



**HAL**  
open science

## L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM

Jacques Crinon, Michèle Guigue

► **To cite this version:**

Jacques Crinon, Michèle Guigue. L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM. LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues, 2001, 24, pp.71-90. halshs-00750044

**HAL Id: halshs-00750044**

**<https://shs.hal.science/halshs-00750044>**

Submitted on 8 Nov 2012

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

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

Référence :

Guigue M. & Crinon J. (2001). L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM. *LIDIL*, 24, 71-89.

## **L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM**

Michèle Guigue, CIREL, Université de Lille 3  
Jacques Crinon, IUFM de Créteil

Pour que l'écriture d'un mémoire soit formative, et non pas simple soumission à une formalité scolaire et administrative, ne doit-elle pas s'éloigner d'une écriture de l'immédiateté (qu'il s'agisse de la référence aux lectures ou aux données recueillies dans le cadre d'une activité professionnelle, d'un stage, d'une enquête, etc.) 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 ?

Dans cette perspective, nous avons rassemblé un échantillon de quinze mémoires de professeurs des écoles, 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. Nous disposons non seulement des versions finales, mais aussi de plusieurs versions intermédiaires, en général quatre ou cinq, que les auteurs ont fournies en cours d'année à leur directeur de mémoire.

L'analyse de ce corpus a eu pour but d'étudier l'écriture du mémoire professionnel en tant qu'écriture réflexive : une écriture qui viserait moins à restituer des connaissances préexistantes qu'à en construire de nouvelles, à élaborer un "savoir de la pratique". Bref nous cherchons à déterminer dans quelle mesure et à quelles conditions l'écriture du mémoire professionnel "outille" la pensée, constitue cet artefact qui va aider un sujet à manipuler des représentations (Vygotski, 1997 ; Olson 1998).

Un des aspects de la question concerne le sort fait par les stagiaires à leurs lectures lorsqu'ils rédigent le mémoire. Les lectures constituent un passage obligé souligné par le texte qui définit le mémoire : "analyser (le) problème (identifié) et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine" comme par les formateurs (Crinon, 2000).

Nous étudions ici la manière dont les auteurs se servent des lectures qu'ils ont faites. Pour cela, nous avons d'abord analysé l'usage des lectures dans les mémoires terminés ; les points forts de cette approche seront présentés dans une première partie. Puis, en nous concentrant sur les versions intermédiaires et leur enchaînement, nous avons porté attention aux évolutions de cet usage au cours du processus de rédaction ; ce sera le thème de notre deuxième partie. Ainsi les caractéristiques des démarches de construction théorique seront appréhendées, certes sur un corpus limité (quantitativement et institutionnellement), mais de manière qualitative fine. Nous mettrons ainsi en évidence divers modes de traitement des lectures et des conceptions assez différentes d'un stagiaire à l'autre de leur rôle dans

l'élaboration du mémoire.

## 1° — L'usage des lectures dans les mémoires professionnels d'IUFM

À partir de la lecture du corpus de mémoires terminés, nous avons mis au point une grille d'analyse centrée sur la construction et la reconstruction personnelle des savoirs. Son architecture décompose en cinq grandes catégories les manières dont l'auteur apparaît explicitement dans ce qu'il écrit.

1° — Le sujet se met directement en scène (son histoire ou son action, en tant qu'enseignant et en tant qu'auteur du mémoire).

2° — Le sujet commente et modalise.

3° — Le sujet se situe par rapport à ses lectures.

4° — Le sujet argumente, explique.

5° — Prescriptions et énonciations normatives.

Cette grille a été utilisée pour coder les mémoires et procéder à des comptages : nous avons ainsi obtenu la fréquence d'apparition de chacune des catégories et établi les profils bruts des quinze mémoires. Cette approche permet de montrer simultanément la considérable variété des stratégies, les tendances communes caractéristiques de ces écrits longs et la fréquence des relations entre les apports théoriques mobilisés et des tâches professionnelles susceptibles d'être enrichies de ces apports.

Nous allons nous centrer ici sur les quelques items concernant spécifiquement la façon dont l'auteur utilise les lectures qu'il a faites (c'est-à-dire la troisième partie de la grille).

### **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. D'un côté, des mémoires résument 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.

Ainsi plusieurs modalités d'usage des lectures ont été différenciées, dont voici la trame assortie de quelques exemples :

#### 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

“ ...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 le livre d’Évelyne Bing (*Et je nageais jusqu’à la page...* Paris, éd des femmes, 1976, p. 40) exprime clairement l’état d’esprit de cette enfant : “La faute d’orthographe est par excellence le support - ou plutôt le suppôt - de la norme. Damnation, exclusion de celui à qui l’orthographe n’est pas naturelle.” ” (M1).

### 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).

Le bilan général de ces types d’usage se présente comme suit :

Tableau n° 1 : bilan de l’usage des lectures

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

L’ensemble des quinze mémoires étudiés présente un usage explicite de lectures, mais cet usage se limite le plus souvent à l’enchâssement, dans le discours de l’auteur du mémoire, d’une référence ou d’une citation d’un auteur publié. Même si l’on additionne les différentes modalités d’articulation pointées par la grille construite (c’est-à-dire les items 32, 33, 34, soit 94 occurrences), il y a un écart de un à trois entre une simple citation et l’amorce d’un tissage entre lectures, entre lecture et expérience ou encore entre lecture et activité pédagogique. De ce fait, la mobilisation des lectures suscite, de façon prédominante, un effet d’autorité associé à la démonstration que le travail attendu a bien été fait. La prédominance massive des simples références à des lectures tient à ce que les extraits choisis fonctionnent, de façon entrelacée, comme justification de l’activité pédagogique mise en œuvre, comme indication des savoirs à apprendre ou parfois comme présentation des savoirs à enseigner.

Toutefois, les lectures sont utilisées pour donner sens à son expérience ou étayer sa propre interprétation environ deux fois plus souvent que pour élaborer des séquences pédagogiques. Cet écart peut avoir deux significations différentes, non exclusives : des sources utilitaires, manuels ou fiches, ne seraient pas mentionnées ; des lectures à tonalité théorique seraient plus proches d’une visée concernant la compréhension du monde que de projets d’action, alors même que la préparation, l’organisation et la gestion des séances de classe occupe une place importante dans les mémoires.

### **Les variations d’un mémoire à l’autre**

Il convient, dans une perspective complémentaire, de mettre en évidence que les variations d'un mémoire à l'autre sont considérables. Le mémoire M7 est celui qui mentionne le plus souvent des lectures (soixante-sept fois) tandis que le mémoire M15 est celui qui en mentionne le moins fréquemment (trois fois).

Tableau n° 2 : les variations, d'un mémoire à l'autre, dans l'usage des lectures

Mémoire	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
3.1.	7	5	6	26	12	20	67	18	24	14	9	22	26	19	3
3.2.	0	0	1	4	1	1	20	0	0	1	0	0	1	0	0
3.3.	6	5	0	1	1	0	1	2	6	3	2	4	10	1	0
3.4.	1	0	0	0	3	0	0	3	1	3	1	5	4	1	1

De même que tous les mémoires font un usage explicite de lectures, de même tous, dans des proportions certes très variables, mais au moins une fois, mettent en relation leur lecture soit avec une autre lecture, soit avec des pratiques de type professionnel (expériences ou construction d'activités).

Cependant il s'agit là de deux stratégies différentes. Dans le premier cas, l'auteur articule lectures et écriture. Ainsi, le mémoire 7 manifeste une cohérence forte puisque c'est le mémoire qui cite le plus et c'est celui qui tisse des liens particulièrement denses entre les auteurs cités : "...apprendre à écrire un texte personnel est une activité complexe. Bautier (1997) en est convaincue tout comme Bucheton (1998)". Dans le second cas, il s'agit d'un tissage personnel entre un apport théorique et ce qui est soit de l'ordre du vécu, soit de l'ordre de l'activité professionnelle. La démarche d'écriture ne s'en tient pas à mettre en relation des sources de même ordre, c'est-à-dire écrites ; l'auteur formule son expérience et son activité de préparation de classe en établissant des liens avec ses lectures. C'est tout particulièrement le cas du mémoire 13. Quelques autres (les 1, 5, 8, 10, 12) amorcent, mais plus timidement, cette pratique en utilisant leurs lectures pour la préparation d'activités de classe d'une façon qui manifeste, peut-être, une tendance qui se maintiendra et se développera.

### Commentaires et modalisations sur les lectures

Si les pratiques de mises en relation que nous venons de noter manifestent une certaine prise de distance par rapport à ces lectures, néanmoins il faut souligner que les marques de subjectivité de type épistémique ou axiologique sont rares et s'expriment sur le mode de l'adhésion : " Tout comme Bucheton (1994), je penche pour la deuxième hypothèse. " (M7).

Tableau n° 3 : les modalisations sur les lectures

311/321	Évaluatif épistémique / Lectures	19
312/321	Évaluatif axiologique /	8

	Lectures			
--	----------	--	--	--

Une troisième catégorie avait été envisagée, l'affectif (j'aime/je n'aime pas). Ce type d'appréciation, sans doute trop manifestement personnel et subjectif, est totalement absent du corpus en ce qui concerne les lectures. D'ailleurs cette attitude, que l'on pourrait qualifier de neutre, est caractéristique de la tonalité énonciative d'ensemble de ces mémoires.

### **La lecture : un mode de socialisation spécifique privilégié**

Un enseignant stagiaire (ou un novice) est encore très proche de sa formation universitaire, théorique. Il a beaucoup appris dans les livres. De plus, on peut penser que 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 Guigue, 1999).

Or si l'importance des lectures est incontestable, par contre l'évocation 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.

Tableau n° 4 : présence des lectures vs. évocation des collègues

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Lectures	14	10	7	30	17	21	88	23	31	21	12	31	41	21	4
Collègues	1	1	0	0	1	0	1	0	2	1	0	5	0	12	3

Certes 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 que le plus souvent ils se contentent d'évoquer l'existence d'échanges avec des collègues, ils citent les contenus des textes officiels et les commentent.

Le mémoire 12 fait figure d'exception. Non parce qu'il manifeste une attitude professionnelle qui consiste à faire des choix, à les assumer personnellement (" mon stage ", " ma classe "), mais surtout parce qu'il ne procède pas dans un isolement qui risquerait de fragiliser une position qui est de fait celle d'un novice. L'auteur s'entoure d'auteurs lus pour étayer son projet, sa démarche et ses convictions : " Je me suis inspiré de *Lire et écrire à partir d'écrits fonctionnels* ". D'autre part, il marque ostensiblement son respect des IO : " Pour ma part, afin d'être en conformité avec les IO, qui préconisent... ". Enfin, et cela est rare dans ces mémoires, il mentionne d'autres enseignants avec lesquels il a échangé (" ...une collègue qui m'a

rapporté des faits... ”) et surtout il veille à (essayer d’) établir une continuité entre ce qu’il fait dans son stage et l’institutrice titulaire de la classe.

Deux pratiques, très fréquemment mobilisées, méritent d’être soulignées.

La première concerne les Instructions officielles. L’usage fréquent de ces textes normatifs souligne la connaissance et la reconnaissance de ce qui oriente, institutionnellement, la pratique professionnelle. Cependant s’en tenir à une interprétation strictement conformiste serait réducteur. En effet, cette fonction est assurée par un type de discours dont la composante procédurale est essentielle : ils énoncent des objectifs, proposent des activités et sont, en cela, fort proches de l’action. Il s’agit donc là d’écrits faciles à articuler à l’activité pédagogique.

La seconde pratique concerne l’établissement d’une communication sans ambiguïté entre l’auteur et son lecteur par la présentation de définitions. Il s’agit d’être bien sûr que l’on parle de la même chose. Il s’agit aussi de faire référence à un travail de théorisation qui rompt avec le sens commun. En voici un exemple : “ On considère que l’environnement est un “ensemble à un moment donné des systèmes physiques, biologiques, sociaux, culturels, compris dans leurs interactions susceptibles d’avoir en effet direct ou indirect, immédiat ou à court terme, sur les êtres vivants et les activités humaines” (P. Giolitto, M. Clary) ” (M6).

Cependant cette définition liminaire est aussi ce qui fige la pensée, ferme la réflexion. Il ne s’agit pas alors de problématiser, ni de construire progressivement ses propres définitions, mais de prendre un savoir constitué une fois pour toutes. Ainsi le mémoire 3, sur l’enseignement en très petite section, propose très tôt une définition très cultivée de l’enseignement avec triple référence au grec : didaskein (enseigner), matheteuein (faire des disciples), et manthanein (apprendre). Par la suite, aucune véritable réflexion n’émerge sur la pertinence de pratiques d’enseignement à destination d’enfants de deux ans. L’ensemble est un plaidoyer indirect et formel, étayé par des textes officiels et des programmes, sur le rôle de l’enseignant en très petite section. Le choix de la définition est un indice du blocage des possibilités de développement d’une pensée critique.

Toutefois, au delà du mémoire lui-même, on ne peut négliger le sens professionnel de cette préoccupation : développer, sur des bases explicites et solides, un vocabulaire précis. Cet objectif constitue une préoccupation constante dans les pratiques de classe.

Ainsi, de ce point de vue, le mémoire développe une logique de l’écrit particulière dans la mesure où domine l’usage de ce qui est déjà écrit par contraste avec un processus d’écriture qui ferait accéder au niveau de l’écrit ce qui ne l’était pas. L’absence de traces des échanges oraux avec les divers professionnels côtoyés sur le lieu de stage peut être comprise de cette façon. De même, a contrario, l’importance de l’usage des IO ou de la présentation de définitions.

## **2° — L’évolution de l’usage des lectures dans le processus de rédaction**

L’étude des différentes versions intermédiaires de chacun de ces mémoires permet d’identifier les modalités d’élaboration de la pensée de l’auteur en mettant en évidence l’évolution de l’usage des lectures et des citations au fur et à mesure qu’avance le travail de rédaction.

### **Des mémoires qui n’évoluent pas ?**

Certains mémoires n’évoluent guère d’une version à l’autre.

M14 en est un exemple. Qu'il s'agisse des lectures utilisées ou de l'évocation de la pratique de classe, les choses y sont dites une fois pour toutes. Les modifications sont ponctuelles, elles interviennent uniquement lorsque le directeur du mémoire le demande expressément. L'écriture ici n'est pas (re)travail sur les données de la lecture (ou de l'expérience...), mais transcription de ces données. La lecture n'est ni un point de départ, ni un point d'appui, mais la réponse à une injonction institutionnelle. L'écriture n'est pas un outil pour penser, mais pour restituer des données. Et ces conceptions de la lecture et de l'écriture vont de pair.

Le mémoire M13 offre un autre cas de figure, car la difficulté à tirer parti de ses lectures pour réfléchir ne semble pas y provenir des préconceptions du sujet, mais de ses difficultés fonctionnelles à lire. Le premier écrit intermédiaire où sont évoquées les lectures sous forme rédigée est tardive : c'est la troisième version, écrite en mars. Les ouvrages utilisés étaient pourtant déjà évoqués dans la version précédente, en décembre, mais ils y apparaissaient seulement sous forme d'une liste des lectures faites. Comme si, une fois ces livres et ces articles lus, la stagiaire n'arrivait pas à les utiliser. De fait, en mars, lorsque, pressée par l'échéance de la remise du mémoire, elle se décide à les utiliser, les erreurs, les interprétations approximatives ou gauchies par ses propres positions sont nombreuses. Nous serions tentés de suggérer que la difficulté de cette stagiaire à comprendre des textes théoriques et sa répugnance à les travailler par écrit s'entretiennent l'une l'autre. Difficile de travailler à partir de ce qu'on a lu, lorsqu'on n'est pas très sûr de ce qu'on a compris. Mais difficile de comprendre et de s'appropriier le texte lu, si on ne le fait pas passer par ses propres mots...

Il arrive aussi que les difficultés rencontrées se traduisent par la disparition de certaines références... et de l'ensemble de la réflexion qui devait y correspondre. L'auteur du mémoire 9 avait prévu, annoncé des développements théoriques sur les représentations cognitives des enfants ; cela était logique compte tenu de l'orientation de son travail sur " l'aide aux élèves de fin de cycle III à produire des textes à vocation informative ". Cependant, ayant commencé tard, pris par le temps, il ne les écrit pas. Probablement d'ailleurs n'a-t-il pas fait les lectures qui auraient été nécessaires. Aussi, il colmate les trous ici par quelques lignes de transition, là par le changement de place d'un paragraphe. Le stagiaire a revu son ambition à la baisse, tant au niveau théorique que pour le nombre de séances conduites en classe. L'évolution de son plan montre une capacité à modifier même si, se contentant de ce qui est disponible, cela s'apparente à du rafistolage.

### **S'approprier sans citer : des références qui disparaissent**

Il est souvent difficile d'obtenir que les étudiants citent avec précision leurs sources ; signaler l'auteur leur paraît suffisant. Pourtant dans les versions intermédiaires des mémoires 11 et 15, nous avons noté une pratique fort différente : des sources sont citées et mentionnées avec une grande précision, pour disparaître ensuite. On pourrait interpréter cette manière de faire comme la constitution d'un fonds repéré intéressant, dans lequel il va être possible de puiser. Ce fonds va donner lieu à deux types d'usage contrastés : certaines sources seront citées explicitement, tandis que d'autres ne seront plus indiquées alors même qu'elles vont servir à construire des discours que l'auteur va assumer en son nom propre.

Les références et les citations sont un mode de stockage transitoire. La reprise de ces discours peut être soit explicite, soit tacite, selon que l'emporte l'effet d'autorité escompté ou l'aide à l'écriture. En voici un exemple (M11) :



Version 3	Version 7 (finale)
<p>Tout d'abord comme le <u>constate</u> Ph. Meirieu dans <i>Apprendre, oui, mais comment ?</i> les enfants ne connaissent pas <u>la spécificité de l'oral qui réside dans le fait qu'il s'agit d'un flot continu de paroles non fractionnées</u> en phrases. Lorsque l'on passe au code écrit cette nuance entre l'oral et l'écrit (qui s'apparente à une <u>segmentation de l'énoncé en phases</u>) apparaît clairement. Cela est <u>également</u> souligné par le Document de Travail, déc. 1996 mis au point par M.-A. Morel et L. Danon-Boileau.</p>	<p>On <u>constate tout d'abord</u> que <u>la spécificité de l'oral réside dans le fait qu'il s'agit d'un flot continu de paroles</u> que seules les pauses de la voix <u>fractionnent</u>. À l'écrit ces pauses se matérialisent par des points qui <u>segmentent l'énoncé en phrases</u>. Cette propriété est <u>également</u> mise en évidence par M.-A. Morel et L. Danon-Boileau.</p>

NB : Sont soulignés les passages ou les mots qui se retrouvent identiques d'une version à l'autre.

La suppression de la source va de pair avec ce qu'elle introduisait de particulier : les enfants. Ainsi le contenu de ce développement se trouve modifié quant à son statut et quant à son extension : d'affirmation théorique contextualisée, il devient simple constat, mais sa portée devient générale. Si des références sont conservées, ici M.-A. Morel et L. Danon-Boileau, plus loin Riegel sur " les scories ", de Broucker sur " l'entretien journalistique ", par contre d'autres sont gommées (Meirieu, le groupe ÉVA) et permettent à l'auteur du mémoire d'enrichir son propre discours. Dans ce processus, les sources qui ont été assimilées permettent de construire des généralisations et sont moins techniques que celles qui sont conservées ; à visée vulgarisatrice, elles sont plus faciles d'accès et plus faciles à intégrer dans le fil de son propre discours.

### **Se constituer une culture professionnelle**

On a sous les yeux, à travers l'analyse précédente du mémoire 11, la mise en œuvre d'un processus présent dans de nombreux autres mémoires. Ailleurs (par exemple dans M2), ce sont les notes de lecture de la première version, cherchant à cerner les notions de représentation et de schématisation en didactique des sciences, qui disparaissent en bonne partie dans les versions suivantes. Ce travail préparatoire s'est intégré de manière diffuse dans la réflexion. Dès lors que les ouvrages et les articles lus (parfois déjà travaillés dans les cours suivis) ont été assimilés, ils s'incorporent à un ensemble de savoirs et de croyances, à une culture professionnelle que le stagiaire prend à son compte et où dominent d'ailleurs des " savoirs d'action ". Ainsi, parler en son nom propre, affirmer une position personnelle en se dégageant des sources qui l'ont influencée apparaît parfois comme une des conquêtes que les versions successives du mémoire permettent de suivre au cours de l'année de formation.

Cette conquête peut sembler contradictoire avec le souhait, affirmé par beaucoup de formateurs, et lisible dans leurs annotations, d'une identification précise des sources. Et certes, l'identification des sources permet de les mettre en discussion, de les confronter entre elles et avec les observations faites en classe. Mais on remarque aussi qu'à l'inverse, un mémoire, le 4, qui parvient à prendre une certaine

distance critique par rapport aux sources, notamment en tissant des liens entre elles, ne parvient pas à montrer les conséquences didactiques et pédagogiques de la réflexion menée (voir le tableau n°2).

Nous avancerons l'hypothèse que le passage par l'intégration des sources à un discours personnel, à une élaboration personnelle de connaissances sur la pratique ou reliées au vécu professionnel est une étape nécessaire de la formation professionnelle, qui pourra permettre ensuite le retour à une position critique. Mais il ne s'agit plus alors d'une position critique a priori (comme celle qui s'exprime par exemple dans notre corpus par la capacité à mettre en relation des écrits entre eux), mais d'une position manifestant une intégration d'outils théoriques pour comprendre la pratique et d'un examen des outils à l'aulne des besoins nés du terrain.

### **Des mises en abyme méconnues ?**

Certains auteurs de mémoires travaillent d'un point de vue théorique et pédagogique sur des questions qui se posent directement à eux-mêmes dans la rédaction du mémoire. Ainsi le mémoire 11 emploie beaucoup les déictiques : ici, là, par ci par là. Par ailleurs il cite les travaux de Moirand sur les déictiques sans jamais noter cet effet de miroir. Certes on pourrait rétorquer qu'il s'agit là seulement de pratique d'écriture (peut-être de tics d'écriture ?), mais il en est de même quand cela concerne plus directement la démarche entreprise, comme par exemple la réécriture. Or jamais un lien n'est fait dans ce mémoire entre ce qui est attendu des élèves et ce qui peut être attendu pour la rédaction du mémoire. La réflexion sur ce point ne s'approfondit pas d'une version à l'autre, alors même qu'il existait une occasion de le faire.

Examinons à l'inverse une modification opérée par l'auteur de M7.

Version 2	Version définitive
<p>“ Pour conclure, je citerai Barré de Miniac : “Devenir sujet de son écriture, l'auteur de ses écrits, c'est être en mesure d'établir des stratégies conscientes, d'analyser les attentes du lecteur, les enjeux des situations” ”</p>	<p>“ De plus, comme le souligne Barré de Miniac (1996), devenir l'auteur de ses écrits, c'est être en mesure de tenir compte du savoir que l'on partage avec son futur lecteur, d'analyser les attentes de ce dernier, de se décentrer par rapport à la situation d'énonciation pour tenir compte de l'autre. Barré de Miniac (1996) parle d'“établir des stratégies conscientes”. ”</p>

Au-delà de la présence d'une référence précise à la source utilisée (exigence sans doute rappelée par le directeur du mémoire ou dont la stagiaire a pris conscience lorsqu'il s'agit de la version destinée à être lue par d'autres), la modification consiste à reformuler là où il y avait d'abord citation. Qu'apporte une telle reformulation ? Ou plutôt, qu'apportent les reformulations que cette stagiaire a massivement opérées, car les exemples semblables sont nombreux dans le mémoire 7 ? C'est le signe, sans doute, de la constitution d'une culture professionnelle dont nous avons donné d'autres exemples plus haut.

La formulation est plus ample, plus explicite, plus orientée vers le lecteur.

Expression d'une écriture plus personnelle, d'une position d'auteur, si l'on se réfère aux critères mêmes de l'auteur cité par M7. Dans ce mémoire consacré à l'écriture personnelle, on voit ainsi les lectures s'intégrer progressivement à une synthèse personnelle, moins juxtapositive (les citations laissent en partie place à des reformulations), prenant en compte le lecteur et les exigences de la communication.

Est-ce un effet en retour de sa réflexion concernant l'écriture des élèves sur la production de la stagiaire elle-même ? Il est permis de le supposer.

La démarche de l'auteur du mémoire 2, sur les représentations graphiques en sciences, est, elle, explicitement réflexive : " A ce stade de ma recherche, je me suis donc aperçu que je ne pouvais pas interroger les représentations des élèves, en particulier leurs représentations graphiques, sans me pencher sur mes propres représentations et sur l'influence, directe ou indirecte, que j'exerçais sur leurs représentations ". Cette prise de recul s'inscrit dans un développement complexe, commençant par une analyse du concept de représentation à partir d'un ouvrage de Giordan et de Vecchi et se poursuivant par la transcription de dialogues d'élèves de CE2. De ce fait, si, en classe, la stagiaire s'attache à analyser les représentations des élèves, après coup, dans le processus d'écriture du mémoire, les dimensions interactives deviennent objet d'analyse : " Ce sont mes propres représentations et non les représentations graphiques de Céline que j'aurais dû analyser. Et c'est là que se situait le principal problème de ma démarche ". Ainsi, la présentation écrite du déroulement d'une séquence permet à l'auteur de passer d'un récit précis, factuel, à une analyse réflexive de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves, sur leurs représentations, sur leurs manières de traiter la consigne proposée.

## Conclusion

Dans le cas des mémoires dits " de recherche ", les lectures permettent de faire un état des lieux et de construire un cadre théorique. Dans le cas des mémoires professionnels, l'enjeu des lectures est quelque peu différent. Il s'agit, notamment, de lire pour penser sa pratique, dans une perspective réflexive et/ou dans une perspective d'élaboration didactique. Or notre analyse de l'usage des lectures manifesté par ces mémoires professionnels d'IUFM semble mettre au jour une conception sous-jacente du statut des lectures : pour un bon nombre de stagiaires, la présentation des savoirs constitués auxquels on accède dans les livres est une fin en soi. La partie du mémoire qui fait référence aux lectures est souvent distincte de la partie dans laquelle sont développées les pratiques mises en œuvre et peu reliée à celle-ci, si bien que le mémoire fonctionne comme une sorte de diptyque. Cette conception constitue un obstacle à l'utilisation des lectures pour penser la pratique. A l'opposé c'est lorsque d'autres conceptions sont en œuvre dans les mémoires, plus critiques ou plus instrumentales, que les mémoires manifestent une compréhension plus fine des situations de classe. Sans doute y a-t-il là une piste d'intervention importante pour le formateur qui accompagne un stagiaire dans l'élaboration de son mémoire : l'aider à procéder par l'écriture et la réécriture à une reconstruction critique de ce qu'il a lu.

## Références

- Bautier É. et Guigue M., dir. (1999). *Logiques de formation et pratiques enseignantes. Rapport de recherche à la Direction des Enseignements scolaires*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Crinon J. (2000). L'accompagnement du mémoire à l'IUFM de Créteil. In J. Crinon

- (dir.), *Mémoires professionnels et travail coopératif à distance, Rapport de recherche*. Bonneuil : IUFM de Créteil.
- Crinon J. et Guigue M. (à paraître, 2002) Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, 29.
- Entwistle N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-52). New York : Plenum Press.
- 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). Quels types de lectures étayent la rédaction de mémoires ? Étude de mémoires professionnels d'enseignants en formation initiale. Colloque : *Lectures à l'université, langue maternelle, seconde et étrangère*. Organisé par le laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM), Université Stendhal-Grenoble III, 10-11 septembre.
- Guigue M. (1998c). Indices de socialisation professionnelle dans les mémoires de formation d'IUFM. L'usage des textes officiels, dans F. Cros (éd.), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan, 151-184.
- Olson D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- Scardamalia M. et Bereiter C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. Reading, Writing and Language Learning* (pp. 142-175). Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Vygotski L. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

#### **Annexe : Liste des thèmes des mémoires**

- 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