition des écrits universitaires. Mais la valeur de *on* peut être ambiguë : *on* peut désigner la communauté des enseignants dans laquelle s'inclut le professeur stagiaire, de ce fait il gomme l'écart entre enseignant novice et expert.

- *Nous apercevons bien ici, tous les avantages présentés par l'étude du roman policier en ce qui concerne les compétences de lecture.* (1994)

Les suites *nous voyons*, ou encore *nous apercevons bien ici, nous retrouvons ici*, impliquent la recherche d'une connivence entre le stagiaire et les experts. Les suites *on voit bien, on le voit* présentent la même ambiguïté : l'indétermination de *on* rejette le référent dans l'anonymat. Le locuteur peut ainsi se fondre dans la masse (modestie), ou se donner de l'importance en « se renforçant par la masse » (Charaudeau, 1992). *On* peut également avoir une valeur concessive et

argumentative : il représente un point de vue adopté à un moment donné par le professeur stagiaire puis abandonné, ou le point de vue différent d'autres enseignants. L'expression de la concession est renforcée par « pouvoir » ainsi que par la présence d'adverbes :

- *Certes, on peut toujours penser qu'une solide étude, intéressante et bien construite amènera l'élève à apprécier une œuvre qu'il n'aimait pas au départ. C'est parfois vrai, mais malheureusement, ce n'est pas une règle générale.* (1994)

Le repérage des occurrences de pronoms est certes intéressant mais il ne peut se dissocier d'un repérage des suites verbales d'une part, et d'autre part d'un repérage de la localisation dans les séquences textuelles qui constituent le MP et les enjeux communicationnels.

2.2.2. Les modalités

Les effets liés à la focalisation, à l'emploi du passif et des tournures impersonnelles constituent également des indicateurs intéressants. Le procédé d'extraction caractérisé par la tournure *c'est... qui* attire l'attention sur « l'exclusivité de ce qui est présenté, comme en gros plan et sous un projecteur » et provoque des effets différents : dramatisation, annonce, scientificité (Charaudeau, 1992). L'emploi des phrases clivées sert la visée argumentative du scripteur :

- *Ce sont ces problèmes posés par la lecture qui nous ont donné envie de nous intéresser, dans ce mémoire, à la lecture suivie.* (1994)

Dans ce passage, l'extraction de *problèmes* semble constituer par anticipation une réponse à la question « Pourquoi avoir choisi le thème de la lecture, plus précisément la lecture de l'œuvre intégrale ? » *Ces problèmes* est la reprise d'une longue citation évoquant les difficultés de lecture, les injonctions des Instructions Officielles. L'adossement à des références « légitimées » accroît l'importance de la question retenue pour la problématique. L'emploi du présentatif, dans ce contexte argumentatif, force la lecture.

L'emploi des impersonnels est varié : ils peuvent assurer des liens explicatifs, metadiscursifs : *il s'agit de, il est question, il en est de même*. Ils peuvent également indiquer les modes de raisonnement et méthodologies quand ils sont associés à des verbes cognitifs (*il convient de nous interroger*) et leur emploi est souvent modalisé (obligation, jugement) comme si le locuteur cherchait à se convaincre d'une nécessité dans une visée argumentative à destination du lecteur (tuteur ou membre du jury) :

- *Il va de soi que l'activité de lecture ne peut être séparée des autres activités propres au cours de français.* (1994)

Enfin dans certains emplois, l'impersonnel exprime la prescription ou l'obligation que le locuteur s'adresse à lui-même ou qu'il semble adresser de façon générale à l'ensemble des enseignants.

- *Il était alors nécessaire d'utiliser la lecture pour tenter de pallier certaines insuffisances.* (1994)

De la même façon dans les tournures passives analysées, le rôle de l'agent est gommé, dilué,

- *Les élèves sont amenés à s'interroger sur les événements et les méthodes de Sherlock Holmes.*
- *Ils (les élèves) seront amenés à réexploiter ces acquis lors de leur prochaine lecture suivie. (1994)*

Le sémantisme du verbe (*amener à*) ne dit rien de la façon dont se déroule le procès, ne décrit pas les gestes professionnels de l'enseignant.

L'effacement de l'agent peut s'interpréter comme absence de conscientisation du « faire » de l'enseignant ou comme intention (plus ou moins consciente) de ne pas dire ce faire, dans l'hypothèse où il pourrait prêter à une analyse critique.

2.2.3. La référenciation

Le professeur stagiaire met en mots un univers référentiel particulier, celui d'une profession. Il a recours à la fois au lexique commun mais aussi au lexique de spécialité lié à la profession et à la discipline enseignée.

La référenciation objectivante des objets du discours n'est pas possible. Les études récentes menées sur des corpus de MP (O. Galatanu, 1998), sur les textes scientifiques (A. Tutin, 2010, U. Reutner, 2010) le montrent. Les termes employés ne sont pas neutres et construisent aux yeux du lecteur une image orientée du locuteur.

Le repérage des paradigmes désignationnels, c'est-à-dire les différentes désignations en coréférence dans le discours (M.-F. Mortureux 1993, 1997, Maingueneau et Charaudeau, 2002) complète l'analyse du discours sur la pratique professionnelle.

Le premier désigne les partenaires de la sphère éducative (élèves, membres de la communauté scolaire, personnel enseignant, administratif).

Le second désigne les objets disciplinaires et didactiques spécifiques de l'enseignement du français.

Le troisième caractérise les gestes professionnels, domaine de *l'action*, de *la perception* de l'action (cognitive affective ou évaluative), de *la réflexion sur l'action*.

Dans un certain nombre de mémoires, les termes utilisés sont neutres voire vides de sens. Ils reflètent la terminologie des programmes, ou celle utilisée en formation, par exemple, les termes *lecture* ou le verbe *lire* dans un des MP analysés ne sont jamais expansés ni redéfinis du point de vue du locuteur. Il en est de même pour le terme *étude* employé de façon générique mais ne détaillant pas la mise en œuvre réelle. La faiblesse terminologique renvoie certainement à une insuffisance conceptuelle des savoirs didactiques de la lecture et des situations d'apprentissage. La façon de désigner les élèves peut être également très floue et généralisante. Ainsi le SN « *les élèves* » est-il, dans le même MP, récurrent ; aucune définition ni qualification des élèves relativement aux apprentissages n'apparaît.

Par ailleurs les modalisations transforment le discours réflexif sur la pratique en un discours prescriptif, centré sur la programmation de l'action, sur ce qu'il convient de faire, sur ce qu'il faut faire, à la fois déontologique et doxique :

- *Il était donc nécessaire [...] de s'appuyer sur les qualités de lecteur des élèves. [...] Il fallait renforcer et développer les compétences de lecture [...]. L'interaction lecture/écriture nous a semblé fondamentale.* (1994)

L'axiologisation positive dans les séquences textuelles consacrées à l'évaluation des pratiques renforce l'effet d'autolégitimation des pratiques, mais ne dit rien de précis du « faire » de l'enseignant :

- *La lecture progressive de l'œuvre et guidée par le professeur a assuré une bonne compréhension de l'intrigue par les élèves et a donc donné des résultats tout à fait satisfaisants.* (1994)

D'autres MP se caractérisent au contraire par le fait de qualifier les élèves et sortent de l'anonymat certains d'entre eux, dramatisant même leur présentation et montrant ainsi la dimension affective du rapport à l'élève :

- *Erdal est un élève d'origine étrangère qui vit dans un milieu familial qui ne parle pas du tout français, seule sa grande sœur est bilingue et peut donc surveiller son travail scolaire, cette dernière a malheureusement une profession aux horaires très lourds...* (1994)

De la même façon, certains locuteurs manifestent le souci évident de nommer et définir les notions didactiques en jeu dans leur mémoire. Ainsi, le locuteur d'un MP élabore-t-il progressivement sa conception de la lecture, à partir des savoirs théoriques et réflexifs sur ses pratiques de lecture. Les définitions sont données et l'auteur situe ses choix : « *littérature, lecture de la littérature, lecture littéraire, lecture ordinaire, lecture littéraire et modalité de lecture scolaire* » (2007).

2.2.4. Le dialogisme

Le locuteur fait référence à la fois aux ouvrages scientifiques et didactiques aux Instructions Officielles, aux propos et matériaux recueillis dans la classe et son environnement. Les marques de l'insertion de discours extérieurs dans le discours de l'auteur se matérialisent par le discours rapporté, l'usage de citations, de guillemets, d'italiques, de stéréotypes langagiers ou culturels, de clichés...

L'introduction du discours direct dans les énoncés leur confère, *a priori*, une valeur d'authenticité : le scripteur entre dans une communauté avec laquelle il dialogue.

Michèle Guigue-Durning (1992) distingue trois types de citation dans le mémoire professionnel. Le premier est celui de la citation-illustration (il s'agit de redondance paraphrastique). Le second est celui de la citation d'autorité qui, dans une stratégie argumentative, situe le discours du locuteur sous l'autorité d'un nom scientifique connu et reconnu par les membres du jury. Le dernier est celui de la citation-preuve, qui corrobore un raisonnement et qui peut s'accom-

pagner de commentaires axiologisés ; la citation n'est pas aussi extérieure au contenu de l'énoncé citant que les précédentes, le locuteur s'approprie le contenu informatif pour amplifier son point de vue.

A côté de ces formes connues du discours rapporté, existent d'autres phénomènes langagiers qui relèvent de l'interaction et du dialogisme. Authier-Revuz (1995) développe les notions d'*autonymie* et de *modalisation autonymique*. S'interrogeant sur l'emploi des guillemets, elle définit la modalisation autonymique comme l'« auto-représentation du dire en train de se faire » : l'énonciateur commente les mots qu'il utilise et réalise « une boucle réflexive ». La modalisation autonymique est donc l'émergence à la surface de l'énoncé de l'hétérogénéité ou de la « non-coïncidence » constitutive de tout acte de parole : le mot utilisé ne correspond pas à ce qu'il désigne

Ces différents types d'insertion de la parole d'autrui se retrouvent dans les MP analysés. Les citations en discours direct sont majoritairement empruntées à des sources sûres, I.O. et discours de la didactique. Elles sont une « protection », elle légitime :

- *Je suis persuadée du bien fondé de ma démarche puisque Bernard Defrance estime que l'interdiction du bavardage « ne peut vraiment être intériorisée que si l'élève découvre que je fais taire pour faire parler ».* (2007)

Dans ce cas, il n'y a pas de « dialogisme interdiscursif », pour reprendre la terminologie de Régine Delamotte-Legrand (2002). Les citations s'imposent comme autorité, elles sont souvent longues et riches en informations mais la mise en écho n'est pas réalisée et c'est à l'allocutaire de combler les interstices et les vides. Elles précèdent la description des activités dans une logique de démonstration et d'application, ne sont pas souvent intégrées dans le discours citant.

Dans d'autres passages, la citation est davantage mise en relation avec l'analyse de la pratique :

- *J'adhère totalement au propos de J. François qui analyse ainsi la relation élève/professeur : « tout se passe comme si chacun défendait son territoire [...] l'intégrité de sa personnalité ». De mon point de vue de nouveau professeur, chaque heure de cours me semble délimiter « mon territoire » : celui du savoir et de la pédagogie.* (2003)

Les guillemets ou italiques modalisent les propos, valorisent l'information ou la mettent à distance, précisent la plus ou moins grande coïncidence entre les termes de l'énoncé :

- *Les résultats des élèves sont eux aussi très « normaux ».*

Le scripteur dit sans dire...

2.2.5. Pour aller plus loin

L'effacement énonciatif repérable en surface dans un certain nombre de MP ou au contraire une présence affichée sont étroitement liés aux conditions de

production du MP. Tout acte de langage se situant dans un échange communicationnel entre deux partenaires, le positionnement énonciatif du sujet dépend à la fois des contraintes situationnelles et des choix opérés en fonction de la nature de l'échange. La production du MP est contrainte par un cadre institutionnel, par la position hiérarchique des allocutaires, par des enjeux de certification. L'affichage d'une singularité originale de points de vue didactiques ou professionnels ne semble donc pas la posture énonciative la plus fréquente ; le locuteur construit à travers son discours un ethos mesuré acceptable par les allocutaires. La dimension argumentative du discours s'ajuste avec les discours didactiques connus du professeur stagiaire et circulant dans les espaces de formation.

Les travaux d'A. Rabatel sur la question des points de vue et des postures énonciatives nous donnent un cadre d'analyse qui permet de dépasser les oppositions binaires évoquées précédemment. La prise en charge du contenu de l'énoncé ne se ramène pas à la distinction énonciation personnelle, énonciation historique. L'effacement énonciatif caractérise à la fois des énoncés désembrayés dans lesquels il n'y a pas ou très peu de subjectivèmes, et des énoncés embrayés comportant peu de marques de subjectivité. Inscription énonciative et désinscription énonciative sont graduables en fonction des genres discursifs et des contextes de production et d'interprétation de ces discours. S'effacer de son énoncé ne signifie pas ne pas le prendre en charge, inversement la surcharge de l'expression de soi ne garantit pas la prise en charge ni l'implication, mais les deux cas peuvent relever de stratégies.

Les notions de co-énonciation, sous-énonciation et sur-énonciation fournissent un cadre conceptuel pour situer le locuteur.

On réservera ici la notion de coénonciation à un échange dans lequel la co-locution révèle un accord des deux locuteurs avec ce qu'ils énoncent, faisant de cet énoncé, co-construit et pris en charge par les deux énonciateurs, l'expression d'un point de vue commun. [...] La surénonciation est définie comme la co-construction inégale d'un PDV surplombant jouant le rôle de topique discursif. La sousénonciation consiste en la co-construction inégale d'un point de vue dominé. Le surénonciateur peut imposer son point de vue à l'autre en faisant comme si son PDV n'était qu'une paraphrase de celui de l'interlocuteur. Le sousénonciateur peut reprendre le point de vue de l'autre en s'en distanciant sans aller néanmoins jusqu'à lui substituer un PDV antagoniste ou, à tout le moins, sensiblement différent. (Rabatel, 2007 : 90)

Le social et le langagier étant deux ordres distincts, il n'y a donc pas de relation d'équivalence entre le surénonciateur et l'individu qui occupe une place sociale dominante ou une position intellectuelle dominante. Le sousénonciateur n'est pas non plus systématiquement celui qui occupe une position sociale basse : le sousénonciateur peut adopter la position énonciative de sousénonciateur parce que la situation le contraint ou parce qu'il en fait le choix, consciemment ou non. Ainsi, la posture de sousénonciateur dans les MP est manifeste lorsque le discours des Instructions officielles est dominant et que le locuteur se réfère à la légitimité de cette instance ou à la légitimité de didacticiens ayant travaillé sur l'objet de son MP.

Grossmann et Rinck, 2004 examinent la position de surénonciateur dans les articles de recherche et les dictionnaires de linguistique et montrent comment

« la surénonciation joue un rôle argumentatif de légitimation d'un point de vue d'auteur ». Ils constatent que, dans le corpus analysé,

...la posture de surénonciation correspond à une norme du genre : argumenter en faveur d'un point de vue oblige en effet à construire un texte qui marque la position de surplomb de l'instance de prise en charge énonciative. [...] Il existe différentes manières de se présenter comme surénonciateur et les genres actualisent différents procédés linguistiques permettant cette posture. (2004 : 34)

Les mémoires que j'ai pu analyser présentent différents types de surénonciateurs que l'observation des récurrences des phénomènes langagiers a permis de caractériser :

— **le surénonciateur praticien-normatif** reproduisant le discours de vulgarisation de la *doxa*. L'énonciateur est masqué : pas ou peu de marques de la première personne. L'agent est effacé : les impersonnels et passifs sont très nombreux, les actions semblent se produire d'elles-mêmes. Le discours d'autrui est très faiblement convoqué et le dialogisme apparent se ramène à une monophonie objectivante ; la référenciation aux objets de la discipline est floue, les notions ne sont pas conceptualisées ; le lexique des procédures cognitives et réflexives du scripteur est minimal. Le récit de la pratique coïncide avec le discours de la *doxa* (ce qui signifie ici le discours de la routine et du métier et non le discours de la profession). Le scripteur développe une écriture prescriptive, impose au lecteur une logique expositive et déclarative, n'ouvre pas de dialogue avec ses interlocuteurs potentiels. A ce type de surénonciateur s'apparente celui qui tout en reproduisant les modèles de la *doxa* (qu'ils viennent du terrain ou des discours didactiques), en montre prudemment les limites et les insuffisances en proposant de façon normative un autre modèle qui serait plus pertinent, la posture énonciative du professeur stagiaire adoptant celle d'un éventuel formateur. On retrouve la plupart des caractéristiques précédentes auxquelles s'ajoutent de nombreuses modalités déontiques décrivant les activités à faire dans une situation analogue.

— **le surénonciateur chercheur-théorisant** engagé, qui vise à identifier et définir un objet constitutif de sa discipline du point de vue scientifique, épistémologique, didactique (la notion de littérature par exemple) et les implications de cette définition dans le contexte particulier de son enseignement. Il est en quête d'un approfondissement théorique et cherche à se situer dans le débat et à dépasser les modélisations existantes. Il reproduit une écriture scientifique, rigoureuse, au service de la caractérisation de son objet, sans exclure l'affirmation de points de vue personnels marquée par des modalités de phrase, les modalisateurs, les référenciations.

— **le surénonciateur praticien-réflexif**, qui revient de façon fine sur sa pratique, en fait l'analyse, montre dans son écriture les hypothèses qu'il a menées, les effets produits et les réaménagements proposés pour produire des savoirs praxéologiques. Cette réflexivité cognitive concerne essentiellement les gestes professionnels de la pratique de classe, elle analyse les écarts entre la pratique prescrite et la pratique effective. La prise en charge énonciative est forte.

Conclusion

Le MP est un mémoire de recherche professionnelle. Il s'origine dans les pratiques d'une profession dont le cadre de définition est multiréférentiel. Les questions qu'il aborde peuvent être variées et sont liées au choix des auteurs mais n'existent pas indépendamment de la pratique de classe : elles relèvent des domaines scientifiques, disciplinaires ou didactiques, de la pratique professionnelle ; l'objet problématisé par l'auteur se situant souvent au croisement de ces domaines. Le MP montre la démarche d'un chercheur au même titre qu'un mémoire de master : savoirs de référence, mise en place d'une méthodologie, recherche par tâtonnements, évaluation, régulation, analyse des résultats. Cependant les MP analysés ne montrent pas de façon égale cette posture. Quand le MP n'est pas reconnu comme mémoire de recherche par l'ensemble des partenaires impliqués dans son élaboration, il a de grandes chances de ne pas présenter cette dimension et de montrer au contraire une posture d'application de modèles empruntés à la doxa. L'accompagnement par le tuteur est également déterminant pour inscrire le MP dans le champ de la recherche.

Les postures énonciatives du scripteur sont donc étroitement liées au contexte de production : les exigences du cahier des charges du MP et les représentations que le stagiaire se fait des attentes d'un jury ainsi que les formes de régulation, de réajustement au cours du processus d'élaboration du MP infléchissent les postures énonciatives et la construction de soi en tant que futur professionnel impliqué dans la construction de savoirs professionnels.

Éléments de bibliographie

- ALTET, M., FABRE, M. (1994) : « Logiques et problématiques de l'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation », *Recherche et Formation* 17.
- AMOSSY, R. (éd.) (1999) : *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- (2000) *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.
- ANDRÉ, A. (1999) : « L'enjeu de la socialisation dans l'écriture des pratiques », conférence prononcée au séminaire de la Grande-Motte, juin 1999, compte-rendu des travaux par R. ÉTIENNE. Montpellier : Pôle Sud-Est des IUFM.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995) : *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Larousse, Coll. « Sciences du langage », 2 vol.

- BARBIER, J.-M. (1996) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BEACCO, J.-C., MOIRAND, S. (1995 a) : « Autour des discours de transmission des connaissances », *Langages* 117, 32-53.
— (éds) (1995b) : *Les enjeux des discours spécialisés, les Carnets du CE-DISCOR 3*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- BJAI, D., DUFOUR, M., SPIESS, F. (éds) (1997) : *Enseigner le français en collège et en lycée, mémoires présentés par D. Bjai, M. Dufour, F. Spiess*. Créteil : CRDP Créteil.
- BRISAULT, J., LAVARDE, A. (1995) : *Le mémoire en IUFM, théorie et pratique*. Beauvais : CDDP de l'Oise.
- BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C. (éds) (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- BUCHETON, D. & DEZUTTER, O. (Dir.) (2008) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles : De Boeck.
- CALAME-GIPPET, F. (2002) : « Des écrits heuristiques dans la formation des enseignants », *Enjeux* 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur II* (juin 2002), 115-129.
- CHARAUDEAU, P. (1983) : *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*. Paris : Hachette.
— (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Education.
— (2000) : « Une problématique discursive de l'émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision », in Plantin, C., Doury, M. et Traverso, V. (éds), *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 125-155.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (éds) (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHAROLLES, M. et COMBETTES, B. (1999) : « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », *Langue française* 121, 76-116.
- CIFALI, M. (2001) : « Démarche clinique, formation et écriture », in PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (éds) (2001), 119-135.
- CIFALI, M. et ANDRÉ, A. (2007) : *Écrire l'expérience-vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : PUF.
- CRINON, J. (éd.) (2003) : *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- CRINON, J., GUIGUE, M. (2002) : « Être sujet de son écriture : une analyse des mémoires professionnels », *Spirale* 29, 201-219.
- CROS, F. (éd.) (1998) : *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
— (2003) : « L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation ? » *Perspectives documentaires en Education* 58, 41-47.
— (2004) : « Le mémoire professionnel : un exemple de recherche professionnelle », in Gonnin-Bolo, A. et Benoit, J.-P. (eds) (2004), *Le mémoire professionnel en IUFM*, INRP.
- DABÈNE, M., REUTER, Y. (éds) (1998) : « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur », *Lidil* 17 (mars 1998).

- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2002) : « Faire savoir son savoir », *Enjeux* 54 (juin 2002), 28-40.
- DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.-C. (2000) : *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.
- DELCAMBRE, I. (1998) : « Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel. » *Pratiques* 99 (septembre 1998), 89-103.
— (2004) : « Cadres et codage discursifs : problèmes d'écriture théorique », *Pratiques*, 121-122.
- DELCAMBRE, I., LABORDE-MILAA, I. (2002) : « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel », *Enjeux* 53, 11-22.
- DELCAMBRE, I., REUTER, Y. (2002) : « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques* 113/114 (juin 2002), 7-28.
- DERONNE, C. (2004) : « Analyse réflexive et mémoire professionnel », in *Analyses de pratiques et attitude réflexive en formation*, Actes des journées d'études d'Arras de juillet 2002. Reims : CRDP Champagne Ardenne.
— (2005) : *Étude des positionnements énonciatifs du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM*, Thèse Nancy 2.
- FABRE, M., LANG, V., BENOIT, J.-P. (1999) : « Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* 4/5, 91-109.
- FABRE-COLS, C. (2001) : « Trouver sa voix dans la rumeur des discours : accès au savoir et paroles empruntées au cours de la genèse du mémoire professionnel en IUFM », *Lidil* 24, *Apprendre à citer le discours d'autrui* (F. BOCH et F. GROSSMANN éd.), 91-112.
- GALATANU, O. (1994) : « Écriture et argumentation dans la recherche professionnelle comme outil de formation » *Recherche et Formation* 17.
— (1996) : « Analyse du discours et approche des identités », *Education Permanente* 128, 45-62.
— (1998) : « Savoirs d'action et représentations de la professionnalité enseignante. Dynamiques argumentatives et effets cognitifs du mémoire professionnel en IUFM », in CROS, F. (éd.) *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, 131-184.
- GIPPET, F., JORRO, A. (2000) : « L'écriture comme passage », 2^e partie de *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*, 107-216.
- GOMEZ, F. (1999) : « Le Mémoire professionnel, revue de travaux », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* 4/5, 9-90.
— (2001) : *Le mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
— (2004) : « Les produits de la recherche dans les mémoires professionnels », in Gonnin-Bolo, A., Benoit, J.-P. (eds), *Le mémoire professionnel en IUFM*, INRP.
- GOMEZ, F., HOSTEIN, B. (1996) : « Le mémoire professionnel. Pour une approche formative », *Recherche et Formation* 23, 73-86.
- GONNIN-BOLO, A. (2004) : « Regards croisés de formateurs et de stagiaires sur le mémoire professionnel. Questions au mémoire professionnel », in Gonnin-Bolo, A. et Benoit, J.-P. (eds), *Le mémoire professionnel en IUFM*, INRP.

- GROSSMANN, F., RINCK, F. (2004) : « La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique », *Langages* 156 (décembre 2004), 34-50.
- GUIBERT, R. (1998) : « Ecriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et construction identitaire », in Cros, F. (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, 99-128.
- (2001) : « Citer et se situer. L'apprentissage de l'écriture avec le discours d'autrui », *Lidil* 24, 29-48.
- (2004) : « Formation aux dialogismes », *Pratiques*, n°121-122, Les écrits universitaires (juin 2004), 28-44.
- GUIGUE-DURNING, M. (1992) : « L'usage des citations dans les mémoires, vers une approche pragmatique du lien théorie-pratique », *Recherche et Formation* 12, 51-62.
- (1995) : *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- (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.
- (1998) : « Indices de socialisation professionnelle dans les mémoires de formation d'IUFM. L'usage des textes officiels », in CROS, F. (éd.) *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, 151-184.
- GUIGUE, M., CRINON, J. (2001) : « L'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques », *Lidil* 24, 71-90.
- KARA, M. (2004) : « Reformulations et polyphonie », *Pratiques* 123-124 (décembre 2004), 27-54.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) : *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- (1992) : *Les interactions verbales*, t. 2. Paris : Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D. (2002) : « Problèmes d'éthos », *Pratiques* 113/114 (juin 2002), 55-67.
- MOIRAND, S. (1988) : *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le Français dans le Monde 1961-1981*. Paris : Hachette.
- (2009) : « Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et langues ? », in J.-M. Defays et A. Englebert (eds) *Principes et typologie des discours universitaires*, Paris : L'Harmattan.
- MOIRAND, S. et al. (éds) (1994) : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Berne : Peter Lang.
- (éd.) (1996) : *Le discours : enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.
- MORTUREUX, M.-F. (1991) : « Impersonnel et indéfini dans un discours scientifique », in M. MAILLARD (éd.) (1991b) *L'Impersonnel. Mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires*, 199-206.
- (1993) : « Paradigmes désignationnels », *Semen* 8, 123-141.
- (1997) : *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : SEDES.
- NØLKE, H. (1993) : *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris : Editions Kimé.
- NONNON, E. (1995) : « Les interactions lecture/écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques* 86, 93-122.

- (2002) : « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l’enseignant », *Spirale* 29, 29-74.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (éds) (2001) : *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- PENLOUP, M.-C. (2002) : « Construire le concept d’écriture de recherche pour le mémoire de maîtrise », *Enjeux* 54 (juin 2002), 151-165.
- POLLET, M.-C., PIETTE, V. (2002) : « Citations, reformulations du discours d’autrui : une clé pour enseigner l’écriture de recherche ? », *Spirale* 29, 165-179.
- RABATEL, A. (2004) : « L’effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. », *Langages* 156, 3-17.
- (2007) : *Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique*, Education et Didactique VOL. 1, N) 2, sept 2007, PUR.
- (2008) : *Homo Narrans Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*, t. 1, t. 2, Lambert-Lucas, Limoges.
- ROSIER, L. (1999) : *Le discours rapporté. Histoire, théorie, pratiques*. Louvain-la-Neuve : Duculot, coll. « Champs linguistiques ».
- (2002) : « Je n’ai jamais appris à citer. Gestion de la “polyphonie” dans certaines écritures scientifiques », *Enjeux* 54, 11-27.
- SCHÖN, D. A. (1983, trad. fr. 1994) : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Montréal : Les Éditions logiques, 1994.
- TUTIN, A. (2010) : « Lexique verbal et positionnement de l’auteur dans les articles en Sciences Humaines » *LIDIL* 41, 15-40.
- VANHULLE, S. (2002) : « La manipulation créative des connaissances par l’écriture, entre implication et distance » *Spirale* 29, 123-143.