Littéracies universitaires et mémoires professionnels

Isabelle Delcambre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3072>

DOI : 10.4000/questionsvives.3072

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 21 décembre 2018

ISBN : 978-2-912643-54-4

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Isabelle Delcambre, « Littéracies universitaires et mémoires professionnels », *Questions Vives* [En ligne], N° 30 | 2018, mis en ligne le 12 décembre 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3072> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3072

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Littéracies universitaires et mémoires professionnels

Isabelle Delcambre

- 1 Le champ des littéracies universitaires a émergé en France et en Belgique (Delcambre, 2012) sur la base de recherches qui, à la fin des années 1990, portaient sur l'analyse des problèmes didactiques que posaient les étudiants dans leurs difficultés face à l'écriture et à la lecture (Dabène & Reuter, 1998). Plus anciennement, l'étude des discours universitaires a alimenté un courant important de recherches. Sophie Moirand (2009, p. 97) fait remonter l'analyse des genres de discours universitaires à un article de Jean Dubois de 1972, publié dans le n° 14 de *Langue française*, intitulé « Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur », dans lequel ce dernier décrivait les pratiques discursives des universitaires, prises dans une tension entre discours scientifique et discours pédagogique. En 1979, Algirdas Julien Greimas et Éric Landowski publient *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Dans leur texte introductif, ils appliquent les cadres de la sémiotique narrative à des discours produits en anthropologie, sociologie, philosophie, etc., et mettent en évidence ce qu'on appellerait aujourd'hui des routines rhétoriques. Suivront dans les années 1990 bien d'autres publications sur les discours universitaires, comme en 1994 le numéro 58 de la revue *Communications*, intitulé *L'écriture des sciences de l'homme*.
- 2 C'est dire que le champ des littéracies universitaires est doublement adossé, dans le monde francophone européen, aux sciences du langage d'une part (analyses du discours, analyses énonciatives et rhétoriques, Boch & Rinck, 2010, analyses phraséologiques, Tutin, 2013) et à la didactique du français d'autre part (Delcambre, 2012, Reuter 2012). Par ailleurs, il dialogue avec le courant des *Academic Literacies* qui s'est développé depuis les années 1985 en Grande-Bretagne (Delcambre & Donahue, 2015) et avec deux courants états-uniens, à peu près contemporains l'un de l'autre, le WAC (*Writing across the curriculum*) et le WID (*Writing in the disciplines*), qui se regroupent dans le champ plus vaste de la *Composition Theory* (Donahue, 2008).
- 3 Les mémoires professionnels, qui accompagnent la formation des enseignants depuis les années 1990¹, malgré les variations institutionnelles de ladite formation², s'inscrivent

dans ce champ et ont d'ailleurs été l'objet d'études et d'analyses très abondantes dont il sera fait état dans la suite de cet article. Ils s'y inscrivent d'autant plus depuis la création et l'universitarisation des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et l'institution du master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). Comme genres de discours, ces mémoires appartiennent à la galaxie des discours que les étudiants ont à produire tout au long de leur cursus pour entrer dans le monde universitaire, se former et valider leurs études. Bien qu'ils se situent au niveau master, ils se différencient souvent des mémoires qui sont produits dans des cursus non professionnels, notamment à cause de contraintes d'élaboration et de normes différentes.

- 4 Le propos de cet article est d'interroger comment le mémoire professionnel participe du champ des littéracies universitaires et quels sont les enjeux liés à sa présence dans la formation des enseignants.
- 5 Ainsi, nous observerons la notion de contexte et ce qu'elle apporte aux analyses de l'écriture, puis celle de genre de discours qui est un des fondements du champ des littéracies universitaires. Pour chacune de ces deux dimensions, nous interrogerons les spécificités des mémoires professionnels.

Dimensions contextuelles de l'écriture

- 6 Les dimensions contextuelles de l'écriture ne sont pas une découverte. Pour tout acte langagier, écrit ou oral, l'analyse du contexte de production est devenue une norme scientifique depuis le développement de la pragmatique. Comme le rappellent Otto Kruse *et al.* (2016) :

Writing practices and genres are not context-free subjects but are bound to cultural considerations such as educational practices, linguistic choices, aesthetic preferences, and social relationships. They are embedded in larger and smaller national cultures which give them their meaning and explain their functionality.

- 7 La recherche sur les écrits universitaires que j'ai dirigée de 2007 à 2011³ et dont j'évoquerai ici quelques-uns des résultats a mis en évidence la multiplicité des contextes dont les étudiants font l'expérience tout au long de leur trajet universitaire. Je retiendrai quatre dimensions qui permettent d'approcher cette multiplicité.

Les institutions et leurs normes

- 8 Le premier contexte d'écriture est ce qu'on appelle très classiquement le contexte situationnel (spatio-temporel), qui renvoie aux institutions dans lesquelles se déroulent les pratiques de littéracie. Il est d'abord constitué par les universités et leurs traditions nationales dont notre recherche a montré les variations, y compris dans le cadre d'une même discipline (par exemple, l'histoire telle qu'elle est enseignée en France et en Belgique (Delcambre, 2013, pp. 576, 589-590)).
- 9 Un second contexte peut être identifié dans la juxtaposition, à l'intérieur d'une même culture nationale, de différents établissements universitaires, aux objectifs et enjeux différents. Le cas le plus manifeste en est la spécificité française des grandes écoles (Delcambre, 2016). Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en ont été pendant une vingtaine d'années un autre exemple⁴. La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en 2013, associées aux universités, composantes de Communautés d'universités et d'établissements (COMUE)⁵, vise entre autres choses à

réduire la distance institutionnelle et culturelle entre formation universitaire et formation professionnelle, mais les formations professionnelles délivrées dans les ESPE construisent des contextes partiellement différents, ne serait-ce que par la temporalité spécifique que connaissent les étudiants pour mener à bien leur formation dans les deux années du master.

- 10 Un résultat de la recherche ANR évoquée plus haut permet d'illustrer cette distance culturelle. Nous avons en effet comparé les réponses d'étudiants de master, inscrits en université et en IUFM, concernant les normes d'écriture qu'ils disent appliquer lorsqu'ils écrivent. Alors que ces deux groupes sont situés au même niveau, les étudiants d'université disent, par exemple, faire attention aux articulations (entre textes différents ou entre parties d'un texte), et les étudiants des IUFM, à la correction de la langue et à la clarté formelle. Cette différence de normes personnelles renvoie aux critères d'évaluation appliqués par les enseignants, toujours selon les étudiants : en université, les enseignants attendraient des textes clairs, cohérents, fondés sur des problématiques, alors qu'en IUFM, ils attendraient de bonnes connaissances et la correction de la langue (Daunay & Lahanier-Reuter, 2011). Ces différences de normes se comprennent si l'on prend en compte les contextes de formation et la différence entre la réalisation d'un mémoire de recherche universitaire et la préparation aux concours d'enseignement⁶.
- 11 Dans la situation actuelle des ESPE, on peut identifier une différence aux effets potentiellement similaires dans les objectifs assignés aux mémoires, tels qu'ils sont définis par les textes officiels. Le mémoire du master (MEEF) est présenté en 2013 comme une « initiation à la recherche, qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique⁷ » ; l'année suivante, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) définit le cadre des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux en précisant que le mémoire de master « s'appuie sur une activité de recherche » en lien avec les unités de recherche labellisées⁸. La différence de discours est claire. D'un côté, l'initiation à la recherche, de l'autre la production d'une recherche. Les mémoires des masters MEEF doivent associer « activité de recherche » et « acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles ». En prenant appui sur le stage et les enseignements délivrés pendant la formation, le mémoire MEEF associe « contenu disciplinaire et de recherche » avec « finalité pédagogique et pratiques professionnelles »⁹. Ainsi, il apparaît qu'une des spécificités du master MEEF est de délivrer dans le même lieu institutionnel la formation académique et la formation professionnelle. Ce type de master s'oppose ainsi également aux parcours universitaires visant une insertion professionnelle (autre que la recherche) qui doivent également « joindre savoirs et pratiques » mais en associant l'unité de recherche aux « milieux économiques et sociaux »¹⁰ qui apporteront les compétences professionnelles. Les masters MEEF sont en quelque sorte produits en circuit fermé et ne connaissent pas les écarts de culture qui peuvent exister entre milieux socio-économiques et milieu universitaire, comme c'est le cas pour d'autres mémoires professionnels¹¹.

Temporalité

- 12 Après les espaces institutionnels, les temporalités.
- 13 La temporalité est une des dimensions du contexte, qu'il s'agisse du temps vécu ou du temps didactique. Mais peu de recherches sont menées explicitement sur cette dimension

de la formation universitaire (Zaid, 2015, p. 23). Je retiens cependant cette dimension du contexte car elle est importante dans les formations par alternance, auxquelles s'apparente la formation des enseignants.

- 14 Dans la recherche ANR citée ici, nous avons recueilli un certain nombre de déclarations d'étudiants faisant état de leurs difficultés, et notamment de la contrainte temporelle dans l'élaboration d'écrits longs. Cette contrainte est liée à la collecte et à la construction des données pour le mémoire, qui suppose une temporalité spécifique, en décalage d'avec l'écriture (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012, pp. 44-49).
- 15 Patrick Rayou (2003, pp. 69 sq) rend compte de discours similaires, tenus par des stagiaires IUFM du premier et second degré, faisant l'expérience de la rédaction d'un mémoire professionnel, lors de l'année de stage. Soit que l'écriture leur paraisse infructueuse de par le manque de recul, soit qu'elle les détourne du temps qu'ils préféreraient consacrer à l'exercice du métier, ils jugent le temps trop court pour réaliser ce à quoi ils sont confrontés.
- 16 Et de fait, le mémoire n'étant pas un journal de bord (Delcambre, 2003, p. 44), le temps de l'écriture est nécessairement décalé. Le mémoire à écrire est extrait du continuum de l'action, traité dans une temporalité différente et selon un rythme différent. Elisabeth Nonnon (1995, pp. 103-105) distingue trois temporalités qui ne s'enchaînent pas de façon linéaire, des temps « enchevêtrés » selon la belle formule de Dominique Samson *et al.* (2017) : celle de la classe, celle de la formation et celle de l'écriture. Rendre compte du temps de la classe oblige à des retours en arrière (justifications des objectifs) et à des anticipations (prolongements, conséquences envisagées de l'action). La formation peut provoquer des prises de conscience (*via* les lectures notamment) qui peuvent donner rétrospectivement sens à d'autres lectures ou à des expériences professionnelles. L'écriture du mémoire peut rendre compte de ces lectures rétrospectives, peut « rendre lisible la dimension temporelle d'appropriation, [...] les déplacements de points de questionnement ». C'est même dans l'exposition de ces rétrospections que se manifeste la réflexivité attendue dans cette forme d'écriture. La temporalité apparaît ainsi comme une difficulté pour l'écriture et une chance pour la réflexivité.

Les disciplines

- 17 Un quatrième type de contexte est constitué par les cadres disciplinaires dans lesquels sont inscrits les étudiants. « Le contexte englobe tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches », écrivait Jean-Paul Bernié (2005, p. 147). Le mot « contexte » désigne alors le sens que donnent les sujets à leurs actions, l'interprétation qu'ils font des situations dans lesquelles ils agissent. Ce sens du mot contexte caractérise souvent les recherches en didactique (Reuter, 2013, pp. 49-54), et il n'est pas sans relation avec les concepts de définition primaire de la situation ou de cadrage proposés par E. Goffman et qui se trouvent être une des opérations de l'écriture théorique (Delcambre, 2004).
- 18 Les disciplines (de recherche ou d'enseignement) construisent des cadres théoriques et méthodologiques qui associent différentes manières de faire, de dire et de penser, de voir le monde, qui constituent à proprement parler ce qu'on appelle leur épistémologie. Certains pensent que les disciplines sont essentiellement des « systèmes de discours » englobant toutes ces manières de faire. Les activités complexes, comme le travail d'une discipline, se font essentiellement par le médium du langage (Donahue, 2008, p. 51). Ainsi les disciplines sont des contextes qui peuvent expliquer des variations dans les pratiques

ou les représentations des étudiants comme des enseignants. Dans la recherche ANR évoquée plus haut, nous avons mis en évidence que dans le discours des étudiants, chaque discipline est caractérisée par un ou plusieurs écrits représentatifs, qui ne se retrouvent pas dans les autres disciplines (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2009, p. 156), ou encore que les genres de discours qui posent problème aux étudiants sont spécifiés par les disciplines universitaires dans lesquels ces genres sont attendus et produits (p. 164).

- 19 Qu'en est-il pour les mémoires professionnels ? Les contextes dans lesquels ces mémoires sont produits sont-ils marqués par des caractéristiques disciplinaires ? Cette question ne vaut que pour les mémoires du second degré, dont l'ancrage disciplinaire est fortement lié au concours de recrutement, CAPES ou Agrégation. Les recherches qui ont été menées sur les mémoires professionnels peuvent ainsi se répartir entre celles qui construisent comme données des mémoires « premier degré » produits par les futurs PE (par exemple, dans les recherches de Catherine Delarue-Breton dont il sera fait état ci-après) et celles qui portent sur des mémoires « second degré » produits par les futurs PLC¹². Ces dernières sont essentiellement, dans la documentation que j'ai réunie pour cet article, des études qui portent sur des mémoires IUFM. La grande majorité d'entre elles se donnent comme objet d'études des mémoires produits dans des filières de lettres (Nonnon, 1995 ; Delcambre, 1998 ; Benoit, 2004 ; Plane, 2008 ; Deronne, 2011 ; Colin & Dolignier, 2017), seules quelques études (Delcambre, 1999 ; Nadot, 2003, 2004) portent sur des corpus multidisciplinaires. Ce déséquilibre ne serait interrogeant que si l'on méconnaissait l'intérêt des didacticiens du français pour l'écriture et l'analyse discursive des textes, d'une part, et d'autre part, la facilité pour des chercheurs à constituer comme objets d'étude des données qu'ils recueillent dans leur pratique d'enseignement et leur intérêt pour une analyse *a posteriori* de leurs propres démarches de formation¹³.
- 20 Le contexte que constitue la discipline est ainsi travaillé de manière interne, par des questionnements autour des contenus abordés dans les mémoires (Benoit, 2004, pour des mémoires IUFM et Delarue-Breton & Crinon, 2015, pour des mémoires MEEF), mais surtout par des analyses de l'écriture, des dimensions discursives de ce type de mémoire (qui le distingueraient des autres mémoires, notamment universitaires), des compétences professionnelles qui s'y révèlent et s'y construisent, voire des savoirs sur l'écriture qui peuvent ou non s'y transférer. J'y reviendrai dans la suite de cet article. Pour le moment, je voudrais faire état de deux études qui engagent une comparaison entre mémoires issus de disciplines différentes pour poursuivre le questionnement issu de la recherche ANR sur les dimensions différenciatrices des disciplines quant aux écrits universitaires.
- 21 Suzanne Nadot (2004) analyse des mémoires en arts appliqués (produits par de futurs enseignants de lycée professionnel), en français, histoire et géographie (produits par de futurs enseignants des lycées et collèges) et en mathématiques (produits par de futurs professeurs des écoles). Elle cherche à y identifier « la loi implicite des identités disciplinaires », au travers notamment d'une étude des influences des formateurs sur les mémoires, en formulant l'hypothèse qu'« il [est] en partie possible d'interpréter cette influence en terme de spécificité de la discipline » (p. 45). Précédemment (Nadot, 2003), elle avait rendu compte d'une analyse des attentes concernant le mémoire chez des formateurs de différentes disciplines et montré la variété des valeurs disciplinaires attribuées à l'effet formatif des mémoires¹⁴. Son étude de 2004 aboutit au constat qu'il y a effectivement une « relation entre ce que le formateur [lui] a dit du mémoire et les mémoires produits par les professeurs stagiaires¹⁵ » (p. 60), et cette relation manifeste des identités disciplinaires. Je cite un extrait de la conclusion :

La prédominance de la position « professionnel *designer*¹⁶ » sur la position « professionnel enseignant » est notée uniquement pour les professeurs de lycée professionnel. La puissance de l'écriture est signalée par les professeurs de français qui argumentent plus que d'autres le rôle de l'activité réflexive. L'enquête est normalisée par les professeurs d'histoire-géographie qui semblent poser ainsi la question de l'objectivation de la pratique. L'insistance faite sur l'étude préalable des notions à enseigner vaut uniquement pour les professeurs des écoles (Nadot, 2004, pp. 61-62).

22 Ces positions différentes construites dans l'écriture montrent une compréhension intuitive des modes de discours attestés ou légitimes dans la discipline et des types de professionnels qu'il convient de représenter ou auxquels il convient de se conformer dans l'écriture du mémoire.

23 J'ai moi-même comparé des mémoires d'IUFM en lettres, biologie, sciences physiques, technologie et mathématiques¹⁷ (Delcambre, 1999) par le biais d'une étude textuelle¹⁸ centrée sur la description des élèves et des classes, *topos* des mémoires professionnels qui cherchent par là à contextualiser le terrain qui sera leur objet d'analyse. Je cherchais à « rendre compte [...] des modalités et des fonctions de ces extraits où les élèves sont décrits en tant que groupe : la question est [...] de savoir s'il y a des règles rhétoriques implicites et de risquer quelques hypothèses quant aux modèles d'écriture qui pourraient être ainsi mis en évidence » (p. 212). Je conclusais à un « effet-discipline » :

J'ai en effet montré que les mémoires de Biologie (auxquels il faut ajouter le mémoire de Sciences physiques) s'opposaient essentiellement aux mémoires de Lettres et de Mathématiques en ce qu'ils mettent en œuvre une conception objectiviste de la description renforcée par un usage d'outils statistiques de type sociologique, absents des autres mémoires. Et j'ai référé cette position descriptive à une image de la discipline et de sa scientificité. De même, on peut, selon moi, lire dans les mémoires de Lettres des traces de la description réaliste dont la fonction est de « faire voir » (p. 219).

24 Ces deux études permettent de dire que les disciplines jouent « implicitement¹⁹ » comme des contextes qui formatent l'écriture des mémoires et permettent l'affichage d'une identité professionnelle qui passe par des marqueurs disciplinaires, de diverse nature. Le scripteur construit ainsi une image de lui comme spécialiste d'une discipline, de ses discours, de ses objets, de ses méthodes²⁰.

La notion de genres de discours

25 La notion de genres de discours est liée étroitement à celle de contexte. « Productions langagières et contexte sont dans une relation d'interdépendance permanente », écrivait Jean-Paul Bronckart dès 1982²¹, lors de la recherche qu'il engageait sur la spécification des textes par des configurations de marques linguistiques, variant selon les contextes d'énonciation.

Dans le champ des littéracies universitaires

26 Les études menées dans le champ des Littéracies universitaires, des *Academic Literacies* et de la *Composition Theory* ont institué la notion de genre de discours comme un concept central²², et développent des discussions intéressantes sur cette notion. Elles s'appuient

sur la définition proposée par Mikhail Bakhtine (1984, pp. 263-308) dans laquelle il articule :

- la dimension historico-sociale des productions langagières (leurs dimensions de discours relativement stables, historiquement produits, partagés par tous, etc.) ;
- et leurs dimensions nécessairement individuelles (la production d'un énoncé par un individu X).

- 27 Tout énoncé verbal, dit Bakhtine en substance, depuis la réplique dans une conversation ordinaire jusqu'au roman de plusieurs centaines de pages, réalise un genre du discours, c'est-à-dire manifeste à la fois une dimension commune et une « forme individuelle ». La notion de genre du discours s'oppose ainsi à une visée formaliste sur les textes, coupée de l'histoire, du culturel, du socioculturel, comme celle qu'a tenté de construire ce qu'on nomme la typologie des textes.
- 28 La notion de genre est généralement utilisée par les linguistes, les analystes du discours ou les didacticiens pour décrire des productions discursives. Cependant, elle est également utilisée en psychologie du travail pour identifier des genres d'activités non langagières, inscrites dans des contextes de travail et qui présentent une typification ou une ritualisation caractéristique des genres. « Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). Les genres sont alors « les formes communes de la vie professionnelle » (p. 9), tout comme les genres de discours peuvent apparaître communs à l'intérieur d'une institution.
- 29 Au sein de la *Composition Theory*, David Russel propose, à la suite de Carolyn Miller (1984) et de Charles Bazerman (1988), une théorisation de la notion de genre qui semble se tenir en équilibre, sur un fil tendu entre ces deux définitions. En refusant une définition purement rhétorique des genres de discours (Russel, 2012, p. 25), il propose de comprendre les genres du discours comme des actions sociales :
- Le concept de genre en tant qu'action sociale lie les textes aux contextes spécifiques et aux activités spécifiques. Prendre en compte le concept de genre comme action sociale rend impossible la détermination des genres à partir de la seule analyse linguistique. Le chercheur ne peut pas analyser les motifs, les contextes, à partir des textes seuls [...] il lui faut interroger le contexte au moyen de méthodes sociologiques – entretiens, observation, etc.
- 30 Cette définition permet de considérer l'activité langagière comme indissociable des autres activités dans lesquelles elle est insérée : en ce qui concerne le monde académique, produire ou recevoir un discours est ainsi indissociable des méthodes de recherche, des pratiques d'écriture, des circuits de communication propres aux différentes communautés scientifiques. La notion de genre permet ainsi de rendre compte des variations disciplinaires des genres de discours et des pratiques d'écriture à l'université, et du lien que font les étudiants entre les actions liées à la recherche et l'écriture du mémoire (voir ci-dessus, à propos de la temporalité).
- 31 Les genres du discours universitaire et l'écriture scientifique ont donné lieu à de très nombreuses recherches dont il n'est pas possible de faire ici une synthèse. De manière très sommaire, disons que l'élucidation des dimensions énonciatives de l'écriture scientifique, caractérisée simultanément par l'effacement de l'auteur et son implication dans la construction d'une argumentation, qui passe, entre autres, par les différents traitements des citations et des références au discours d'autrui (Grossmann, 2002) a donné lieu à beaucoup de publications dont Fanny Rinck (2010) fait une excellente

synthèse pour les domaines français et anglo-saxon. Les chercheurs regroupés au sein du Lidilem ont mené des études abondantes sur ce qui peut différencier le discours scientifique selon son ancrage disciplinaire (Rinck, 2006) ou selon le statut du scripteur (Boch & Grossmann, 2002). Ces recherches permettent aujourd'hui de comprendre les spécificités ainsi que les variations du discours scientifique (Grossmann, 2012). Et elles ne sont pas sans écho dans l'analyse des mémoires professionnels.

Les mémoires professionnels et la question des genres de discours

- 32 De nombreux chercheurs ont montré les différences, les variations et l'hétérogénéité des genres (par exemple Bazerman, 2009). Il en est de même pour les mémoires professionnels. La dénomination « mémoire professionnel » englobe des productions infiniment variables.

Variations

- 33 Remarquons d'abord que les variations des contextes institutionnels, qu'elles soient historiques ou géographiques, produisent des *variations de dénominations* de l'objet mémoire : mémoire professionnel universitaire (MPU, anciennement mémoires de DESS, Demaizière & Uebersfeld, 2002-203 ; Achard-Bayle, 2006), mémoires professionnels (du temps des IUFRM, Nonnon, 1995 ; Delcambre, 1998, 1999 ; Crinon, 2003 ; Gonnin-Bolo & Benoit, 2004 ; Plane, 2008 ; Deronne, 2011 et beaucoup d'autres), mémoires de master MEEF (depuis la création de ce master, Delarue-Breton, 2014a et b, 2017), mémoires d'application (à l'université libre de Bruxelles, Glorieux, 2016), travaux de fin d'études (dans les Hautes écoles en Belgique, Scheepers, 2014), etc.
- 34 À l'origine de l'institution d'un écrit long sanctionnant la formation des enseignants, à partir de 1991 donc, on assistait à une *grande variété de genres de discours possibles* : mémoire professionnel, mémoire de recherche de type expérimental, récit de vie, exposés de séquences didactiques, recherche-action, réalisation de projet (Crinon & Guigue, 2006, p. 130 ; Nonnon, 1995, p. 94, n. 5), qui correspondent à « des images différentes de la professionnalité et à des modèles discursifs de référence différents » (Nonnon, 1995, p. 94, n. 5).

Frontières

- 35 Parmi cette diversité des genres, il existe une opposition qui apparaît assez centrale, entre des mémoires à visée scientifique et des mémoires basés sur l'analyse de pratiques. Ainsi, les mémoires de l'ESPE de Créteil (par exemple, Delarue-Breton & Crinon, 2015) sont fondés sur une analyse dite scientifique de situations d'enseignement observées et non mises en œuvre par le professeur stagiaire. Ils sont proches en cela de mémoires universitaires, analysant des données recueillies dans des contextes scolaires, et non pas portant de manière réflexive sur une démarche mise en place et expérimentée par le stagiaire²³, l'écriture sur sa pratique caractérisant les mémoires professionnels (Cros, 2006). C. Delarue-Breton (2014a, p. 51) précise que ces dimensions scientifiques résident dans le fait de comprendre et non de prescrire et dans celui d'élaborer une méthodologie adaptée à la question de recherche et au champ théorique choisis. Le plus formateur selon elle serait de découvrir une méthodologie scientifique de description de ce qui se passe en

classe. Pour elle, les mémoires MEEF relèvent d'un genre scientifique mais avec un objet professionnel (p. 50). Ils renouvellent en ce sens le mémoire universitaire.

- 36 Autre frontière : des démarches de formation à l'écriture de recherche se développent dans certaines institutions universitaires autour du rapport de stage (Rinck, 2011) avec des objectifs, des modalités et des attentes qui ne sont guère éloignés de ceux que l'on peut décrire à propos du mémoire professionnel, comme former des praticiens réflexifs, amener les scripteurs à construire des savoirs par l'écriture. La livraison de *Lidil* consacrée à la question des rapports entre mémoire professionnel et rapport de stage constate la perméabilité des deux genres et conclut que ces deux catégories ne sont pas fixes (Blanc & Varga, dir., 2006, p. 9)²⁴.

Définition

- 37 Il est ainsi difficile de proposer une *définition du genre mémoire*²⁵.
- 38 Françoise Demaizière et Jean Uebersfeld (2002-2003) définissent le mémoire professionnel universitaire (MPU de type DESS) comme scientifique et professionnel, inscrit dans un double contexte, l'université qui valide la formation et l'entreprise dans laquelle s'effectue le stage professionnel de l'étudiant. Ni mémoire de recherche, ni rapport de stage, un de ses enjeux serait d'élaborer une analyse critique des outils académiques en fonction de l'action menée en entreprise.
- 39 D'une manière un peu moins radicale, Sylvie Plane (2008, p. 196sq) situe les mémoires professionnels d'IUFM « quelque part entre les mémoires universitaires et les rapports de stage » avec de multiples variations du curseur dues aux attentes particulières des « communautés locales qui partagent des références et donc des représentations et des attentes spécifiques » (p. 197). Le mémoire professionnel oscille entre les définitions institutionnelles (souvent très brèves et allusives²⁶) et les pratiques effectives qui redéfinissent les normes et les attentes de manière locale, comme le montrent les préconisations des différents ESPE, présentées sur leurs sites Internet. La contextualisation des recherches sur le mémoire professionnel, comme l'a signalé D. Samson (2017), renforce cet effet de définition locale du mémoire : Françoise Cros travaille sur les mémoires de l'académie de Versailles, Jacques Crinon et Catherine Delarue-Breton sur ceux de l'académie de Créteil, Emmanuelle Brossais et André Terrisse (2007), Marie-Hélène Roques, Nadine Barrière et Martine Martinel (2006) sur ceux de l'IUFM Midi-Pyrénées²⁷. Les genres de discours apparaissent situés, fondamentalement évolutifs et mouvants²⁸.

Dimensions

- 40 Peut-on trouver quelques appuis un peu fermes dans ces sables mouvants ? Les dimensions du mémoire professionnel travaillées dans les recherches peuvent-elles apporter un peu de solidité à l'édifice ? Je me contenterai d'une liste non exhaustive de ces dimensions qui me semblent représentatives à la fois des études sur le mémoire professionnel et des perspectives de recherche sur l'écriture dans le champ des littéracies universitaires et qui illustrent le regard préférentiel que peut porter une didacticienne du français sur l'analyse des mémoires.
- 41 Le premier axe développe au fil du temps des questions autour de l'identité du scripteur et de la place qu'il construit dans l'écriture. Il me semble qu'au début, cette question se

présentait sous la forme d'une analyse des images de lui-même que le scripteur donne à voir dans son écriture (Delcambre, 1998, 1999, 2003 ; Delcambre & Reuter, 2002) ou des positions révélant des conceptions de l'identité professionnelle et disciplinaire qu'il affiche plus ou moins intentionnellement (Nadot, 2004), images et positions que le lecteur reconstruit, d'autant plus facilement qu'il compare des mémoires d'origines disciplinaires différentes. Cette question s'est développée dans un certain nombre de recherches qui ont mené des analyses sur les marques d'énonciation, les différents *je, on, nous* (Crinon & Guigue, 2002 ; Achard-Bayle, 2006 ; Deronne, 2011 ; Delarue-Breton, 2014b) et d'autres dimensions comme les modalisations du discours et les énonciations du type *asserter, argumenter ou prescrire* (Crinon & Guigue 2002) ou bien encore les modalités et les univers de référence (Deronne, 2011).

- 42 Ces analyses débouchent sur la prise en considération de la place qui est faite dans les mémoires aux lectures, aux différentes formes de dialogisme et à la construction d'un « auteur » identifiable à la façon dont le scripteur dialogue avec les textes qu'il cite.
- 43 De l'analyse des modes de citation dans le mémoire (Guigue, 1992) et de la façon dont le scripteur fait usage de ses lectures (Nonnon, 1995) et se situe par rapport à ces citations (Guigue & Crinon, 2001 ; Crinon & Guigue 2002), la question se déplace vers la question de l'auteur, ou plus exactement de l'au(c)torisation, comme l'écrit C. Delarue-Breton (2014b, p. 2751). Elle cherche en effet à « comprendre, à partir de l'analyse d'écrits successifs des étudiants, dans quelle mesure l'écrit mémoire – en tant que produit – est susceptible de révéler la nature d'un processus, au cours duquel des étudiants de master s'autorisent ou non l'émergence d'une voix propre à partir des voix d'autrui ». Elle ajoute : « Autrement dit, il s'agit pour nous de chercher à identifier quelques-unes des marques linguistiques d'une *auctorialité en devenir*, que nous appelons, donc, *au(c)torisation*²⁹. »
- 44 C. Delarue-Breton construit l'émergence d'une position d'auteur à partir de différentes observations dont les modalités d'intégration des sources dans les textes, qui révèlent soit « une attitude créative vis-à-vis des savoirs concernés (création d'une voix propre à partir des voix d'autrui) » soit une « attitude de complaisance [...] (assujettissement à la voix d'autrui) » (p. 2760), ou encore une posture d'adhésion ou de distanciation vis-à-vis des sources (Delarue-Breton, 2014b). C. Deronne (2011) met en évidence trois postures de surénonciateur, en s'appuyant sur l'analyse des points de vue proposée par Alain Rabatel : le praticien-normatif, le chercheur-théorisant, le praticien-réflexif. Didier Colin et Catherine Dolignier (2017) poursuivent cette analyse en interrogeant sur leurs conceptions de l'auteur en général, et en particulier de l'auteur scientifique, des étudiants en master MEEF premier degré et second degré en lettres. Croisant déclarations et analyses d'écrits, ils montrent la difficulté de ces étudiants, même ceux de lettres, à se sentir auteurs de leur mémoire.
- 45 La plupart de ces études aboutissent à interroger l'identité du scripteur de mémoire professionnel, en référant parfois à l'étude où Yves Reuter (2004) montrait comment les écrits universitaires produits en master ou en doctorat peuvent être caractérisés comme des « écrits de recherche en formation », c'est-à-dire des écrits devant gérer une tension spécifique, se situant à la croisée de deux univers, celui de la recherche et celui de la formation. C. Delarue-Breton (2014b, p. 2763) évoque un conflit d'identité à trois dimensions « entre la posture d'étudiant telle qu'elle a pu se construire antérieurement (visant la restitution de savoir), la posture d'enseignant que [les étudiants] détiennent ou cherchent à acquérir (visant la transmission de savoir), et la posture d'apprenti chercheur qu'ils découvrent dans cette formation (visant la production de savoir) ». Que la gestion

de ces différentes identités dans l'écriture pose problème est une évidence et renvoie à de multiples constats effectués par des didacticiens (par exemple, Rinck, 2011).

- 46 Je laisserai de côté d'autres dimensions qui me semblent moins développées. L'analyse récente des contenus abordés dans les mémoires est à ma connaissance consacrée à celle des concepts que l'on peut y repérer (Delarue-Breton & Crinon, 2015 ; Delarue-Breton, 2017) ou des univers de référence convoqués (Benoit, 2004 ; Deronne, 2011). De même, la question des apprentissages effectués ou non par le biais de la rédaction d'un mémoire a donné lieu à des analyses en didactique du français sur les multiples transferts de savoirs que les stagiaires de lettres peuvent opérer, entre leurs connaissances, notamment linguistiques, sur les textes, l'écriture du mémoire et l'enseignement de l'écriture qu'ils mettent en œuvre (Nonnon, 1995 ; Delcambre, 2003 ; Plane, 2008).
- 47 Je voudrais terminer cette vue cavalière des dimensions des mémoires (vue orientée par mon point de vue de didacticienne du français) par la mise en évidence d'une spécificité de ces écrits, à savoir leur rapport au terrain. Achard-Bayle (2006) montre combien le terrain est un élément du contexte fondamental. Cela vaut pour les MPU comme pour les mémoires professionnels. Le scripteur, parmi toutes les figures identitaires, est confronté à la construction d'un *je* acteur, impliqué, même s'il est soumis à des formes d'effacement énonciatif requis dans une écriture à finalité universitaire. Le terrain, le monde professionnel est « un monde repéré par rapport à soi » (Achard-Bayle, 2006). C. Delarue-Breton (2017) évoque parmi différentes formes de dialogisme (celle qui consiste à faire dialoguer les auteurs sources entre eux, celle qu'engage l'auteur du mémoire avec ces auteurs sources) un dialogisme « de soi à soi » qui met en scène l'évolution des croyances ou des conceptions des enseignants en formation et qui peut se marquer par une rupture énonciative, un passage du *nous* au *je*. Ces dimensions d'un rapport à soi, affichées même si elles sont mises à distance par une posture réflexive, sont les dimensions que je propose de considérer comme une spécificité du mémoire professionnel. De là découle pour moi l'importance du mémoire dans la construction d'une identité professionnelle et donc dans la formation des enseignants.

Conclusion

- 48 Cette étude peut ouvrir vers d'autres perspectives de recherche qui viseraient à amplifier ou systématiser les analyses faites ici. Si les analyses énonciatives semblent dominer actuellement, il me semble que la prise en compte des contextes disciplinaires dans la production des mémoires pourrait enrichir la formation, en mettant en lumière certains implicites culturels et en formalisant de manière plus explicite les épistémologies qui sous-tendent les pratiques et les contenus d'enseignement. Cela supposerait de construire des données permettant la comparaison entre des disciplines ou des contextes différents, condition nécessaire pour apercevoir les implicites disciplinaires, souvent enfouis dans l'évidence d'une culture partagée, notamment lorsque le chercheur appartient au même domaine disciplinaire que les auteurs des mémoires qu'il analyse.
- 49 D'autres dimensions seraient à coup sûr importantes à développer et le sont déjà, dans certaines études que je n'ai pas intégrées dans mon analyse. Je pense surtout à la question du temps, de sa représentation chez les étudiants et de son vécu (Samson *et al.*, 2017). La manière dont on peut constituer le temps non pas en obstacle mais en paramètre du travail, sur lequel le formateur peut aider à réfléchir, dont l'étudiant peut prendre conscience pour mieux le comptabiliser et moins s'en constituer prisonnier, tout cela

peut devenir un axe de formation ou d'accompagnement de l'écriture, au-delà de recherches qui en analyseraient la perception chez les scripteurs et les accompagnateurs. Reste aussi le continent des études sur le rapport aux nouvelles technologies et ce qu'elles apportent (ou pas) aux pratiques d'écriture et à leur accompagnement, comme le montrent, entre autres, les travaux de C. Dolignier (2016).

- 50 Le parcours que j'ai proposé ici à partir de deux dimensions, issues du champ des littéracies universitaires, qui me paraissent centrales, à savoir les multiples contextes de l'écriture et les genres de discours dans lesquels elle s'inscrit, a permis d'interroger les études menées sur le mémoire professionnel en formation d'enseignants et aboutit, je pense, au constat que ce mémoire peut être aligné sans grand dommage sur les autres mémoires professionnels. Certes des éléments du contexte peuvent bouger (type, fréquence, durée de l'alternance entre formation académique et pratiques sur le terrain ; poids du mémoire par rapport aux autres composantes de la formation, formes de l'évaluation, etc.), mais les ingrédients restent les mêmes : faire d'une expérience professionnelle la matière d'un écrit qui la tiendra à distance, la regardera avec un point de vue en surplomb et l'articulera à des lectures, sans toutefois l'effacer. Dans la tension entre monstration et effacement se construit le professionnel à venir, le soi étant partie prenante de l'expérience. Si l'analyse des mémoires professionnels se distingue des études menées dans le champ des littéracies universitaires, c'est essentiellement par la faible place accordée dans ces études au questionnement disciplinaire. Pour le reste, ces mémoires s'intègrent parfaitement dans le continent des écrits étudiés par les littéracies universitaires dont ils partagent les contraintes contextuelles, les flottements génériques et les caractéristiques discursives. Ils sont en quelque sorte un sous-genre du genre « mémoire » dont on sait qu'il est infiniment variable.

BIBLIOGRAPHIE

- Achard-Bayle, G. (2006). Pour une description linguistique du Mémoire professionnel universitaire. *Lidil*, 34. Repéré à <http://lidil.revues.org/21>.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Wisconsin : University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques*, 143/144, 127-138.
- Beudet, C., Leblay, C. & Rey, V. (dir.) (2016). L'écriture professionnelle. *Pratiques*, 171-172. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/3155>.
- Bernié, J.-P. (2005). Les « situations différées » de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation. Dans Y. Reuter (dir.), *Pédagogie du projet et didactique du français* (pp. 141-168). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- Benoit, J.-P. (2004). Cultures et pratiques professionnelles des stagiaires de lettres et de leurs formateurs. Évolution sur dix ans et spécificités locales. Dans A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (dir.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives* (pp. 99-119). Saint-Fons : INRP.
- Blanc, N. & Varga, R. (dir.) (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations. *Lidil*, 34.
- Boch, F. & Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre néophytes et experts. *Enjeux*, 54, 41-51.
- Boch, F. & Rinck, F. (dir.) (2010). Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique. *Lidil*, 41.
- Bronckart, J.-P. (2016). Contributions à la didactique de la langue maternelle. Dans J.-P. Bronckart, *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* (1982) (pp. 43-62). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Brossais, E. & Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettre : trois études de cas à l'IUFM de Midi-Pyrénées. *Savoirs*, 15 (« Sociologie et formation »), 81-103.
- Colin, D. & Dolignier, C. (2017). L'autorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, 21(43), 208-233.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler : Revue internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du travail*, 4, 7-42.
- Crinon, J. (dir.). (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 de mémoires professionnels. *Spirale*, 29, 201-220.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Cros, F. (dir.) (2006). *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dabène, M. & Reuter, Y. (dir.) (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, 17.
- Daunay, B. (dir.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B. & Lahanier-Reuter, D. (2011). Les genres d'écrits dans la formation supérieure : étude comparative en formation professionnelle d'enseignants et en formation universitaire générale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93(1), 101-113.
- Delarue-Breton, C. (2014a). Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? *Diversité*, 177, 50-55.
- Delarue-Breton, C. (2014b). Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? *Actes du 4^e Congrès mondial de linguistique française (CMLF), Symposium « Linguistique de l'écrit, linguistique du texte, sémiotique, stylistique »*, Berlin, 19-23 juillet. DOI : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801109>.
- Delarue-Breton, C. (2017). *Créer le déjà-là, un paradoxe fécond pour penser l'activité scripturale et scientifique de l'auteur de mémoire de master MEEF*. *Pratiques*, 173-174. Repéré à <http://pratiques.revues.org/3403>.

- Delarue-Breton, C. & Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le français aujourd'hui*, 188, 79-88. DOI : <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.188.0079>.
- Delcambre, I. (1998). Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel. *Pratiques*, 99, 89-103.
- Delcambre, I. (1999). La description dans les mémoires professionnels à l'IUFM. Dans Y. Reuter (dir.), *La description : théories, recherches, formation, enseignement* (pp. 211-225). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Delcambre, I. (2003). Le point de vue de la recherche en didactique de l'écriture. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 39-50). Paris : L'Harmattan.
- Delcambre, I. (2004). Cadre et cadrage discursifs : problèmes d'écriture théorique. *Pratiques*, 121-122, 45-57.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. (2013). Le mémoire de Master : ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (dis)curso* (Brésil), 13(3), 569-612. DOI : <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000300006>.
- Delcambre I. (2016). Country Report : France. Dans O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez & M. Castelló (éds.), *Exploring European Writing Cultures : Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education* (pp. 64-86). Zurich : University of Applied Sciences, coll. « Working Papers in Applied Linguistics », 10. DOI : <https://doi.org/10.21256/zhaw-1056>.
- Delcambre, I. & Donahue, C. (2015). What's at stake in different traditions? Les littéracies universitaires and Academic Literacies. Dans T. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea & S. Mitchell, *Working With Academic Literacies : Case Studies Towards Transformative Practice*. Fort Collins, Colorado : The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Repéré à <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2009). Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. Dans J.-M. Defays & A. Englebert (dir.), *Acteurs et contextes des discours universitaires*, T. II. (pp. 151-166). Paris : L'Harmattan.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2012). Difficultés de l'écriture académique en Sciences Humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 37-61). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Le mémoire de master dans le discours d'enseignants universitaires : entre travail de recherche et écriture académique. Dans M. Frenay & M. Romainville (dir.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (pp. 129-151). Louvain : Presses de l'université de Louvain.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.
- Demaizière, F. & Uebersfeld, J. (2002-2003). *Approche du mémoire professionnel universitaire*. Repéré à http://didatic.net/article.php?id_article=41.
- Denizot, N. (2016). La notion de « genre » dans les recherches en didactique du français entre 1990 et 2013. Dans G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres dans l'enseignement du*

français : recherche, formation et pratiques enseignantes (pp. 29-51). Namur : Presses universitaires de Namur.

Deronne, C. (2011). Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM. *Pratiques*, 149-150. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/1711>.

Dolignier, C. (2016). Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master. *Mélanges CRAPEL*, 37/1, 129-142. Repéré à <http://www.atilf.fr/spip.php?article4088>.

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Gonnin-Bolo, A. & Benoît, J.-P. (dir.) (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Saint-Fons : INRP.

Glorieux, C. (2016). *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres travaux de fin d'études (TFE). Concepts utiles et dispositifs didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Guigue, M. (1992). L'usage des citations dans les mémoires, vers une approche pragmatique du lien théorie-pratique. *Recherche et Formation*, 12, 51-62.

Guigue, M. & Crinon, J. (2001). L'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques. *Lidil*, 24, 71-90.

Greimas, A. J. & Landowski, E. (1979). Les parcours du savoir. Introduction. Dans A. J. Greimas & E. Landowski (dir.), *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales* (pp. 5-27). Paris : Hachette.

Grossmann, F. (2002). Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la revue *Langages*. *Faits de langue*, 19, 255-262.

Grossmann, F. (2012). Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153/154, 141-160.

Kruse, O., Chitez, M., Rodriguez, B. & Castelló, M. (dir.) (2016). *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. Zurich : University of Applied Sciences, coll. « Working Papers in Applied Linguistics », 10. DOI : <https://doi.org/10.21256/zhaw-1056>.

Laborde-Milaa, I., Plane, S., Rinck, F. & Sitri, F. (dir.) (2014). *La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation*. Paris : L'Harmattan.

MEN & MESR (2013). *Lancement des écoles supérieures du professorat et de l'éducation*, 1^{er} juillet, dossier de présentation. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>.

MESR (2013). Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». JORF n° 0200 du 29 août 2013, texte 48, p. 4627.

MESR (2014). Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master. JORF n° 0027 du 1^{er} février 2014, texte 25, p. 1922.

Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.

Moirand, S. (2009). Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et en langue ? Dans J.-M. Defays & A. Englebert (dir.), *Principes et typologie des discours universitaires* (pp. 95-109). Paris : L'Harmattan.

- Nadot, S. (2003). Des discours de l'institution à ses pratiques : le mémoire professionnel, un analyseur des pratiques. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 51-66). Paris : L'Harmattan
- Nadot, S. (2004). Entre formateurs et mémoires suivis. Le mémoire professionnel, un analyseur de la formation. Dans A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (éds.), *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives* (pp. 45-62). Saint-Fons : INRP.
- Nonnon, É. (1995). Les interactions lecture-écriture dans l'exposé d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques*, 86, 93-122.
- Plane, S. (2008). La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français du secondaire : un révélateur des tensions internes au processus de formation. Dans J. Dolz & S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture* (pp. 179-211). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Rayou, P. (2003). Enjeux et hors jeux du mémoire professionnel. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Reuter, Y. (dir.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres, Figure de l'auteur et approche disciplinaire du genre*. (Thèse de doctorat). Université Grenoble 3.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 427-450. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm>.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89.
- Roques, M.-H, Barrière, N. & Martinel, M. (2006). Écriture et poesis : enquête sur les mémoires professionnels des enseignants de lettres en Midi-Pyrénées. Dans F. Cros (dir.), *Écrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles* (pp. 61-78). Paris : L'Harmattan.
- Russel, D. (2012). Écrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, 153-154, 21-34. Repéré à <http://pratiques.revues.org/1913>.
- Samson, D. (2017). Le mémoire en formation, un analyseur de l'évolution des sciences de l'éducation. Communication non publiée au colloque *Enjeux, débats et perspectives : 50 ans de sciences de l'éducation*, Caen, 18-20 octobre.
- Samson, D., Saint-Martin, C. de & Monceau, G. (2017). Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps. *Éducation permanente*, 212, 143-152.
- Scheepers, C. (2014). Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs. *Pratiques*, 161-162. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/2111>.
- Tutin, A. (2013). La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques ? Dans A. Tutin & F. Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (pp. 27-43). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Zaid, A. (2015). Prendre en compte la dimension temporelle dans l'analyse des dispositifs de formation en alternance. Éléments de cadrage. Dans A. Zaid & J. Lebeaume (dir.), *La formation d'ingénieurs en alternance. Rythmes et temporalités vécues* (pp. 23-42). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

NOTES

1. Pour des aperçus sur l'histoire du mémoire professionnel, voir Plane, 2008 ; Deronne, 2011.
2. Sans engager une histoire de la place du mémoire dans la formation des enseignants, signalons seulement qu'en 2003, Jacques Crinon se demandait s'il n'était pas « paradoxal de s'intéresser au mémoire professionnel à un moment où il pourrait disparaître, en France, de la formation initiale des enseignants » (Crinon, 2003, p. 13). Voir cinq ans plus tard la même interrogation dans Plane, 2008, p. 199.
3. « Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles » (ANR 06-APPR-019).
4. Sans qu'il y ait d'uniformisation entre les différents IUFM. Jean-Pierre Benoit (2004) met ainsi en évidence un effet-IUFM dans l'analyse de mémoires en lettres dans deux IUFM différents. Il montre que chacun a ses caractéristiques propres du point de vue de la diffusion des savoirs et des ressources. « La mise en évidence de tels "effets établissements" devrait empêcher toute généralisation sur "le" mémoire professionnel en IUFM » (p. 119).
5. « Les ESPE seront des composantes universitaires rattachées à un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), à un pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) ou à une future communauté d'universités. » MEN & MESR, 2013.
6. Les étudiants d'université citent massivement le mémoire comme écrit représentatif de leurs études, alors que ceux d'IUFM évoquent les écrits de synthèse, les écrits de didactique pour les Professeurs des écoles (PE), les dissertations pour les Professeurs des lycées et collèges (PLC) de lettres. Ces différences d'écrits expliquent également les différences de normes.
7. MESR 2013, Arrêté du 27 août 2013, article 7.
8. MESR 2014, Arrêté du 22 janvier 2014, article 17.
9. MESR 2013, Arrêté du 27 août 2013, article 19.
10. MESR 2014, Arrêté du 22 janvier 2014, article 17.
11. À propos desquels Crinon et Guigue (2006, p. 142) précisent que « l'intégration d'évaluateurs qui ne connaissent pas le candidat, qui n'appartiennent pas à l'institution de formation, qui appartiennent parfois à des corps professionnels avec lesquels il devra coopérer et pas seulement au sien propre, tout cela détermine non seulement des procédures d'évaluation, mais aussi un contexte d'écriture ».
12. À cette catégorisation peut être ajoutée une répartition chronologique : les études portant sur le master MEEF apparaissent en 2014, celles qui portent sur le mémoire IUFM datent du début des années 1990 et s'interrompent à la création du master MEEF.
13. Crinon et Guigue (2006, p. 159) écrivent ainsi que « les recherches sur les écrits de formation sont, dans la grande majorité des cas, conduites par les chercheurs sur leurs propres pratiques de formateurs et pour un public de formateurs. Ce constat vaut pour tous les pays où a porté notre investigation ». J'en ai été un parfait exemple, comme le montre l'introduction de Delcambre, 2003.
14. Par exemple, en histoire, « la formation, c'est la réflexion pour l'action », en français, « la formation, c'est la réflexion sur l'action », en mathématiques, « la formation, c'est le recours à la science ».
15. Les mémoires ont été l'objet d'une triple analyse de la structure, de la nature des discours tenus et de ce que S. Nadot a tenté d'identifier comme l'intention de l'auteur.

16. Les professeurs stagiaires d'arts appliqués en lycées professionnels qui élaborent cette position de designer considèrent le mémoire comme un « produit d'arts appliqués » et non comme un « outil de réflexion sur la pratique » (Nadot, 2004, p. 60).
17. L'échantillon était hétérogène : 20 mémoires de lettres, 18 mémoires de biologie et une dizaine de mémoires dans les autres disciplines scientifiques.
18. Les critères d'analyse retenus sont la longueur, la place de la description dans le mémoire et la présence ou non d'un titre pour l'annoncer dans le texte.
19. Il est intéressant de voir l'implicite cité dans ces deux textes : l'épistémologie disciplinaire est en effet peu conscientisée. Ce sont des études comparatives de ce genre qui permettent de mesurer son poids effectif.
20. Pour la notion d'image scripturale, voir Delcambre & Reuter, 2002.
21. Texte repris dans Bronckart, 2016, p. 59.
22. Dans les recherches en didactique également. Nathalie Denizot (2016) montre l'importance croissante de la notion de genre dans ces recherches, à travers l'étude d'un corpus constitué de quatre revues importantes de didactique du français depuis 1990.
23. Cette différence existe depuis longtemps, voir Crinon, 2003, p. 13.
24. Des recherches font état également de formations en université aux écrits professionnels, ceux des rédacteurs professionnels qui sont très éloignés des mémoires professionnels (Beaudet, Leblay & Rey, 2016 ; Laborde-Milaa, Plane, Rinck & Sitri, dir., 2014). Les mémoires dits professionnels sont d'ailleurs plus professionnalisants que professionnels, vu qu'ils n'apparaissent que dans la période de formation des enseignants et ne constituent en rien des pratiques d'écriture que les enseignants développeront dans l'exercice de leur métier (Daunay, 2011).
25. Cette difficulté ne concerne pas que le mémoire professionnel. Dans la recherche ANR souvent évoquée ici, nous avons montré comment il est difficile d'identifier une définition partagée du mémoire de master par des enseignants-chercheurs (à partir d'entretiens de groupes menés avec des enseignants-chercheurs, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013).
26. Le texte officiel pose simplement que le mémoire MEEF « doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles » et qu'il se nourrit du stage en alternance et des enseignements reçus en formation (MESR, 2013, titre IV, art. 19).
27. L'ouvrage de Gonnin-Bolo et Benoit (2004) prolonge ce constat : chaque chapitre est basé sur des corpus issus d'IUFM différents, à l'exception de celui de J.-P. Benoit qui compare les pratiques de deux IUFM.
28. Bien d'autres auteurs ont proposé des définitions des mémoires professionnels, comme Rayou (2003, pp. 98-104) qui voit deux grandes options parmi les mémoires qu'il connaît, « deux logiques discursives et intellectuelles » différentes : le compte rendu d'expérience et le récit réflexif.
29. C'est C. Delarue-Breton qui souligne.