

Jacques CRINON
Michèle GUIGUE

ETRE SUJET DE SON ECRITURE : UNE ANALYSE DE MEMOIRES PROFESSIONNELS¹

Résumé : La présence d'un mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants repose sur l'hypothèse que l'élaboration d'un écrit favorise la réflexivité et l'analyse des pratiques. Dans un corpus de quinze mémoires professionnels de professeurs des écoles, nous avons cherché des traces de la présence du sujet écrivant : indices énonciatifs qui constituent des marques de la subjectivité de l'énonciateur dans son énoncé et de la situation de communication sociale dans laquelle s'inscrit la production de cet écrit ; indices de la position d'auteur d'un sujet qui construit ou non son texte et utilise les ressources particulières à l'ordre du scriptural. On peut en effet considérer, après Bautier (1995), que le rapport du sujet à son discours est très fortement lié au rapport qu'il entretient avec le savoir et les apprentissages, et plus généralement avec le monde. La grille d'analyse utilisée repère les énonciations en première personne, les modalisations, le rapport aux lectures, les indices d'organisation du texte, les énonciations normatives. L'analyse met en évidence plusieurs résultats. Les stagiaires valorisent ce qui s'apprend par l'écrit et minimisent les échanges avec les collègues. Par ailleurs ils se mettent en scène plus volontiers comme techniciens de la conduite de la classe que dans une relation avec des élèves. Enfin, même si les mémoires sont divers et à chaque fois l'expression d'un sujet singulier, on peut identifier deux catégories contrastées : des mémoires en « je » et des mémoires peu impliqués : ces catégories coïncident avec un travail plus ou moins marqué de réélaboration de l'expérience par l'écriture.

Mots clés : Écriture — Formation des enseignants — Mémoires professionnels — Pratique réfléchie.

INTRODUCTION

La rédaction d'un mémoire professionnel est devenue en France un élément obligatoire de la formation des enseignants en 1991, avec la création des IUFM. L'introduction d'un mémoire est justifiée par l'idée qu'écrire sur son expérience professionnelle a une valeur formatrice : mettre son expérience en discours met de l'ordre dans le flux du vécu et permet d'en travailler le sens (Bruner, 1996) ; l'écrit offre la possibilité de prendre de la distance par rapport à celle-ci et de la mettre en relation avec d'autres pratiques et avec des outils théoriques. En cela, le mémoire peut être un moyen privilégié de recul réflexif sur les stages en milieu scolaire. Il

¹ Cette recherche a bénéficié du soutien de l'IUFM de Créteil.

concourt à une formation par l'analyse (Ferry, 1983) et entraîne à la démarche réflexive qu'on cherche à développer chez le futur enseignant.

Le mémoire professionnel répond-il à ces attentes ? Ou bien au contraire, sa place dans l'évaluation de l'étudiant (un tiers dans l'obtention du diplôme final) en fait-elle un simple écrit scolaire, un instrument de conformation à des normes développant des considérations stéréotypées sur l'école et les apprentissages ? De quelle manière les stagiaires se saisissent-ils du mémoire ?

ETAT DE LA QUESTION

Des recherches sur les mémoires professionnels ont mis en évidence la diversité des produits réalisés et des logiques de formation. L'équipe de C. Comiti, S. Nadot et É. Saltiel a analysé la place respective de la didactique, du savoir disciplinaire de référence, des techniques d'enseignement, des démarches de recherche, dans un nombre important de mémoires réalisés dans plusieurs IUFM et a montré la relation entre le type de mémoire obtenu et les conceptions de la formation qui prévalent dans l'Institut (Comiti et al. 1999). J. Crinon et son équipe ont montré qu'au sein d'un même IUFM des pratiques assez différentes de l'accompagnement du mémoire coexistent, dans lesquelles le poids respectif de la démarche de recherche et du projet de classe, du savoir de référence et de la prise en compte du parcours de la personne en formation, de l'enseignement et des échanges varient considérablement (Crinon, Ricard et Sillam, 1998). É. Nonnon (1995) a insisté sur l'hétérogénéité sémiotique des mémoires des stagiaires de CAPES de Lettres, à la recherche de modèles discursifs d'écriture, entre écrits universitaires de recherche, textes officiels, descriptions de classes, récits autobiographiques, manuels de formation. I. Delcambre (1999), étudiant les descriptions des classes, met en évidence d'une part des différences liées aux références disciplinaires (les descriptions des stagiaires de lettres se rattachent à une « écriture réaliste » alors que celles des stagiaires de Sciences de la vie et de la terre sont marquées par la « méthode scientifique d'investigation »), d'autre part des différences liées aux valeurs et aux modes de vision sous-jacents. Les effets des éventuelles interventions didactiques des formateurs sur le mémoire ne sont pas non plus négligeables (Delcambre 1998).

Un groupe réuni par F. Cros à l'IUFM de Versailles a tenté de cerner les dynamiques identitaires à l'œuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel en étudiant des mémoires rédigés, des carnets de bord d'étudiants, ou en s'attachant à des témoignages de tuteurs (Cros 1998). Les mémoires et leurs démarches d'élaboration sont ainsi étudiés sous différents points de vue : outil d'autoformation, dynamiques argumentatives, jeux énonciatifs, processus de reconstruction de l'expérience. M. Guigue s'est intéressée aux traces de socialisation professionnelle en analysant l'usage des Instructions officielles (Guigue 1998b) et la présentation des composantes contextuelles de l'enseignement (Guigue 1998d). Le professeur est centré sur l'enseignement de contenus dans un univers professionnel où il apparaît, de fait, comme totalement isolé, les IO assurent alors à la fois un effet d'autorité dans des perspectives conformistes aussi bien qu'innovantes et une fonction de coordination.

Les écrits théoriques et prescriptifs constituent ainsi un mode de socialisation professionnelle particulier qui joue sur la distanciation et l'individualisme.

PROBLEMATIQUE

Nous mettrons ici l'accent sur un aspect qui nous semble en relation avec l'efficacité du dispositif de formation professionnelle. Pour que l'écriture du mémoire soit formative, et non pas simple soumission à une formalité scolaire et administrative permettant d'être titularisé, ne doit-elle pas s'éloigner d'une écriture de l'immédiateté (qu'il s'agisse de la référence aux lectures ou de l'expérience d'enseignement) pour accéder à une écriture plus complexe, plus distanciée, tissant des liens entre des univers hétérogènes et revenant sur elle-même par des réécritures successives ? Ou, pour parler en des termes plus psychologiques, passer de la récupération des connaissances (stratégie des connaissances racontées) à une réélaboration des connaissances (stratégie des connaissances transformées) (Bereiter et Scardamalia 1987).

On peut en effet considérer, après É. Bautier (1995), que le rapport du sujet à son discours est très fortement lié au rapport qu'il entretient avec le savoir et les apprentissages, et plus généralement avec le monde. Nous considérons le mémoire comme une « pratique langagière » (Bautier 1995, 1998), dans laquelle les aspects linguistiques, discursifs, pragmatiques, énonciatifs, sont indissociables de l'activité, tant sociale que cognitive, du sujet. Ces écrits de formation apparaissent comme le lieu à la fois d'un travail cognitif et identitaire.

Être sujet de son écriture, c'est s'affirmer comme un individu pensant et agissant en assumant la position de sujet et plus largement d'auteur de son mémoire. Aussi rechercherons-nous les traces de la présence du sujet écrivant, les traces de la subjectivité de l'énonciateur dans son énoncé (Kerbrat-Orecchioni, 1980) et les traces de la situation de communication sociale dans laquelle s'inscrit l'élaboration de cet écrit. Les stagiaires sont-ils présents dans leurs mémoires professionnels, développent-ils une parole impliquée et un point de vue qu'ils construisent, ou bien une parole d'emprunt ? L'impact de la formation conduit-il à une modélisation des futurs enseignants et par là de leurs écrits ? Sont-ils dans un rapport d'immédiateté avec leur expérience de la classe ou bien l'écrit est-il pour eux un moyen de prendre un recul critique et de comprendre ce qui s'y est joué ?

METHODOLOGIE

Nous avons donc choisi ici d'analyser les mémoires eux-mêmes. Nous avons rassemblé un échantillon de quinze mémoires de professeurs des écoles (enseignants s'adressant à des élèves de deux à onze ans), consacrés à des disciplines et à des questions professionnelles diverses, réalisés au cours de l'année universitaire 1997-1998 dans deux des centres de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil (IUFM). Cet échantillon permet une étude qualitative, mais n'est pas représentatif du millier de mémoires réalisés chaque année dans un IUFM comme celui de Créteil. À partir de la lecture de ces mémoires, nous avons mis au point une grille d'analyse en relevant et classant les différentes formes de traces de la présence de l'énonciateur,

dans le jeu d'interactions où il se situe par rapport à des sources et par rapport à des destinataires.

L'architecture de la grille construite

On a classé en cinq grandes catégories les manières dont l'auteur apparaît dans ce qu'il écrit. (1) Il se met directement en scène, évoquant à la première personne son histoire ou son action, en tant qu'enseignant et en tant qu'auteur du mémoire. (2) Il commente et « modalise », donne opinions, jugements et sentiments. (3) Être présent dans son texte, ce n'est pas seulement se raconter ou prendre position. C'est aussi élaborer de manière personnelle ce texte, mettre des éléments en relation. Le rapport aux lectures est ainsi un élément important à prendre en compte : reprise à l'identique ou utilisation distanciée au service de sa propre réflexion ? (4) De manière plus générale, tous les éléments qui, dans le texte, marquent nettement une construction personnelle de la pensée méritent d'être relevés : argumentation, explication, analyse. Ces éléments sont en même temps indices d'une recherche de la clarté et d'une orientation du texte vers des lecteurs à qui on cherche à rendre perceptible l'organisation d'un propos. (5) On s'est intéressé aussi, à l'inverse, aux énonciations normatives, en relevant systématiquement tout ce qui relève de la prescription, de l'affirmation de règles générales indiquant ce que doit faire le bon enseignant.

Intérêt et limites de cette méthode

Nous avons utilisé cette grille pour coder les mémoires et procéder à des comptages : on obtient ainsi la fréquence d'apparition de chacune des catégories et on établit les profils bruts de ces quinze mémoires. Cette approche qui tente d'objectiver, par des repérages quantifiés, les caractéristiques d'écrits longs va permettre de montrer simultanément la considérable variété des stratégies et les tendances communes. Certes ces indications ne sont disponibles que grâce au fractionnement qui a permis les comptages, si bien qu'échappe la manière dont ces catégories d'analyse s'organisent dans chaque discours singulier. En effet l'ordre d'apparition et la combinaison de ces indices peuvent leur donner des sens différents et l'examen des ruptures énonciatives et stylistiques, du rapport des parties au tout, permettent de caractériser des manières particulières qu'a le sujet d'appréhender le mémoire et au-delà la formation et le métier. Au fil des points développés, des exemples contrastés en donneront des aperçus.

PRESENTATION DE LA GRILLE ET ANALYSE DES CODAGES

A — Présentation des catégories de la grille

1. Le sujet se met en scène dans son mémoire

L'indice essentiel est la présence du « je », dans des rôles différenciés : auteur, enseignant et chercheur. Cependant il est parfois représenté par le « nous » d'auteur, voire par une troisième personne (« l'adulte », « l'enseignant »). A-t-on

le droit d'utiliser le « je » dans un mémoire ? demandent souvent les stagiaires à leurs formateurs.

1.1. Histoire personnelle, rapport personnel à la question traitée

Pour de nombreux auteurs la question traitée trouve son ancrage dans une difficulté d'apprentissage, celle-ci peut être présentée sur un mode objectif : « La compréhension d'un texte demande un double travail cognitif au lecteur... » (M10). Par contre, chez d'autres, elle s'accompagne d'une implication personnelle qui explique son origine en remontant à l'enfance. « Déjà, enfant, je me souviens de la fameuse rédaction qui me faisait tant souffrir ! Il faut donc remonter à l'enfance pour tenter d'expliquer ce phénomène de répulsion face à l'écrit. » (M1²) Ou bien dans une expérience professionnelle récente : « En septembre 1994, j'ai été recrutée comme institutrice suppléante. (...) J'ai éprouvé des difficultés à mettre en place (...). » (M5), « Avant de passer le concours de professeur des écoles, j'ai été pendant un an animatrice dans une association ayant pour principale activité l'initiation des enfants aux sciences par le biais de l'expérimentation. (...) Cette expérience couplée à mon intérêt pour les dessins des enfants m'a amenée à m'interroger sur les représentations graphiques (...). » (M2). Dans ce cas l'auteur enracine sa formation dans son histoire personnelle, en en donnant à voir quelques bribes à son lecteur.

1.2. Histoire du mémoire, construction de la réflexion, bilan personnel

Le mémoire a une histoire, sa réalisation au cours de l'année de formation est explicitement évoquée dans beaucoup de mémoires : choix du sujet, décisions quant à la manière de le limiter, explicitation de la démarche de réflexion et du plan, bilan final de ce que la réalisation du mémoire a apporté au stagiaire lui-même, lui a appris. « J'ai choisi cette présentation, car elle rend compte du développement effectif de ma réflexion. » (M5) « J'ai commencé par lire quelques ouvrages sur les activités scientifiques à l'école. » (M2).

1.3. Activité de recherche, méthodologie (choix des données...)

Si certains mémoires épousent l'itinéraire de réflexion des stagiaires et le rythme de leurs découvertes, dans l'alternance des lectures et des périodes de mise en œuvre dans des classes, beaucoup insistent plutôt sur la démarche de recherche que représente le mémoire et lui donnent l'allure d'une recherche expérimentale. Le questionnement initial se mue alors rapidement en hypothèses que la recherche va chercher à vérifier, l'auteur présente et justifie sa méthodologie, la manière dont il a obtenu ou choisi ses données, etc. « Je souhaiterais vérifier si la longueur des mots a une influence sur la résolution de l'exercice de recherche du mot. » (M4) « La réécriture d'un texte amènerait l'enfant à replanifier ses idées. » (M7).

Les méthodes de type expérimental (constats, hypothèses, conception d'une expérimentation, mise en œuvre, analyse des résultats, conclusion/discussion) permettent un entrelacement de la démarche de recherche et de la démarche pédagogique. Cette approche conduit à réfléchir sur la cohérence entre ce que l'on vise, les moyens

² On a attribué aux mémoires un numéro d'ordre arbitraire, de M1 à M15. La liste des thèmes traités est donnée en annexe.

mis en œuvre et les résultats obtenus, ce qui contribue à la construction d'un processus de transmission rationnel et rigoureux. De plus, elle offre une structure pour développer une pensée réflexive, mais on peut se demander si ce n'est pas parfois au risque d'un certain scientisme.

En effet la priorité peut être aux procédures au point que l'activité pédagogique devient « un protocole » et dans ce contexte, paradoxalement, même la prudence suscite l'inquiétude : « Il en résulte que nous ne pourrions vérifier avec la rigueur nécessaire notre hypothèse de travail » (M9). L'adoption de la forme rhétorique de l'article scientifique offre une matrice formelle quelque peu décalée. Ainsi des représentations de ce qui confère du sérieux à ce type d'écrit s'inscrivent dans des pratiques d'exposition : l'analyse des questionnaires proposés aux élèves l'emportent sur les écrits rédigés en classe, les pourcentages s'imposent jusqu'à l'absurde. Dans une classe de CE1 de 25 élèves l'auteur note, entre autre, dans son bilan : « 100 % des enfants de notre classe pensent que l'écrit a du sens alors qu'ils n'étaient que 70 % au départ » (M13). Suite à l'activité conduite dans une classe à double niveau avec 5 CE2 et 6 CM1, un autre indique : « Environ 50 % des enfants (majoritairement des CM1) ont trouvé que... » (M15).

Ailleurs c'est plutôt l'humour qui marque la distanciation : « Nous espérons que ce questionnaire révélera des représentations négatives sur l'écrit ! » (M13). Mais cet humour présent dans des versions intermédiaires disparaît de la version finale³.

1.4. *Activité pédagogique, expérimentation ou projet en classe*

La mise en scène du stagiaire dans son activité d'enseignement occupe une place importante dans les mémoires, centrée selon les cas sur des aspects différents de cette activité.

1.4.1. Objectifs (ce que veut le sujet)

Cette catégorie, fréquente, est toujours en relation avec l'action du stagiaire dans une classe en tant qu'enseignant. Il s'agit donc de s'affirmer comme un professionnel prenant des décisions afin d'atteindre des objectifs concernant ses élèves. Souvent le « je veux » initial est complété ou remplacé par un « je voulais » rétrospectif : « Je voulais que les enfants arrivent à exprimer ce qu'ils ressentent face au tableau. » (M5), « Mon projet initial était (...). » (M2). Car il arrive que ces objectifs se soient révélés inappropriés et soient évoqués de manière critique, à la lumière des effets de leur mise en pratique : « Mais je ne m'étais pas rendu compte de la complexité de la tâche. » (M2).

1.4.2. Interactions avec les élèves

La plupart des stagiaires notent les réactions des enfants et les échanges qui s'instaurent entre maître et élèves⁴. Cependant, les « enfants » sont absorbés dans

³ Notre corpus comprend aussi pour chaque mémoire les versions intermédiaires remises au cours de l'année au directeur de mémoire. L'analyse de ces versions fait l'objet d'un autre article, en cours de publication.

⁴ Enfants ou élèves ? C'est le terme « enfant » qui apparaît le plus souvent dans les mémoires. Du point de vue d'une construction de la professionnalité, on peut penser qu'il y a là quelque paradoxe :

des ensembles fluctuants, la classe, des sous groupes composés pour l'activité pédagogique ou déterminés confusément par leur ressemblance en termes de comportement ou de performance. Quelquefois, dans les classes à niveaux multiples, ils sont référés à leur niveau, ou à leurs performances scolaires. Parfois les exemples rapportés ont une valeur typique, emblématique, qui fait disparaître l'individu dans l'anonymat : « J'observe une petite fille qui n'avait rien écrit. Je me suis approchée d'elle, et alors elle m'a demandé si c'était grave de faire des fautes d'orthographe. Une phrase relevée dans E. Bing exprime clairement l'état d'esprit de cette enfant : "la faute d'orthographe..." » (M1). « Une petite fille va par exemple caresser le tableau en me disant... » (M5). L'anonymat enveloppe ainsi très souvent des observations précises et fines, la transcription d'un dialogue, ou même les écrits d'élèves cités et analysés.

Les marques d'identification qui individualisent un « enfant », en lui attribuant un prénom sont assez rares : on en trouve dans 6 mémoires sur 15. « Certains enfants ont tout de même réalisé une ébauche de réécriture. Je prendrais l'exemple de Méguy » (M1). « Éva (grande section) me regarde attentivement lorsque je prends des notes. Je corrige le prénom de Léa en Éva, et elle me dit : "Tu me fais Éva ?" » (M14). Il est probablement caractéristique que ce soit dans un de ces mémoires où les élèves sont reconnus comme des individus qu'ils interviennent fermement dans le déroulement de l'activité, et que l'auteur ose le dire : « Tous les groupes ont fait table rase de leur premier jet. Tous veulent recommencer un autre récit policier sans s'inspirer du premier. Ils souhaitent totalement changer d'histoire. Chacun participe activement. (...) Les enfants refusent d'illustrer leur nouvelle policière avant d'avoir fait leur couverture. » (M13).

Les auteurs de mémoire sont des sujets qui présentent ce qu'ils ont pensé, fait, réfléchi, mais ils se situent plus souvent en relation avec des groupes aux frontières mouvantes qu'avec ces autres sujets que sont les élèves.

1.4.3. Dispositif, planification, organisation des séances, décisions, tâches...

La manière la plus fréquente de montrer son action dans la classe consiste à décrire les dispositifs d'enseignement mis en place, les démarches, les tâches proposées et les consignes adressées aux élèves... « C'est alors que j'entre en classe, attends le silence et entame la lecture (...) » (M7), « J'ai distribué à chaque enfant le texte de son voisin. » (M1).

Cette présentation peut prendre les dimensions d'un recul critique : « J'ai omis de leur faire réaliser les dessins des observations. » (M6), « Je pense que j'aurais dû entreprendre ce travail de rédaction de manière collective. » (M12).

1.4.4. Observations (ce que voit le sujet, ce dont il s'aperçoit)

Le stagiaire, pour les besoins du mémoire, observe et rapporte ce qui s'est passé dans la classe. Dans certains cas, il éprouve le besoin de souligner ce rôle d'observateur et de se mettre en scène dans ce rôle, d'indiquer de manière conclusive ce qu'il a vu, ce dont il s'est aperçu, pour en souligner la portée. « Je les ai vus, la

être enfant est un statut conféré par l'âge, être élève cela suppose un statut institutionnel spécifique qui place en partenaire de l'enseignant dans la relation pédagogique et dans la vie scolaire.

confiance arrivant, se prendre au jeu. » (M5) « Le même élève porte toujours une grande attention au comportement de l'adulte. Il est à chaque fois assis à côté de celui-ci pour l'observer. » (M14).

L'observation peut concerner aussi ses propres pratiques et mettre en évidence l'évolution des manières de faire : « Je suis beaucoup moins intervenue lors de cette séance alors que j'avais énormément guidé les enfants lors de la lecture de la recette de la soupe » (M10).

1.4.5. « Nous » englobe le sujet et les élèves

Les stagiaires parlent parfois en utilisant un « nous » d'auteur. Il arrive également que le « nous » ait une autre valeur et recouvre réellement un pluriel, où le stagiaire s'inclut avec ses élèves. « J'ai écrit le texte au tableau et nous l'avons lu. » « On fait un journal, thème sur lequel nous allons travailler tout le mois... (...) Nous ne nous sommes toujours pas décidés sur le nom à donner à notre journal » (M12). « Chaque matin, j'ai commencé notre journée... » (M11).

1.4.6. « Il » = je

Quelques stagiaires évitent la première personne et se mettent en scène à la troisième personne : « le maître », « l'enseignant » (M7), voire parfois « l'adulte » (M14). Ce peut être aussi ponctuellement, au moment où un rôle emblématique de la fonction enseignante est assuré : « L'organisation choisie pour la classe (regroupement autour de la maîtresse lors de la discussion collective) a permis de développer une dynamique de groupe. » (M8).

1.5. *Rapports avec l'enseignant habituel de la classe*

Les stagiaires travaillent avec des élèves dans des classes qui ne sont pas les leurs : ou bien ils y sont en stage « en responsabilité » pendant quatre à cinq semaines ininterrompues, ou bien ils sont accueillis régulièrement par un collègue pour réaliser une séquence pédagogique. Les relations avec le collègue titulaire habituel de la classe sont tout au plus évoquées, et encore rarement. « Lors de la mise en place du projet, l'institutrice et moi avons oublié l'aspect concret de ce thème. » (M6), « Lorsque j'ai soumis mes séances à l'institutrice, elle m'a mise en garde... » (M1). L'enseignant stagiaire organise sa classe et enseigne comme dans une bulle.

2. *Le sujet commente et modalise (donne opinions et sentiments)*

Lorsqu'un sujet énonce quelque chose, il peut avoir recours soit à un discours objectif, qui gomme les traces de son énonciation, soit à un discours subjectif. Certes, la frontière entre l'objectif et le subjectif est parfois floue. On a cependant relevé des mots clairement « subjectifs » : les verbes, adverbess et adjectifs marquant une évaluation ou un sentiment, par opposition à des assertions neutres et généralisantes. On a classé ces « modalisations de l'énoncé » en utilisant les catégories distinguées par C. Kerbrat-Orecchioni (1980) : l'évaluatif épistémique, l'évaluatif axiologique et l'affectif. Ce classement est articulé aux objets sur lesquels portent ces modalisations.

2.1. Types de modalisations

2.1.1. Je sais, je crois, je pense, je me rends compte, je m'aperçois...

(vrai/faux/douteux) : évaluatif épistémique

Certains stagiaires multiplient les remarques sur le point où ils en sont arrivés dans leur réflexion relativisant les vérités qu'ils énoncent ; ils les désignent ainsi comme interprétations et non pas comme objets de vérité absolue. « C'est, je pense, dû à l'intérêt qu'ils portaient à ce travail. » (M5) « Cette recherche m'a permis d'aboutir à un constat : (...) » (M2) « Il me semble que l'on se trouve bien loin du véritable sens de l'écrit. » (M1)

Dans certains cas, c'est même la modalité du doute qui apparaît : « Peut-être n'ai-je pas eu assez confiance dans les compétences des élèves. » (M5) « Les textes me permettaient-ils de conclure à (...) ? » (M7)

2.1.2. Je juge (bon/mauvais ; utile/inutile ; échec/réussite) : évaluatif axio-
logique

En matière de jugements de valeur, les stagiaires se situent surtout en terme d'efficacité et de réussite. « Le regroupement au tableau présente des avantages quant à l'attention des enfants. » (M5) « L'inconvénient de cette expérience était le manque d'attention des élèves. » (M6) « Finalement, c'est positif, ces consoles de jeu ! » (M7)

2.1.3. J'aime : affectif

Les sentiments positifs et négatifs de l'auteur sont beaucoup plus rares que les jugements de valeur. « Les échanges entre pairs se firent spontanément. Quel plaisir ! » (M7)

2.1.4. Expression d'un autre sentiment

Un peu plus fréquentes sont cependant des interventions exprimant la crainte, l'espoir, la surprise. « Après ma surprise du début de l'activité, j'ai de nouveau été surprise par le résultat. » (M2), « J'ai espéré cette réaction, mais en même temps je l'ai redoutée. » (M5)

2.2. Ce qui est modalisé

2.2.1. Les lectures et la réflexion théorique

« Il me paraît illusoire de vouloir analyser les représentations graphiques en dehors de leur contexte. » (M2) « Tout comme Bucheton (1994), je penche pour la deuxième hypothèse. » (M7)

2.2.2. La pratique enseignante

C'est là qu'on trouve le plus de prises de position, tant en matière de jugement de vérité que de jugements de valeur. « J'ai pensé qu'il serait souhaitable de proposer aux élèves une grille à remplir. » (M5) « La pire chose à faire, c'est de barrer en rouge ce qu'il a écrit à cause d'une malheureuse faute d'orthographe. » (M1).

Certains jugements portant sur la conduite de la classe sont encore plus explicitement prescriptifs. « Il me semble donc nécessaire de... » (M5) « J'aurais dû évaluer la difficulté en réalisant moi-même l'exercice. » (M2)

2.2.3. Les apprentissages des élèves

Dans plusieurs cas, l'accent se déplace de l'action de l'enseignant à l'activité et aux apprentissages des élèves. « Les résultats obtenus sont tout de même très encourageants. » (M5), « J'ai pu me rendre compte du décalage entre mes attentes et la réalité des productions des enfants. » (M2).

2.2.4. La motivation, l'adhésion des élèves

Un point préoccupe beaucoup certains stagiaires : les élèves vont-ils adhérer à ce qui leur est proposé ? Vont-ils s'y intéresser et donc maintenir leur attention sur le travail ? « Manifestement, les enfants ont envie d'écrire et de raconter l'histoire. » (M5), « Pour avoir déjà visité une station d'épuration avec des élèves, je sais qu'ils sont très intéressés s'ils connaissent son fonctionnement. » (M6)

2.2.5. Les comportements des élèves

Plus rares sont les jugements et les interprétations sur les comportements des élèves. « Je pense (...) qu'ils n'ont pas osé me les donner, de peur d'être hors de mon sujet. » (M5)

3. Le sujet se situe par rapport à des lectures

Le mémoire est l'occasion d'approfondir le thème travaillé par des lectures plus ciblées que dans le reste de la formation, et d'éclairer la pratique par la référence à des savoirs déjà constitués, qu'il s'agisse de savoirs dans la discipline enseignée ou de recherches en pédagogie, en didactique ou dans le domaine de la psychologie des apprentissages. La manière dont apparaissent ces savoirs dans les mémoires varie et livre des indices supplémentaires du rapport du stagiaire à la formation et au métier⁵. D'un côté, des mémoires résumant ou reprennent des lectures sans recul, sans les mettre en relation de manière précise, au delà de la thématique commune, avec l'expérience professionnelle. De l'autre, les lectures sont référées à des auteurs tout en étant étroitement reliées à la réflexion de l'auteur du mémoire.

3.1. Il cite ce qu'il a lu (ou le résume) avec des références

« Le maître serait donc capable d'amener ses élèves à réaliser exactement ce qu'il attend d'eux, "par la seule force de son regard, par l'attraction intrinsèque de ses propres convictions" (Meirieu, 1996) » (M2)

3.2. Il met en relation des lectures entre elles

« B. Vouilloux et M. Joly se rejoignent sur un point particulier (...). » (M5) « Tauveron (1996) et Mas, Plane et Turco (1994) précisent qu'il est nécessaire de revaloriser les brouillons et les ratures. » (M7).

3.3. Il met en relation des lectures et des expériences personnelles

« Des phrases nominales telles "Une fleur" sont très fréquentes à l'oral puisqu'elles peuvent s'inscrire dans le contexte d'un pré-construit situationnel (terme employé par Sophie Moirand...)... » (M11).

⁵ M. Guigue étudiant les liens entre apports théoriques et expérience de terrain (Guigue 1998a, 1998c), propose une typologie qui distingue des relations s'opérant globalement à l'échelle du mémoire et différentes modalités d'articulations locales.

3.4. Il utilise des lectures pour construire des activités de classe

Dans certains cas, les lectures ne sont plus là pour construire des explications de ce qui s'est passé, mais elles sont préalables à l'action, elles fournissent des instruments didactiques ou aident à les construire. « En m'aidant de certains ouvrages, j'ai élaboré la grille suivante : (...) » (M5).

4. Le sujet explique et argumente (en effet, donc...)

Ce n'est pas seulement par rapport aux lectures, mais dans l'ensemble du mémoire qu'on voit s'opposer des énoncés qui font la part belle aux assertions générales non justifiées, aux évidences non interrogées, et des énoncés qui mettent en discussion les propositions faites, argumentent les interprétations, dépassent les constats par des analyses, cherchent à expliquer et à donner les raisons qui permettent d'avancer telle ou telle explication, objectent et réfutent les objections.

« En effet la représentation graphique n'est pas la stricte transposition sur le papier de la représentation mentale. » (M2) « L'imaginaire de l'enfant est pourtant bien développé vers l'âge de cinq ans... » (M14).

5. Prescription, énonciation normative

Les stagiaires souvent édictent des règles générales sur ce qu'il faut faire dans la classe. La croyance est forte qu'il existe de manière absolue de bonnes façons de faire. « L'enseignant ne doit pas oublier l'aspect technologique. » (M6) « Nous devons mettre les enfants en contact avec la langue écrite. » (M3) « Il faut briser l'idée du texte écrit en une seule fois. » (M1)

Cependant, ces prescriptions prennent une signification différente selon l'endroit où elles apparaissent dans le mémoire. Dans certains cas, elles sont tirées directement des lectures, et en particulier des Instructions officielles. Dans d'autres cas, elles apparaissent comme des conclusions de l'expérience et de son analyse. La tendance à la généralisation de ces règles de conduite pédagogique reste cependant grande, rares sont à l'inverse les « recommandations contextualisées » formulées en termes de « si on est dans telle situation, alors telle façon de faire aura tel résultat ».

B — Résultats obtenus

Un codage systématique des mémoires avec la grille d'analyse proposée ci-dessous donne les résultats globaux suivants.

Items de la grille		Nombre total d'occurrences de l'item
11	Histoire personnelle du sujet	43
12	Histoire du mémoire	116
13	Activité de recherche	83
141	Activité pédagogique (objectifs)	78
142	Activité pédagogique (interactions avec les élèves)	167
143	Activité pédagogique (dispositif, organisation...)	252
144	Activité pédagogique (observations)	53
145	« Nous » incluant les élèves	48

146	« Il »	5
15	Rapport avec l'enseignant de la classe	27
211/221	Évaluatif épistémique/Lectures	19
211/222	Évaluatif épistémique/Pratique enseignante	50
211/224	Évaluatif épistémique/Apprentissages	37
211/225	Évaluatif épistémique/Motivation	16
211/226	Évaluatif épistémique/Comportements	8
212/221	Évaluatif axiologique/Lectures	8
212/222	Évaluatif axiologique/Pratique enseignante	32
212/224	Évaluatif axiologique/Apprentissages	16
212/225	Évaluatif axiologique/Motivation	7
212/226	Évaluatif axiologique/Comportements	4
213	Affectif	3
214	Expression d'un autre sentiment	14
31	Le sujet cite des lectures avec des références	278
32	Il met en relation des lectures entre elles	29
33	Il met en relation lectures et expériences	42
34	Il utilise des lectures pour construire des activités	23
4	Le sujet explique et argumente	391
5	Prescription, énonciation normative	210

C — Des tendances saillantes

Des tendances fortes, notées au fur et à mesure, prennent du relief si l'on établit des rapprochements. Ceux-ci suscitent des contrastes qui permettent de repérer les champs dans lesquels le sujet se met en scène par rapport à ceux dans lesquels il reste dans l'ombre.

1. La lecture et les échanges avec des collègues

Un enseignant stagiaire (ou un novice) est encore très proche de sa formation universitaire, théorique. Il a beaucoup appris dans les livres. De plus la dimension académique du mémoire, l'importance de son évaluation conduisent à valoriser ce qui a été appris grâce à des lectures. Mais d'autre part, les stages sur le terrain permettent de rencontrer, et même de fréquenter, des professionnels expérimentés. Des études sur les modes de formation des enseignants en activité montrent l'importance des échanges entre collègues, même s'ils restent assez informels et brefs (Bautier et al., 1999).

Or si l'importance des lectures est incontestable, par contre la présence de professionnels expérimentés est rare. Les enseignants mentionnés ne sont là que tout à fait ponctuellement : ils accueillent, ils prêtent une classe... Parfois ce ne sont que des ombres que l'on devine, par exemple quand il est dit que les élèves sont habitués au type d'activité proposé. Dans aucun mémoire on ne trouve trace d'échanges qui auraient eu un impact formateur.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M12	M14	M15
Lectures ⁶	14	10	7	30	17	21	88	23	31	21	12	31	41	21	4
Collègues ⁷	1	1	0	0	1	0	1	0	2	1	0	5	0	12	3

De ce point de vue le mémoire développe une logique de l'écrit, en valorisant ce qui s'apprend par l'écrit. Néanmoins quelques stagiaires, soucieux d'étayer leur démarche, s'entourent, dans un même élan, des trois types d'autorité que peut invoquer la profession : les Instructions officielles, les collègues, les auteurs publiés ; mais alors qu'ils évoquent seulement l'existence d'échanges avec des collègues, ils citent les contenus des textes et les commentent.

2. La conduite de la classe et la prise en compte des élèves

La vie de la classe s'organise autour des activités développées par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage et des sujets, les élèves, que l'on met en situation d'apprentissage. C'est pourquoi nous avons cherché à repérer la place respective des unes et des autres. En ce qui concerne la conduite de la classe nous avons regroupé les objectifs, le dispositif, les observations et ce que fait l'enseignant⁸. En ce qui concerne les élèves nous avons regroupé les interactions avec les élèves, les apprentissages, la motivation, les comportements des élèves⁹.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M12	M14	M15
Conduite de la classe	23	40	2	9	101	17	19	19	13	41	46	24	45	18	19
Élèves	11	34	0	0	36	6	14	23	4	28	19	16	33	15	15

Malgré des implications très différentes, par exemple entre le mémoire 3 et le 5, on retrouve une constante. L'attention accordée aux élèves est presque toujours moins importante que celle accordée aux pratiques enseignantes : l'auteur du mémoire se met en scène plus volontiers comme technicien que dans une relation pédagogique.

QUELQUES PROFILS DE MEMOIRES

Les contrastes entre les mémoires sont importants. Peut-on établir des classements au sein de cette diversité ? On opposera des exemples de mémoires impliqués, où l'activité du sujet est maximale, qu'il s'agisse de sa mise en scène au travail avec les élèves ou de l'élaboration de l'analyse, à des exemples de mémoires peu impliqués, où les indices de l'activité du sujet sont au contraire peu nombreux. Cette opposition est illustrée par la mise en regard des graphiques figurant la fréquence de chacune des catégories de l'analyse dans des mémoires peu impliqués, les 3, 4 et 14

⁶ Items 3.1 à 3.4.

⁷ Item 15.

⁸ Soit les items : 141, 143, 144, 145, 146, 222.

⁹ Soit les items : 142, 224, 225, 226.

d'une part et dans des mémoires impliqués, les 1, 5 et 13 d'autre part (voir les figures 1 et 2).

Figure 1 : Mémoires peu impliqués

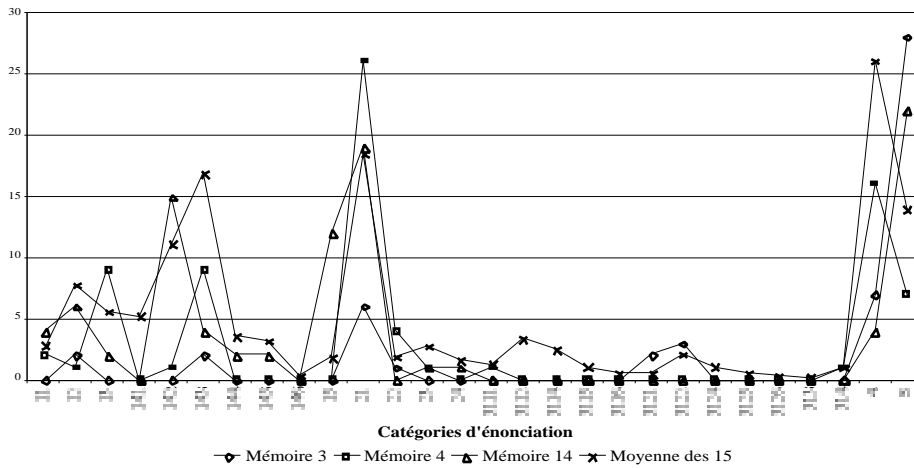
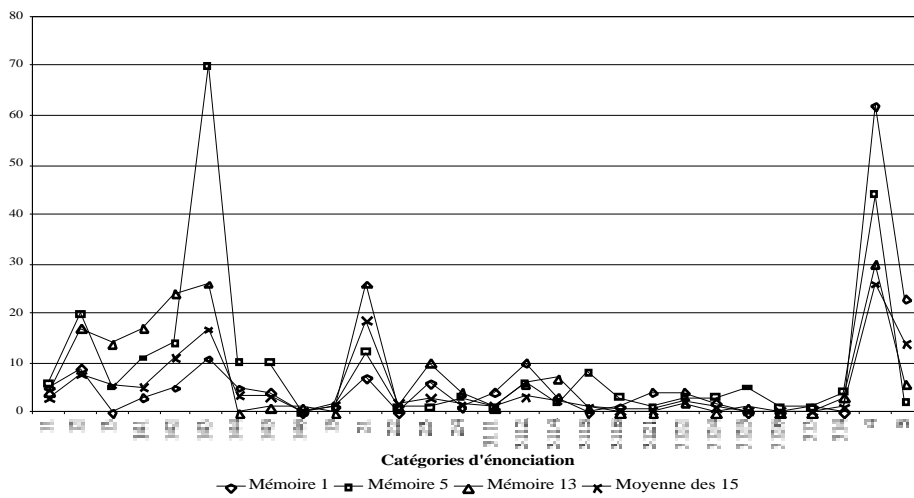


Figure 2 : Mémoires très impliqués



Certes, on observe à travers ces mémoires des manières différentes de se situer dans la réflexion sur son expérience d'enseignant débutant. Expérience personnelle, expérience de la classe, lectures « jouent » de manières diverses, dans des configurations où interviennent aussi les auteurs lus, les discours entendus, les destinataires du mémoire. Chacun entre dans le travail d'une manière particulière.

Ainsi, si M1 et M5 se rejoignent à bien des égards, dans la manière d'ancrer le thème du mémoire dans leur expérience ou de construire une argumentation serrée en analysant des séances menées en classe, en observant les effets de leur action, en expliquant ces effets, en tirant de tout cela des règles d'action, d'autres points les opposent. Dans le mémoire M1, la tendance normative est plus accentuée. L'auteur de M5 se met volontiers en scène dans la classe, et insiste sur son rôle d'organisatrice (item 143, Dispositif, planification, organisation des séances...), là où M1 commente et prend parti (item 222). De même les mémoires M3 et M4 se ressemblent en ce que leurs auteurs montrent très peu leur action d'enseignante et juxtaposent plus qu'elles n'articulent, mais divergent si on s'intéresse à la place des lectures (omniprésentes mais rarement référées à un auteur dans M3, toujours référées, et mises en rapport entre elles et en discussion dans M4) ou aux prescriptions (le mémoire 3 est tout entier prescriptif, là où la matrice du mémoire 4 est celle de l'expérimentation scientifique).

Au sein de cette diversité, la différenciation essentielle est cependant celle qui oppose des mémoires en « je » et des mémoires peu impliqués. Elle se traduit par des choix énonciatifs et discursifs opposés¹⁰. Cette différenciation témoigne que le stagiaire est ou non entré dans le processus de formation réflexive visé par le mémoire. Sa capacité de recul par rapport à sa pratique comme aux solutions stéréotypées est probablement le gage qu'il saura transposer les outils à sa disposition et prendre les décisions pédagogiques adaptées à chaque situation.¹¹

CONCLUSIONS

Dans quelle mesure les auteurs de ces mémoires professionnels sont-ils sujets de leur écriture ? Deux types de réflexion peuvent prolonger l'analyse du corpus.

1. Etre sujet de son écriture, c'est montrer que l'on pense et que l'on s'implique dans un processus itératif penser - écrire, dans le contexte d'une formation professionnelle. De ce point de vue, une question se pose, de l'ordre de la stratégie et des moyens : comment développer cette attitude chez chaque professeur stagiaire ?

Nous faisons l'hypothèse que cette posture est favorisée par un dispositif de formation qui met l'accent, non pas sur l'enseignement, mais sur l'interaction avec des partenaires divers (accompagnement par le directeur, échanges entre pairs et avec des enseignants en poste) et sur la dimension communicable du mémoire final. Une des difficultés de l'écriture, pour les scripteurs novices, réside dans l'absence d'interactions avec un interlocuteur (contrairement à l'oral, où l'échange verbal permet de continuer à produire et d'ajuster son discours) (Bereiter et Scardamalia, 1987 ;

¹⁰ Quand on analyse les « dossiers génétiques » de ces mémoires, composés des versions successives qui en ont jalonné l'élaboration, les mémoires dont la version finale manifeste la présence d'un sujet - auteur sont aussi ceux qui ont fait l'objet d'un travail de mise au point, de réécriture, bref où l'on voit un point de vue se construire progressivement. Cette investigation, centrée spécifiquement sur les réécritures, fera l'objet de publications ultérieures.

¹¹ Nos données ne permettent pas de vérifier une corrélation entre ces capacités telles qu'elles apparaissent dans le mémoire et la réussite dans les stages en responsabilité. Des indices d'un tel lien existent pourtant : ainsi le seul échec au stage parmi les quinze stagiaires de notre échantillon est le fait de l'auteur d'un mémoire « peu impliqué ».

Flower et al., 1986). Il s'agit d'aider le stagiaire à se mettre dans la perspective d'être lu, mais aussi de lui permettre de se faire une image plus précise de son lecteur, et d'avoir l'occasion en cours d'écriture d'entendre et de lire les réactions de ses premiers lecteurs.

2. Un autre aspect renvoie, au delà de l'écriture, à la réalité professionnelle que l'on montre et au rapport qu'on manifeste avec celle-ci : son rôle d'enseignant, les élèves, les collègues, l'établissement...

Les collègues restent massivement absents des mémoires¹² Il y a plusieurs interprétations qui ne sont pas exclusives, qui se renforcent même l'une l'autre. Coupure dramatique entre le centre de formation et le terrain interdisant de facto tout partenariat dans la partie de la formation, le mémoire, qui suppose justement la confrontation de la pratique et de la théorie ? Effet de l'absence de travail d'équipe au sein des écoles, dont la culture est peu favorable à l'accueil des jeunes collègues ? Difficulté desdits collègues à se situer sur le terrain de l'échange et non de la prescription, le conseil du collègue se fondant alors dans le corpus anonyme des « bonnes pratiques » ? Priorité telle aux dimensions transmissives de l'activité d'enseignement — dimensions qui se situent à l'intérieur de la classe — que les collègues se trouvent de fait sur la touche ? Il ne s'agirait pas alors d'une attitude délibérée, mais simplement de la conséquence d'une logique planificatrice et didactique d'autant plus prégnante que l'auteur est débutant.

Justement l'importance de l'activité pédagogique peut être considérée comme un indice convergent d'une conception de la professionnalité centrée sur la classe. Une classe cependant où, le plus souvent, la seule individualité est celle de l'enseignant. S'exprimer de façon englobante (« les enfants ») ou abstraite (« l'enfant ») n'est-ce pas rendre leur accession au statut de sujet délicate ?

Cette analyse pose la question des limites de la réflexivité : il y a ce qui est dans le champ de la réflexion et de la distanciation, principalement la conduite des apprentissages dans la classe, et ce qui est hors champ, notamment les relations avec les collègues et le fonctionnement de l'établissement.

Une nouvelle question se pose donc, elle met en jeu la réflexivité des formateurs eux-mêmes : sur quels points insistent-ils et attendent-ils des développements explicites, c'est-à-dire de la réflexion ? Qu'est-ce qui reste, de fait, dans l'ombre ? Quels aspects peuvent être négligés au point que, lisant ces mémoires un par un, et d'une année à l'autre, les mêmes aspects puissent être ainsi laissés pour compte ?¹³ Quel type de professionnalité enseignante le jeu complexe des priorités et des oublis construit-il ? Le mémoire, lieu privilégié d'apprentissage de la réflexivité, est un révélateur : l'activité réflexive ne peut sans doute pas rester individualisée. Ne met-elle pas en jeu de proche en proche l'activité réflexive des différentes catégories de

¹² Notre équipe de recherche a également mené des entretiens avec des professeurs stagiaires. Presque tous s'y expriment à ce sujet et regrettent l'impossibilité de travailler avec l'enseignant de la classe où ils sont en stage.

¹³ Une analyse, conduite par M. Guigue, sur d'autres corpus de mémoires d'IUFM montre notamment que l'absence des collègues, la présentation formelle et partielle du contexte d'enseignement sont des constantes, tandis que les contenus et l'activité de transmission sont systématiquement valorisés (Guigue, 1998b, 1998d).

partenaires institutionnels ? N'est-ce pas là, dans ce jeu entre ce qui va de soi et ce qui est négligé, que se situe un effet de formation, voire de modélisation, indirect et subtil ?

Il n'en reste pas moins que, au delà des exigences institutionnelles d'une part et de l'influence des formateurs d'autre part, la diversité des mémoires permet d'affirmer qu'ils constituent un espace d'expression et de liberté dont le sujet peut s'emparer dans une perspective plus ou moins impliquée.

Jacques CRINON
IUFM Créteil, Coditexte, et Université Paris 8, Escol
Michèle GUIGUE
Université Charles de Gaulle — Lille 3, Théodile

Abstract : The use of the professional dissertation in the preservice education of teachers is based on the hypothesis that elaborating a written text encourages reflection on and analysis of teaching practices. In a corpus of fifteen professional dissertations by school teachers, we have looked for signs of the presence of the writer as subject : enunciative signs revealing the author's subjectivity in his/her statements and the situation of social communication in which the written text is produced ; signs of the author's position as a subject who does or does not construct his/her text using particular resources of the writing process. Indeed, since the work of Bautier (1995), we can consider that the relationship the subject has with his/her discourse is very strongly linked to the relationship he/she cultivates with knowledge and the learning processes, and more generally with the surrounding world. The analytical grid used locates the statements made in the first person, the modalisations, the relationship with readings, the indicators of the textual organization, the normative enunciations. Our analysis underscores several results. The student-teachers attribute more importance to what is learned from the written page and minimize the value of exchanges with colleagues. Moreover, they see themselves more willingly as technicians for conducting a class rather than for establishing relationships with pupils. Finally, even if the dissertations are diverse in nature and are the expression of a unique subject, we can identify two contrasting categories : dissertations using « I » and those where the subject/author is minimally involved. These categories correspond to a more or less pronounced work of re-elaboration of the teaching experience through writing.

Keywords : Writing Processes — Preservice Teachers Education — Professional Dissertations — Reflective Practice.

Bibliographie

- BAKHTINE M. (1985) *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
BAUTIER É. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.

- BAUTIER É. (1998) « Des genres du discours aux pratiques langagières » — In : F. Grossmann (éd.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, Hommage à Michel Dabène* (145-1156). Grenoble : IVEL-LIDILEM.
- BAUTIER É., CRINON J., GUIGUE M., HEDJERASSI N. & MARTIN V. (1999) *Logiques de formation et pratiques enseignantes*. Rapport de recherche. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987). The psychology of written composition — *Journal of Memory and Language* 27 (261-278).
- BRUNER J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- COMITI C., NADOT C. & SALTIEL É. (1999) *Le mémoire professionnel, Enquête sur un outil de formation des enseignants*. Grenoble : Publications de l'IUFM.
- CRINON J., RICARD É. & SILLAM M. (1998) « Accompanying the Dissertation at the IUFM in Créteil » — Communication à ECER '98 (European Conference on Educational Research), Ljubljana, 16-19 septembre 1998.
- CRINON J. & GUIGUE M. (1999) « The Professional Dissertation : Training Oneself Through Communication » — Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 19-23 1999, Montréal, Canada.
- CROS F. (éd.) (1999) *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- DELCAMBRE I. (1998) « Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel » — *Pratiques* 99 (89-103).
- DELCAMBRE I. (1999) Faire voir ou se donner à voir ? *Cahiers pédagogiques*, 373, (56-57).
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- FLOWER L., HAYES J.-R., CAREY L., SCHRIVER K. & STRATMAN J. (1986) « Detection, diagnosis and the strategies of revision » — *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- GUIGUE M. (1995) *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- GUIGUE M. (1998a) « Lectures et données de terrain : deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs » — *LIDIL (Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur)* 17 (81-95).
- GUIGUE M. (1998b) « Indices de socialisation professionnelle dans les mémoires de formation d'IUFM. L'usage des textes officiels » — In : F. Cros (éd.) *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire* (151-184). Paris : L'Harmattan.
- GUIGUE M. (1998c) « Quels types de lectures étayent la rédaction de mémoires ? Étude mémoires professionnels d'enseignants en formation initiale » — Colloque *Lectures à l'université, langue maternelle, seconde et*

étrangère. Organisé par le laboratoire LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 10-11 septembre.

GUIGUE M. (1998d) « Décrire : enjeux épistémologiques et pédagogie de la recherche » — In : Reuter Y. (éd.) *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq : PUS (193-209).

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980) *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

NONNON É. (1995) « Les interactions lecture/écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants » — *Pratiques* 86 (93-122).

Annexe : Liste des thèmes des mémoires analysés

M1 : Écrire, un outil pour penser

M2 : Les représentations

M3 : Enseigner en très petite section

M4 : L'apprentissage de la segmentation phonologique

M5 : Donner envie d'écrire en utilisant l'art

M6 : Sensibilisation et éducation à l'environnement à partir du thème de l'eau en CM1

M7 : Écrire des textes personnels

M8 : Le dialogue peut-il aider les enfants à comprendre les enjeux de la production d'écrits ?

M9 : Comment aider des élèves de fin de cycle 3 à produire des textes à vocation informative à partir de l'exploitation de documents

M10 : Quelle démarche utiliser pour favoriser l'accès au sens des textes écrits à des enfants de grande section

M11 : De l'oral à l'écrit

M12 : Lire et écrire avec la presse

M13 : La longueur des productions écrites des enfants

M14 : La dictée à l'adulte

M15 : L'ordinateur, vers un apprentissage autonome de certaines caractéristiques de l'écrit