

Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF¹, miroir de l'expérience psychique ?

Delarue-Breton Catherine

Université Paris Est, F-94010 Créteil Cedex
Laboratoire CIRCEFT-Escol, EA 4384, Universités Paris 8 et Paris Est Créteil
catherine.delarue-breton@u-pec.fr

« C'est l'inconnu qu'on porte en soi : écrire, c'est ça qui est atteint. [...] L'écriture, c'est l'inconnu. [...] Ce n'est même pas une réflexion, écrire, c'est une sorte de faculté qu'on a à côté de sa personne, parallèlement à elle-même, d'une autre personne qui apparaît et qui avance, invisible, douée de pensée [...] ».

Marguerite Duras (1993), *Écrire*. Paris : Gallimard, 64-65.

L'écriture d'un mémoire de master, parce qu'elle signe simultanément, pour la plupart des étudiants qui s'engagent dans ce parcours, l'entrée dans la recherche et l'entrée dans l'écriture longue, participe d'une expérience nouvelle de confrontation à l'altérité, et engage de ce point de vue une forme de renouvellement de ce que Winnicott (1975/1971) nomme *expérience culturelle*, à travers l'élaboration d'une posture d'auteur.

Depuis Barthes et Foucault, les questions de l'auteur et de l'auctorialité ont fait l'objet de nombreux travaux, dans le domaine littéraire notamment, mais pas exclusivement (voir par exemple Maingueneau, 2004 ; 2009 ; Galinari², 2009), qui tendent à montrer la double détermination en acte qui régit les rapports texte/auteur, considérant tantôt que c'est le second qui produit le premier, tantôt l'inverse, la figure de l'auteur relevant simultanément de chair et d'os et de construction sociale discursive.

Notre projet, tout en s'inscrivant dans la suite de ces travaux, n'est pas tant de montrer comment se développe une image d'auteur, que de 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. 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*.

1 Au fondement de la recherche : quels concepts, quel corpus ?

Les appuis théoriques que nous convoquons pour ce travail s'articulent autour des notions de *créativité*, d'*auctorialité* et de *négociation dialogique*.

1.1 La notion d'attitude créative.

Winnicott (*op. cit.*) définit l'*expérience culturelle* comme une expérience de nouage entre réalité intérieure du sujet et réalité extérieure du monde. Si l'on rapporte cela à l'expérience universitaire, on peut considérer que celle-ci est susceptible de s'apparenter à une expérience culturelle lorsqu'elle permet le nouage entre des significations internes, déjà constituées par le sujet en lien avec l'expérience antérieure (universitaire ou extra universitaire), et les apports extérieurs que représentent les savoirs scientifiques ou théoriques, et qui comprennent une part importante d'altérité.

Ces savoirs théoriques sont en effet des savoirs produits en dehors du sujet susceptible de s'en emparer, et qui lui préexistent. Winnicott, pour caractériser l'activité de nouage entre réalité intérieure du sujet et réalité extérieure du monde, parle ainsi de *créer le déjà-là* (*ibid.*, 124), activité paradoxale qui suppose, pour l'étudiant, d'élaborer, donc de créer psychiquement lui-même ce qui l'a déjà été ailleurs, par d'autres, et auparavant.

La possibilité de l'expérience culturelle suppose cependant un certain type d'attitude vis-à-vis de la réalité extérieure. Winnicott en distingue deux possibles : l'une dite *attitude créative*, qui favorise la création dans la psyché des éléments issus de la réalité extérieure, autrement dit leur appropriation psychique par le sujet, l'autre dite *attitude de complaisance* ou *de soumission*, qui favorise davantage l'absorption de la forme de ces éléments (et non de leurs propriétés), et conduit à ce que nous avons désigné comme introjection de significations toutes faites dans la psyché (Delarue-Breton, 2012, 211). Il est entendu ici que cette attitude créative ou de complaisance, définie dans une bipolarité utile au plan théorique, est susceptible de se décliner en nuances plus subtiles dans le réel, ce qui a pu nous conduire à parler d'attitudes plus ou moins créatives, ou de degrés de créativité (*ibid.*, 60).

Bien au-delà de la créativité entendue comme « capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, 10), capacité « intrinsèque à la nature humaine et susceptible d'amélioration, de production et de reproduction riche et originelle [...] » (Piccardo, 2005, 32), le concept de créativité tel que nous l'employons ici, à la suite de Winnicott, renvoie plus globalement à une *attitude psychique* vis-à-vis des objets de la réalité extérieure, qui fait ainsi figure de condition de la capacité à produire ou à créer.

Les mémoires d'étudiants de master sont dès lors susceptibles de révéler, chez leur auteur, une tendance plus ou moins créative dans l'appropriation de la voix d'autrui, autorisant plus ou moins l'élaboration d'une voix propre. Ce sont donc précisément les indices linguistiques, et plus particulièrement énonciatifs d'une *attitude créative*, et, à l'inverse, d'une *attitude de complaisance* ou d'assujettissement vis-à-vis des savoirs théoriques convoqués que nous avons cherché à identifier au sein de ces mémoires, indices susceptibles d'attester d'une appropriation réelle des propriétés conceptuelles des objets de savoirs concernés à des fins de renouvellement – et donc d'au(c)torisation – et non de la seule formalisation verbale qui leur est attachée.

1.2 La notion d'auctorialité

Les recherches dans le domaine littéraire définissent l'auctorialité comme « la notion/l'image d'auteur mise en jeu », telle qu'elle « naît au cours d'un processus complexe d'énonciation à partir de contrats tacites de communication » (Galinari, 2009, §12). Sans nous écarter de ce schéma, nous voudrions cependant proposer ici une réflexion en termes non pas d'image mais de *statut de l'auteur*, au sens où celui qui écrit le mémoire accède à ce statut, à partir du moment où, dans une certaine mesure, il honore le contrat. Dans ce sens, le terme *auteur*, entendu comme instance qui répond d'un texte, renvoie à l'*auteur-répondant* tel que le définit Maingueneau (2009, §24).

Ce contrat comprend donc une *clause auteur*, pour reprendre la formule de Galinari, « qu'un individu social "propose" (sur un mode qui n'est pas nécessairement conscient) à son auditoire dans son activité de production discursive » (*Ibid.*, §19), clause qui constitue le fondement de l'auctorialité. Et il poursuit : « On pourrait lire cette clause et construire la figure auctoriale (souvent tacite) à travers les éléments discursifs et linguistiques dont se composent les discours ». Nous considérons ces éléments discursifs et linguistiques comme les traces possibles d'une négociation tacite (nous y reviendrons) susceptible de conduire à un accord entre les instances de production et de réception du texte, où l'auteur, dans ce cas précis du mémoire de master, s'inscrit dans une communauté discursive – et devient donc auteur à part entière – à la condition cependant d'exister individuellement, donc en s'écartant, si l'on peut dire, des sentiers battus par ladite communauté.

Galinari précise que « dans le cas spécifique du discours littéraire, celui qui articule et propose ce contrat se caractérise comme le sujet d'une activité créatrice : le sujet de l'écriture » (*ibid.*, §23). L'écriture scientifique, de ce point de vue, ne se distingue pas selon nous de l'écriture littéraire, en tant qu'elle participe elle aussi d'une forme de créativité, peut-être pas d'ordre artistique, mais scientifique, ce que suggère déjà Winnicott (1975/1971, 25), lorsqu'il définit l'espace potentiel, lieu de l'expérience culturelle comme une aire intermédiaire d'expérience qui subsiste « tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le **travail scientifique créatif** »³. C'est donc également en termes de *sujet de l'écriture* que nous abordons cette au(c)torisation

du moi écrivant, qui peut cependant s'apercevoir à travers d'autres formes linguistiques que l'emploi du pronom *je*, et qui vont parfois jusqu'à l'exclure, nous le verrons.

1.3 La notion de négociation dialogique

C. Donahue (2001, 76) s'intéresse elle-même à cette question du sujet de l'écriture à l'université (elle emploie la formule d'*étudiant-écrivain* pour désigner l'étudiant produisant différents types d'écrits dans le cadre universitaire), qu'elle préfère cependant désigner comme *sujet textuel* : « L'étudiant écrit "en tant que" lui-même, la voix d'un autre, l'articulateur des principes, etc. : toutes les postures qu'il peut prendre, les modes de subjectivité qu'il choisit ou qui lui sont choisis, se combinent afin de construire un Sujet textuel, pluri-appartenant, qui glisse parmi des positions discursives au cours de son texte ». Ce sujet textuel, dans sa spécificité d'étudiant, se caractérise ainsi par des glissements, des successions ou des entrelacs de positions discursives, des mouvements dialogiques qui feront son succès ou sa perte.

Ces mouvements sont liés à plusieurs facteurs, et notamment au fait que l'étudiant dont parle Donahue, qui peut être un étudiant de première année, écrit aussi dans ces textes son entrée à l'université, dans une *zone de contact*, intermédiaire entre deux mondes, le monde académique et le monde scolaire (*ibid.*, 80), notion qu'elle reprend à Pratt (1990) et qui lui permet de prendre en compte la dimension conflictuelle qui peut exister entre ces mondes pour le sujet textuel.

En ce qui concerne les textes d'étudiants que nous avons analysés, qui sont inscrits en master 2 (donc au niveau bac + 5 dans le système LMD⁴), on pourrait considérer que cette zone de contact est déjà loin ; or, il n'en est rien, et il nous apparaît au contraire que pour nombre d'entre eux, y compris parmi les plus à l'aise avec les modes de socialisation universitaire, l'entrée dans la recherche et dans l'écriture longue traduit une nouvelle forme d'initiation, donc un retour à une zone de contact, d'autant plus inattendu parfois que les conventions déjà acquises pouvaient sembler l'être définitivement.

L'écriture de recherche en effet, intrinsèquement tendue entre visée d'intégration dans une communauté discursive (le *nous*) et émergence du sujet auteur (le *je*), entre retrait objectif et implication personnelle, pour reprendre la formule de Donahue (2004, 37), déroute plus d'un étudiant. De plus, on peut dire du sujet de l'écriture académique qu'il est autant écrit par le déjà-là de la communauté discursive dans laquelle il s'engage, qu'il s'écrit lui-même (Donahue, 2001, 81). Enfin, le genre du mémoire implique une forme d'autodirection (Gérard, 2010) – donc de participation de l'étudiant lui-même à l'évaluation de ce qu'il produit, et une décision d'assumer ou non certains choix – qui n'existe pas ou très peu avant l'entrée dans ce cycle, exigences qui demeurent pourtant encore très implicites dans le monde universitaire, et donc opaques, voire incongrues pour nombre d'étudiants.

C'est précisément cette tension entre des contraires relevant de différents plans, susceptible de conduire à des conflits de représentations, qui amène à envisager la notion de *négociation dialogique*, que Donahue (2004) définit comme une lutte féconde au sein d'un espace discursif.

Il s'agit ainsi pour l'étudiant de parvenir à être soi à partir d'autrui, mais aussi d'accepter un processus de transformation qui lui permette de rester soi tout en devenant autre (Delarue-Breton, 2012, 39). Cette négociation dialogique s'effectue donc elle aussi à différents niveaux, qui convoquent certes une dimension intellectuelle ou cognitive en lien avec le savoir (quand il s'agit de le produire autant que de l'acquérir) mais également (et indissociablement) une dimension psychique qui met en jeu ce que l'on peut désigner comme l'assise identitaire du sujet, entendue comme aptitude à circuler de part et d'autre de la frontière entre soi et l'autre au sein d'un processus de subjectivation. C'est pourquoi nous préférons parler de rapport *dialogique* du même et de l'autre, plutôt que de *dialectique* du même et de l'autre, cette dernière formulation renvoyant davantage à une logique d'exclusion qu'à une logique en tension, la dialectique reposant sur le principe de non-contradiction, d'identité et de tiers-exclu, tandis que le rapport dialogique permet de tenir ensemble identité et différence (voir à ce propos M. Mukungu-Kakangu & al., 2007, 242-243).

Donahue (2004, 104) rappelle en outre qu'un certain nombre de travaux américains ont montré, au niveau scientifique en général, donc au delà des écrits des étudiants, « qu'il n'y a pas d'accord au sein d'une

discipline concernant ce qui qualifie le "savoir", que les savoirs sont en effet produits et négociés, et ne sont codifiés qu'au fur et à mesure de leur validation et publication ». Le rapport étroit entre écriture et recherche au sein du mémoire, qui peut parfois apparaître à certains étudiants comme une modalité de travail liée à l'initiation ou à l'évaluation, n'est en réalité nullement le fait de la pratique débutante, et se situe au contraire au fondement même de l'activité scientifique. Les textes scientifiques sont très précisément les lieux mêmes où se négocie le savoir, ce qui ajoute une dimension nouvelle à la complexité souvent paradoxale de l'écriture scientifique pour l'apprenti chercheur.

L'activité de production d'écrit au sein d'un mémoire d'initiation à la recherche, loin de se réduire à la mise en forme d'un travail préalable, est donc une activité multimodale, polydiscursive, faite d'enchevêtrements multiples : si le texte scientifique est d'une manière générale un lieu où l'on s'affirme ou se réaffirme auteur, au sein cependant d'une communauté discursive, un lieu d'objectivation autant que de subjectivation, un lieu où l'on s'écrit soi-même, mais par les autres, un lieu, enfin, de négociation du savoir, le mémoire académique est en outre lieu d'acquisition de savoir, et condition de ce double mouvement acquisition/production.

1.4 Le corpus

Au plan méthodologique, afin de définir des catégories nous permettant d'élaborer ensuite un cadre d'analyse utilisable pour des mémoires relevant de thématiques diverses constituant un corpus plus large, nous avons exploité, à titre d'échantillon, douze documents produits par six étudiants d'un master antérieur au master MEEF, mais équivalent, préparant aux métiers de l'enseignement du premier degré⁵, au sein d'une mention relevant des sciences de l'éducation, autrement dit deux documents par étudiant. Ces deux documents pour chaque étudiant, qui correspondent aux deux écrits évalués au sein des UE « recherche » de ce master, constituent l'un l'écrit intermédiaire du mémoire, l'autre l'écrit final. Il s'agit donc d'écrits qui sont tous deux évalués.

L'écrit intermédiaire, évalué à la fin du premier semestre de l'année universitaire, est un document d'un volume requis d'un peu moins de la moitié du volume du mémoire final, soit moins de 50.000 signes (la lettre *a* a été attribuée à ces documents). Cet écrit a pour visée la conception et la formalisation du projet de recherche de l'étudiant, et doit se présenter comme un projet défini, même s'il est possible que la mise en œuvre de la recherche vienne en modifier certains aspects, au plan méthodologique (la méthodologie envisagée est décrite) ou au plan théorique (le cadre théorique est globalement constitué).

L'écrit final, qui a pour objet de présenter dans l'ensemble de ses dimensions la recherche menée par l'étudiant, est un document dont le volume attendu est de 100.000 signes environ (pour les distinguer des précédents, la lettre *b* a été attribuée à ces documents). Les thématiques de recherche des documents concernés concernent le langage (documents 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b), l'enseignement/apprentissage des mathématiques (documents 4a, 4b, 6a, 6b), et l'enseignement/apprentissage de la lecture au CP⁶ (documents 5a, 5b).

Deux de ces documents (documents 1b et 2b) ont obtenu pour l'écrit final une note excellente (supérieure ou égale à 16/20), deux autres (documents 3b et 4b) ont obtenu une note intermédiaire (entre 10 et 12/20), et pour les deux derniers (documents 5b et 6b), l'un a obtenu une note inférieure à 07/20 (donc inférieure à la « note plancher » permettant la compensabilité entre UE), qui n'autorise donc pas la validation de l'UE (document 5b), l'autre n'a pas accédé à la soutenance.

La population d'étudiants inscrits dans ce master est constituée d'une part d'étudiants en formation initiale (désormais FI), qui préparent simultanément le diplôme de master et le concours de professeur des écoles, d'autre part d'enseignants titulaires en poste, désireux d'obtenir ce master au moyen de la formation continue (désormais FC), en bénéficiant pour une part importante de la validation des acquis professionnels (désormais VAP). Une grande partie de ces derniers sont des maîtres-formateurs (Conseillers pédagogiques de Circonscription, Inspecteurs de l'Éducation Nationale, IMF ou PEMF⁷ à mi-temps dans une école d'application etc.)⁸. Pour chacun des paliers atteints par les étudiants (excellent, intermédiaire, faible), nous avons donc retenu pour constituer notre échantillon les écrits d'étudiants en FI

(documents 1a et 1b, 3a et 3b, 5a et 5b) et d'enseignants titulaires en FC (documents 2a et 2b, 4a et 4b, 6a et 6b)⁹.

2 Entre polyphonie et négociation dialogique : quelques résultats

L'analyse de ces différents écrits a permis de mettre en évidence des caractéristiques qui leur sont communes, et des différences, dont nous considérons – et c'est là la visée de notre projet – qu'elles constituent des indices possibles de l'une ou l'autre forme *d'attitude* (créative vs de complaisance).

2.1 Des récurrences partagées

Quelle que soit la note finalement obtenue pour l'écrit final, les documents étudiés laissent en effet apparaître un certain nombre de traits communs. Ceux-ci concernent notamment l'organisation de l'écrit, certains choix ou positionnements énonciatifs qu'il laisse paraître, ou encore la mise en scène de l'apprenti scripteur. Nous n'interprétons donc pas ces caractéristiques partagées comme les marques d'un positionnement propre de l'auteur en devenir, plus ou moins créatif, mais plutôt comme des marqueurs linguistique de l'entrée dans le genre.

2.1.1 Le plan, ou le cadre et le jeu sur le cadre

F. Rinck (2010, 438) rappelle que dans les genres scientifiques écrits, les structures des textes telles qu'elles sont décrites dans les manuels d'aide à la rédaction sont susceptibles de fournir des cadres routinisés.

De fait, l'ensemble des écrits étudiés, y compris dans leur état intermédiaire (dont nous rappelons cependant qu'il était également évalué, ce qui a certainement joué un rôle important sur la formalisation de cet écrit inachevé), usent de rubriques « classiques » qui distinguent clairement les aspects théoriques, l'analyse des données et les résultats, qui comprennent une description de la méthodologie retenue, avec des variantes qui peuvent porter sur la présentation de la problématique ou de la question de recherche, les biais ou écarts par rapport à la méthodologie envisagée, ou encore les perspectives ouvertes par la recherche conduite. Voici deux exemples successifs de plan (écrits terminaux), à partir de deux documents de qualité très contrastée :

Exemple 1

Introduction

Partie 1 : Origine de la question de recherche et cadre théorique

1. Les origines de la question de recherche
2. Cadre théorique
 - 2.1. Aspects linguistiques : discours pédagogique et énonciation
 - 2.2. Aspects sociolinguistiques : la question des codes
 - 2.2. Aspects sociologiques : la coconstruction des inégalités scolaires
 - 2.3. Aspects sociodidactiques : la notion de dispositif
3. Méthodologie
 - 3.1 Corpus
 - 3.2 Catégories d'analyse

Partie 2 : Analyse des données et résultats

1. Invisibilité des enjeux d'apprentissage
2. Présence des enjeux d'apprentissages
3. Résultats
 - 3.1. Énonciation discursive
 - 3.2. Code élaboré / code restreint
 - 3.3. Discours régulateur / discours instructeur
 - 3.4. Visée autotélique / visée allotélique

Conclusion

Bibliographie

Annexes [Doc.2b]

Exemple 2

Introduction

I. Cadre théorique

1. Questions de base
 - 1.1. Qu'est-ce que la lecture ?
 - 1.2. Qu'est-ce que la compréhension ?
 - 1.3. L'écriture : quels liens avec la compréhension ?
2. Apprendre à comprendre en CP
 - 2.1. L'enseignement de la compréhension
 - 2.2. Les obstacles à la compréhension
3. Problématique
4. Hypothèses

II. Partie de recherche

1. Méthodologie
 - 1.1. Description de la recherche
 - 1.2. Approche qualitative
 - 1.3. Méthode d'observation
 - 1.4. Méthode d'entretien
 2. Corpus
 - 2.1. Analyse du support
 - 2.2. Description de la séquence
 - 2.3. Description des séances
 - 2.4. Retranscription des séances
 - 2.5. Cadre d'analyse
 3. Analyse des productions
 - 3.1. Compréhension générale des significations-noyaux
 - 3.2. Compréhension individuelle des élèves
 - 3.3. Interprétation
 - 3.4. Relances et relectures
 - 3.5. Difficultés recensées
 4. Les résultats et leur interprétation
 - 4.1. Résultats
 - 4.2. Interprétation des résultats
- Conclusion
Bibliographie
Annexe [Doc.5b]

Pris sous cet angle, ces écrits se ressemblent tous, et reprennent plus ou moins – en surface – les différentes rubriques d'un mémoire de master ou d'un écrit scientifique telles qu'elles ont pu être exposées lors des cours ou des séminaires de méthodologie.

2.1.2 Polyphonie et hésitations dialogiques

On observe également dans ces mémoires un certain nombre d'indices linguistiques susceptibles de traduire une hésitation au plan énonciatif (par exemple alternance entre les pronoms *je/nous* et *nous/on*), qu'il s'agisse de positionnement du sujet auteur dans l'appropriation théorique de l'existant, du *déjà-là* (concepts ou notions participant du cadre théorique), ou dans la description de la recherche propre conduite par l'auteur du mémoire. Pour dix des douze documents étudiés (et pour six des écrits terminaux sur six), on constate en effet l'une ou l'autre forme d'alternance.

Nous avons déjà identifié cette tendance dans des écrits de travail (Sayac & Delarue-Breton, 2012), mais la présence de cette hésitation dans des écrits terminaux nous apparaît comme susceptible de traduire avec davantage de force la tension exercée sur le sujet entre acculturation à une forme académique plutôt impersonnelle, qui vise une production d'énoncés de portée générale, et construction du sujet écrivain, auteur de sa recherche, tension susceptible de participer d'une forme de *négociation dialogique*. Ainsi, dans le document 1a, on relève une forme d'alternance pronominale entre *je* et *nous* (il s'agit ici de description de la méthodologie retenue) :

« Le plus souvent, **je** notais la minute à laquelle une hétéro reformulation s'est produite en classe puis de retour au domicile, **je** me chargeais de reprendre l'enregistrement à la durée à laquelle **j'**étais censée la trouver. Une fois que les tours de paroles ont été retrouvés, **je** transcrivais au mot près sur ordinateur ce qui en était audible. Néanmoins, il est à savoir que des variables contextuelles extérieures à **notre** objet de recherche, telles que le changement d'enseignant dans les classes, les cours de langue ou les sorties à l'extérieur (comme la piscine), n'ont pas été considérés et n'ont donc pas été **sujets à** un enregistrement. » [Doc.1a, nous soulignons]

L'emploi du terme *sujet* à la toute fin du passage cité, qui pourrait s'apparenter à ce que Fenoglio (2006) désigne comme *événement d'énonciation* (*n'ont pas été sujets à un enregistrement* vs **n'ont pas fait l'objet d'enregistrement*, cette dernière formulation étant davantage attendue) nous paraît attester également d'une hésitation en lien avec la construction de la posture de l'auteur scientifique, entre subjectivation et objectivation.

On constate le même type d'alternance pronominale dans les documents 3a et 3b :

« **Nous** l'avons évoqué, l'entrée à l'école peut générer des comportements très différents, de l'inquiétude parce que le cadre change, les règles ne sont plus les mêmes, les rapports à l'adulte plus distants. Cet ensemble de nouveautés à appréhender pourrait rendre difficile l'observation des situations d'interaction que **je** souhaite observer. » [Doc.3a, nous soulignons]

Dans cet exemple, la coexistence d'un *nous* académique et d'un *je* plus personnel, pour qualifier successivement l'auteur de l'écrit produit (*nous* l'avons évoqué) et l'auteur de la recherche en cours (que *je* souhaite observer), qui renvoient en réalité la même personne physique, traduit selon nous le conflit de représentations inhérent à la posture d'apprenti auteur-chercheur, caractérisée par une forme de réflexivité qui touche l'ensemble des dimensions du travail scientifique, qu'il s'agisse de l'écriture (l'auteur écrit et évalue son écrit), de la description méthodologique (l'auteur effectue des choix et évalue ces choix) etc.

Dans d'autres documents, l'alternance pronominale concerne moins la question du *moi* écrivain que celle de l'Autre, qui représente l'autre versant de la construction du sujet auteur.

Ainsi, dans les documents 6a et 6b, on observe un jeu entre celui/ceux qui produisent et reçoivent le savoir, celui/ceux qui produisent et reçoivent les questionnements, destinataires dont font partie également le directeur du mémoire, ou les membres du jury de master :

« Si **mon** regard se porte vers cette théorie un début de réponse à l'une de **mes** interrogations est qu'une mauvaise adaptation du schème peut être alors liée à un déficit de compréhension de l'énoncé. Mais si **je** me tourne vers le domaine de la linguistique sur ce même problème **nous** aurions peut-être des réponses et des conclusions différentes quant à la difficulté du problème. » [Doc.6a, nous soulignons]

Dans cet extrait à la tournure très alambiquée, avec rupture syntaxique (*si je me tourne/nous aurions*), le *nous* se substitue à un *je*, qui viendrait réduire la portée de l'énoncé à n'être qu'une réponse à une question personnelle (**si je me tourne vers la linguistique, j'aurai peut-être des réponses et des conclusions différentes*), tandis que l'emploi du pronom *nous* permet de tendre vers une forme de généralisation. Le processus n'est cependant pas abouti : pour affirmer réellement une portée générale, c'est une tournure impersonnelle du type **les réponses et les conclusions seront peut-être différentes quant à...* qui aurait permis de supprimer toute actualisation susceptible de réduire la portée de l'énoncé. Ce qui nous conduit à considérer que ce *nous* englobe peut-être l'instance de réception du texte, autrement dit ici le lecteur, qui est précisément membre de la communauté scientifique que l'auteur

prétend intégrer. L'emploi du pronom *nous* renvoie peut-être ici à la *clause auteur* du contrat de communication tel qu'il se négocie entre instances de production et de réception du texte.

De la même manière, l'emploi indistinct du *nous* dans les occurrences suivantes du même auteur (document 6b) atteste du glissement d'un *nous* qui relève d'un processus de généralisation (lorsque **nous** [qui que nous soyons] *cherchons à résoudre un problème*) à un *nous* auteur du mémoire (*c'est cette construction qui nous amène à penser...*) :

« En psychologie cognitive la notion de représentation occupe une place centrale. Lorsque **nous** cherchons à résoudre un problème, **nous nous** construisons progressivement une certaine représentation de ce problème. C'est cette construction qui **nous** amène à penser qu'il existe un processus de représentation. » [Doc.6b, nous soulignons]

Dans le document 2b, l'alternance pronominale tient également à une forme de généralisation visant sans doute l'objectivation du propos (*nous constatons*), qui verrait sa forme aboutie cette fois avec l'emploi du pronom *on* (**on constate dans les phases de dévolutions...*) :

« Ainsi, même s'il n'existe pas de présentation collective [dans cette séance], **nous** constatons dans les phases de dévolutions successives, l'utilisation d'un discours que **je** qualifierai d'instructeur (Bernstein B. , 2007) car il s'attache à apporter du vocabulaire aux élèves. » [Doc.2b, nous soulignons]

Ici, le retour au *je* marque une prise en charge propre de l'analyse, qui s'appuie sur des éléments théoriques existants : il s'agit bien dans ce cas, nous semble-t-il, d'appropriation de la pensée de l'autre, ce qui est nettement plus discutable dans l'exemple précédent.

Ces occurrences nous conduisent à faire le constat d'hésitations récurrentes entre différentes voix ou différents points de vue (Rabatel, 2005) susceptible d'attester des tensions supportées par le sujet écrivain apprenant chercheur, sans que celles-ci ne suffisent cependant à garantir l'aboutissement du processus de négociation dialogique qui conduit à élaborer sa propre voix à partir de celles d'autrui.

2.1.3 La mise en scène de l'apprenti scripteur

Enfin, l'étude des ces douze documents, y compris dans les écrits terminaux, fait apparaître à plusieurs reprises des énoncés rappelant les exigences attendues pour ce type d'écrit, dans une mise en scène du scripteur en situation d'apprentissage (Rinck, 2011, 80), qui donne à voir différentes modalités possibles d'une acculturation au genre. Voici quelques exemples du type de propos que l'on peut rencontrer dans ces documents :

« Mais ces réponses hypothétiques ne nous apportaient pas d'explications claires et constructives. Par conséquent, nous avons ouvert notre regard sur **des recherches existantes** ». [Doc.4b, nous soulignons]

Ce cas de figure nous apparaît comme l'un des plus naïfs, dans la mesure où il s'agit de réaffirmer ici la nécessité de recourir à des savoirs théoriques pour alimenter la réflexion de l'auteur. D'autres formes plus imperceptibles de mise en scène, qui passent notamment par une thématization de l'apprentissage au sein du mémoire, peuvent cependant être observées.

On note ainsi une mention des lectures effectuées (et non de leur seul contenu), dans des termes qui semblent attester par ailleurs d'une forme de mimesis scientifique, où pour entrer dans la démarche, l'auteur s'installe en quelque sorte dans la « peau du chercheur » en adoptant déjà la *forme* du propos scientifique (ce qui ne signifie pas pour autant que le discours le soit réellement) :

« Ces **lectures** nous ont amenée à **trier, regrouper, classer et catégoriser** nos questions selon les notions scientifiques qu'elles traitaient. » [Doc.4b, nous soulignons]

« De la lecture de l'ouvrage de Schneuwly et Bronckart (1985) consacré à Vygotsky, nous pouvons **déduire** que si pour Piaget, l'apprentissage est la conséquence du développement, Vygotsky pense que l'apprentissage conduit au développement ». [Doc.3a, nous soulignons]

Le premier exemple mentionne les principes scientifiques de classement et de catégorisation, et on note dans le second l'emploi du terme *déduire*, qui fait écho à une forme de raisonnement possible dans la démarche de recherche.

On observe également l'emploi fréquent et récurrent, dans certains de ces documents, du terme *mémoire* de manière indistincte pour désigner tantôt effectivement le mémoire lui-même, tantôt la recherche qui le sous-tend, accompagné de déterminants impliquant plus ou moins l'auteur dans son élaboration :

De ce constat, la question suivante constituera tout le corps de **notre mémoire** :
Quels liens peut-on établir entre la représentation d'un problème et la résolution écrite proposée par un élève ? (...)
Cette solution est ce que nous appellerons dans le **mémoire** la trace écrite de résolution (...)
Leur niveau de compétences est très disparate. Cette hétérogénéité pourra être un atout pour **ce mémoire**. [Doc.4a, nous soulignons]

Cette réflexion, menée pour préparer le **mémoire**, est divisée en quatre parties [Doc.2a, nous soulignons]

Ces exemples reprennent plus ou moins les termes mêmes des cours de méthodologie de la recherche, qui abordent conjointement la question des différentes étapes de la recherche et celle de la manière dont ces étapes peuvent figurer dans le mémoire. Afin d'éviter la juxtaposition *froide* d'éléments théoriques, ces cours évoquent notamment la place de la question de recherche, qui traverse tout le mémoire et vient le structurer ; on trouve la trace de ces propos dans l'exemple 1 cité précédemment.

D'autres auteurs, enfin, s'inspirent plus directement des articles qu'ils lisent, et viennent à « oublier » qu'ils écrivent un mémoire ; c'est le cas de l'auteur du document 1a :

Dans **cette contribution**, nous dirigerons notre regard sur la place de l'hétéro reformulation de l'enseignant dans l'interaction qui le lie à ses élèves [Doc.1a, nous soulignons].

F. Rinck rappelle par ailleurs que s'il existe des différences entre un écrit visant la formation (comme un mémoire de master) et un article scientifique, ces écrits présentent cependant des traits communs : « l'objectivation, la nécessité d'établir dans le discours une séparation entre sujet individuel et sujet épistémique, l'intégration des discours autres dans son propre discours, l'argumentation etc. » (Rinck, 2011, 80). C'est donc sous l'angle de l'objectivation du propos que nous cherchons maintenant à identifier des différences de postures au sein de ces documents.

2.2 Des lieux de divergence : entre objectivité et subjectivité, la question de l'objectivation

Nous avons vu précédemment que l'ensemble des écrits étudiés atteste d'une certaine forme de polyphonie, et de formes d'hésitations énonciatives d'ordre dialogique traduisant des tensions dans l'émergence d'un sujet auteur scientifique. Pour autant, ces hésitations ne manifestent sans doute pas toutes à un degré égal l'au(c)torisation attendue, autrement dit ne traduisent pas à un degré égal une activité psychique *créative* de la part de l'auteur.

Nous avons donc poursuivi notre analyse énonciative, qui nous a conduit à identifier des différences dans la prise en charge du texte par son auteur, susceptibles d'attester de ces différences d'attitude.

2.2.1 L'intégration et la mention des sources

En ce qui concerne l'intégration des sources dans leur propre discours – ce qui représente une difficulté récurrente pour les étudiants – on constate des différences importantes entre les documents étudiés. Si l'ensemble des mémoires a recours aussi bien aux citations directes qu'indirectes, on observe en effet généralement que pour les uns, l'articulation entre concept ou notion théoriques et questionnement relève de la continuité (notions et concepts produisant un certain type de questionnement qui à son tour amène à les revisiter ou à les rapprocher d'une manière originale d'autres notions), tandis que pour les autres, cette même articulation relève davantage de la contiguïté : les éléments se succèdent plutôt qu'ils ne s'orchestrent. Parce qu'il atteste d'un déplacement de l'orientation initiale de l'énoncé source vers le propos de l'auteur du mémoire, nous parlerons dans le premier cas plutôt d'attitude créative vis-à-vis des savoirs concernés (création d'une voix propre à partir des voix d'autrui), et d'attitude de complaisance dans le second (assujettissement à la voix d'autrui).

On peut cependant observer des passages attestant de l'alternance entre les deux attitudes au sein du document 3a notamment, ce qui laisse penser que le niveau de créativité d'un auteur est susceptible dans certains cas de fluctuer au cours de l'élaboration conceptuelle. Au sein de ce document, l'attitude de complaisance se manifeste quant à elle à travers la récurrence de l'emploi du futur périphrastique pour décrire les temps successifs de l'activité du chercheur :

Après s'être intéressé à l'étayage langagier (...), Hudelot **va insister** sur la co-élaboration indispensable dans ce type d'apprentissage. A partir de là, considérant (...) que le discours de cet adulte **va suivre** celui de l'enfant, il **va chercher** à reconnaître (...) quels sont les énoncés qui vont servir de « déclencheurs » (...). Outre cela, il **va observer** sur l'ensemble des activités les techniques utilisées par l'adulte pour cadrer ce dialogue [Doc.3a, nous soulignons]

Mais on observe également dans le même document des passages qui peuvent attester d'une attitude nettement plus créative de la part de l'auteur :

Ce dernier [Vygotski] s'intéresse à l'interactionnisme sujet – sujet. Pour lui, l'apprentissage suit un processus d'intériorisation, de l'externe vers l'interne (**c'est à dire que les régulations externes conduisent aux régulations internes**). **En effet, s'il n'y a pas d'échanges ou d'interactions le processus d'enseignement n'est pas possible. C'est là que nous rejoignons le concept du conflit sociocognitif**, dans le sens où la déstabilisation du sujet va permettre l'intériorisation et donc un début de réflexion [Doc.3a, nous soulignons]

Celui-ci d'une part reformule le propos cité (*c'est-à-dire que les régulations externes conduisent aux régulations internes*), d'autre part commente ce propos et le réoriente vers son propre sujet (*En effet, s'il n'y a pas d'échanges ou d'interactions le processus d'enseignement n'est pas possible*), et enfin fait dialoguer les auteurs et s'autorise des rapprochements (*C'est là que nous rejoignons le concept du conflit sociocognitif*).

Si l'on observe le plus souvent l'une ou l'autre attitude représentée majoritairement au sein d'un même document, on constate cependant à partir de l'exemple précédent que l'appropriation réelle d'une démarche de recherche peut passer aussi par des temps – plutôt brefs – d'assujettissement aux savoirs concernés, sans doute à des fins de maîtrise ou de compréhension de ces éléments nouveaux.

2.2.2 Posture d'autorité et statut épistémique des assertions

La prise en charge énonciative des assertions, qu'elles relèvent de la *nuance* ou du *renforcement* (Rinck, 2010, 441), nous apparaît également susceptible de traduire quelque chose de l'attitude du scripteur, a fortiori quand elle convoque les deux modalités. Ainsi, dans le passage suivant, on constate un choix énonciatif complexe, qui participe à la fois du renforcement (*il est évident que...*) et de la nuance (*même si...*) :

« L'élève qui communique à l'école, le fait aussi à la maison. Il est **évident** que le français en usage dans ces deux contextes n'est pas équivalent, **même si** il peut y avoir des ressemblances. » [Doc.1b, nous soulignons]

De même, le propos de synthèse qui suit la démonstration théorique concernant usages du langage à l'école et à la maison revisite le propos tenu, dans une formulation qui atteste d'un positionnement méta qui nous semble précisément relever de l'attitude créative, parce qu'elle participe d'un double mouvement simultanément d'adhésion et de distanciation vis-à-vis du propos d'autrui :

« Cependant, **même si** les éléments ainsi présentés **pourraient faire croire** à deux systèmes complètement opposés, aux antipodes l'un de l'autre, **on peut penser** qu'en pratique ces deux langages s'entremêlent, puisque le langage n'est rien d'autre qu'une entité qui vit, c'est-à-dire qui se transforme. » [Doc.1b, nous soulignons]

À l'inverse, dans le document 5a, on observe que la mention des sources s'effectue d'une manière purement descriptive, sans prise de position de la part de l'auteur qui semble s'assujettir au propos cité, ni rapprochement avec le questionnement en cours. Des paragraphes entiers se succèdent pour décrire les différentes phases de l'acquisition de la lecture, sans qu'apparaisse de marqueur linguistique d'un positionnement méta, et surtout sans articulation avec un autre raisonnement ou questionnement qui serait celui de l'auteur. On pourrait imputer cette pratique scripturale à l'entrée dans le genre (le document 5a étant un document intermédiaire), mais on retrouve le même positionnement à l'égard du discours d'autrui dans le document 5b, qui correspond à l'état définitif du mémoire.

Chez le même auteur, les modalités de l'assertion, loin de modaliser le propos d'une manière complexe, usent de formes de renforcement successives qui réduisent le propos théorique cité à un allant de soi ; on note ici l'emploi (récurrent dans le document) du futur, et la présence d'injonctifs (*doit*) :

« Toujours dans le but de faciliter la compréhension, l'enseignant **va** utiliser le titre du livre ou les noms des personnages, voire les images, pour faire réagir et interagir ses élèves. Il **fera** également appel à leurs connaissances acquises pour mieux appréhender certains points du texte. La connaissance du vocabulaire étant la base de la compréhension d'un récit, l'enseignant **veillera** par ailleurs constamment à enrichir leur lexique.

La diversité des textes étudiés est **un gage de réussite**. [...] . Un **bouquet réussi réunira** des ouvrages qui prennent en compte les textes précédemment étudiés, afin de rendre possible une mise en relation ultérieure, mais aussi des récits véhiculant des émotions, pour éveiller leur sensibilité, ou se rapprochant de la vie quotidienne des enfants de maternelle, pour constituer des repères ». [Doc.5b, nous soulignons]

Au questionnement scientifique s'est ici substituée la prescription pédagogique, à partir d'une vision figée et définitive des notions convoquées, entraînant leur dévoiement, et écrasant les différences de point de vue, pédagogique et scientifique. On observe un positionnement exactement inverse dans le document suivant, qui atteste d'une prise en charge assumée des différents points de vue envisagés :

« On voit bien ici, au travers de ces différentes références, que les thèmes de l'inégalité scolaire, le rôle du langage dans les apprentissages et l'organisation des apprentissages **s'entrecroisent** et relèvent d'une préoccupation **partagée par des formateurs, des chercheurs, et par l'institution**. Afin de renforcer ces premières lectures par des références théoriques j'ai mobilisé des recherches scientifiques selon quatre axes : la linguistique, la sociolinguistique, la sociologie, et la sociodidactique. » [Doc.2b, nous soulignons]

Dans le premier cas, la pluralité des voix est ignorée, au profit d'un positionnement univoque et simpliste (on note des expressions ne laissant aucune place à l'incertitude du type « *gage de réussite* » ou « *bouquet réussi* ») ; dans le second, la polyphonie est au contraire explicitement prise en charge, et les points de vue des formateurs et de l'institution font l'objet d'une synthèse, avant l'exploration théorique du questionnement.

2.3 Pour conclure

La question du rôle de la recherche dans la formation des enseignants est une question vive, et si tout le monde s'accorde à considérer que recherche et formation des maîtres ont partie liée, la question de la nature du rapport susceptible d'unir l'une et l'autre est loin de faire consensus, et dans bien des cas, engendre la polémique. Il nous apparaît cependant que cette question fait l'objet de vains débats, lorsqu'elle est envisagée indépendamment des questions d'écriture qui lui sont intrinsèquement liées.

2.3.1 Perspectives scientifiques

Notre propos n'est pas d'affirmer ici le rôle du mémoire, à travers ce mouvement d'au(c)torisation du sujet de l'écriture, dans le développement d'une attitude créative qui pourrait justifier la défense de l'initiation à la recherche, encore nouvelle et encore fragile, dans le parcours de formation des enseignants. Non pas que nous n'adhérions pas à la possibilité de ce point de vue, mais parce qu'une telle démonstration suppose entre autres une approche longitudinale de la question, prenant en compte, notamment, les modes de direction des mémoires.

Mais la présence même d'indices linguistiques attestant de formes diverses d'au(c)torisation nous semble présenter un intérêt certain, dans la mesure où elle permet de déplacer la thématique de la créativité, et de la penser en termes de *rapport à l'altérité* autant qu'en termes de production, la production dépendant étroitement, selon nous, de ce rapport à l'altérité. Les mémoires de master, parce qu'ils sont le lieu d'une réélaboration du rapport soi/autrui, et parce qu'ils parlent aussi de la *créativité* de leurs auteurs, au sens winnicottien du terme, font figure de reflet des manières de devenir – et peut-être aussi de ne pas devenir – *auteur*. Nous avons indiqué que pour constituer notre échantillon de textes, nous avons retenu deux documents terminaux peu réussis, deux qui ont obtenu une note moyenne, et deux excellents. Il s'avère que les indices linguistiques attestant d'une créativité plus affirmée de la part de leurs auteurs sont présents dans les textes qui ont été évalués le plus favorablement. Notre échantillon est cependant bien trop modeste pour en déduire que les jurys de masters MEEF, consciemment ou non, évaluent systématiquement cette dimension ; il serait toutefois pertinent de chercher à comprendre dans quelle mesure ces indices sont susceptibles d'infléchir leur jugement.

2.3.2 Aspects théoriques

Au plan théorique, *créativité* et *au(c)torisation* sont des notions qui peuvent étroitement contribuer, selon nous, au renouvellement de la notion de *rapport au savoir*¹⁰ (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996), dimension non négligeable quand il s'agit de former des enseignants, rapport au savoir dont nous formulons l'hypothèse qu'il ne peut être infléchi, quand il est peu créatif, qu'à la condition d'être reconnu, et pris en compte dans les modalités de direction.

D'autre part, la question du rapport entre polyphonie et dialogisme au sein d'un mémoire nous paraît mériter quelques remarques. Nous avons déjà abordé la distinction (Delarue-Breton, 2014) entre dialogisme et polyphonie à propos de l'enchevêtrement des voix qui constituent le dialogue scolaire en classe, qui nous a conduit à penser la question des voix maîtrisées par le locuteur en termes de polyphonie, et celle des voix non maîtrisées, qui s'expriment à son *corps défendant* (Bres, 2005) en termes de dialogisme. Nous considérons qu'il en va de même pour les écrits qui constituent les mémoires, et que la distinction s'y applique de la même manière pour le sujet de l'écriture. Ainsi, ce que nous avons désigné comme *hésitation dialogique* reflète selon nous un conflit de représentations entre des voix non maîtrisées par le sujet de l'écriture, et la *négociation dialogique* dont parle C. Donahue comme une tentative d'orchestration de ces voix qui traversent le mémoire.

Les exemples de marqueurs linguistiques que nous avons mentionnés, attestant d'une forme d'au(c)torisation tendant davantage vers *l'attitude créative* telle que la définit Winnicott, ou au contraire vers une *attitude de complaisance* à l'égard des savoirs théoriques, ne prétendent évidemment pas à l'exhaustivité : d'autres objets d'étude, comme les notes de bas de page (voir notamment Fenoglio, 2009, qui montre la variété des valeurs possibles de la note), l'usage de la ponctuation et en particulier

l'utilisation de la parenthèse ou du tiret comme formes de l'incidence, sont envisagés dans nos analyses, ou déjà en cours d'étude, et devraient contribuer à les faire avancer. Notons toutefois que si les documents étudiés attestent généralement d'une attitude globale relevant plutôt de la créativité ou plutôt de la complaisance de la part d'un auteur, on peut cependant s'interroger sur une concomitance parfois possible de ces deux attitudes, comme nous l'avons observée dans le document 3a, et sur le sens que l'on peut conférer à cette mise en suspens de la créativité.

L'une des hypothèses que nous envisageons est que celle-ci peut traduire le conflit d'identité à trois dimensions susceptible de toucher les étudiants de ce master, entre la posture d'étudiant telle qu'elle a pu se construire antérieurement (visant la restitution de savoir), la posture d'enseignant qu'ils 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). Précisons cependant que nous considérons nullement cette triple identité possible comme pernicieuse en soi, mais nous pensons que pour les étudiants qui la subissent à leur insu, elle gagnerait sans doute à être mieux connue ou mieux perçue, afin que puissent s'élaborer des lieux de convergences entre ces trois pôles, lieux qui sont potentiellement nombreux.

Enfin, signalons que l'attitude créative ne saurait être attestée par l'un ou l'autre trait seulement, mais par une convergence de traits, qui peuvent prendre cependant selon les textes des configurations différentes : le nouveau pouvant se loger dans des espaces très divers, comme le fait, par exemple, de faire dialoguer des auteurs que l'on ne rapproche pas habituellement, lorsque ce dialogue permet effectivement d'alimenter le questionnement de l'auteur du mémoire.

2.3.3 Aspects méthodologiques

Au plan méthodologique, la démarche adoptée a consisté à prendre en compte deux états évalués des mémoires, l'écrit intermédiaire du mémoire d'une part, et l'écrit final d'autre part. Cette démarche se situe donc à mi-chemin, au plan scientifique, entre analyse du seul écrit final, et analyse de l'ensemble des textes successifs ayant concouru à l'élaboration du texte *arrêté*, et pour cette raison nous semble présenter un intérêt particulier. Il s'agissait en effet de se pencher sur des documents présentant des états différents du texte, mais ayant tous deux fait l'objet, par leur auteur, d'une décision d'*arrêt de l'écriture*, décision susceptible de révéler des choix – fussent-ils inconscients – concernant la spécificité du contrat, ou la manière dont il a été perçu, entre les instances de productions et les instances de réception, et relevant de ce que Galinari nomme *la clause auteur*. Nous pensons ainsi contribuer au développement de formes d'observations qui s'inscrivent dans la génétique textuelle, mais surtout contribuer à la réflexion concernant le rapport processus/produit en matière d'écriture : l'écrit intermédiaire du mémoire tel que nous l'avons décrit, parce qu'il constitue un écrit antérieur à l'écrit final, mais dans le même temps présente une forme d'achèvement dans l'inachevé, dans la mesure où il est remis à l'instance de réception et évalué, se présente à la fois comme produit fini et comme état du processus.

En ce qui concerne la population inscrite dans ce master, nous avons mentionné qu'elle est constituée de deux types d'étudiants, les uns en formation initiale, les autres relevant de la formation continue. Précisons que si ces deux populations se positionnent très différemment face aux exigences attendues dans ce master, les variables interindividuelles observées dans les mémoires sont néanmoins très importantes au sein de chacune d'entre elles.

Les premiers y viennent d'abord pour préparer un concours, éventuellement entrer dans une forme de professionnalisation, et l'élaboration du mémoire est, dans ce premier cas de figure, rarement perçue d'emblée comme susceptible de contribuer à cette professionnalisation, bien qu'elle vise à construire un regard outillé et scientifiquement armé sur le métier, l'élève, les apprentissages. Cette représentation se construit cependant dans la plupart des cas lorsque les étudiants sont parvenus à mener à son terme le travail entrepris.

Les seconds ont en revanche fait le choix de préparer ce master¹¹, et, s'ils sont surpris dans la plupart des cas par le déplacement de posture que requiert le mémoire de recherche, par rapport à d'autres formes de

mémoire qu'ils connaissent déjà comme le mémoire professionnel, ils nous apparaît qu'ils acceptent cependant pour la plupart – et semble-t-il avec enthousiasme – de revoir leur convictions et de porter un regard renouvelé sur le métier qu'ils pratiquent parfois depuis bien longtemps¹².

En termes d'écriture, on observe que quand les uns apprennent réellement à maîtriser ce genre universitaire et progressent au plan de l'activité scientifique comme au plan de l'activité scripturale, d'autres investissent davantage dans la forme de l'objet mémoire que dans sa visée ou sa dimension pragmatique. Le plan, les chapitres, les paragraphes, les phrases (lexique, articulations, énonciation impersonnelle etc.) ressemblent parfois étrangement à du texte scientifique, sans que l'ensemble soit sous tendu par une recherche réelle, ni même par une posture réflexive.

L'impact de cette expérience d'écriture longue sur la maîtrise de l'écriture nous semble ainsi très différent d'un auteur à un autre, celle-ci s'apparentant pour les uns à ce que Winnicott nomme *expérience culturelle*, tandis qu'elle relèverait davantage pour les autres de ce qu'il considère comme un *faux-self*.

Références bibliographiques

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992) : *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... In Bres, J., Haillet, P.-P., Mellet, S., Nolke, H., Rosier L. (dir.). *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 47-61.
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia L'Harmattan.
- Delarue-Breton, C. (2014, sous presse). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et *in*-entendus au sein de la classe. *Études de linguistiques appliquées*.
- Donahue, C. (2001). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale*, 28, 75-108.
- Donahue, C. (2004). Évolution d'une métaphore-modèle, analytique et pédagogique : les communautés discursives et la *composition theory* aux Etats-Unis. *Les cahiers Théodile n°5*, 93-117.
- Fenoglio, I. (2006). L'intime étrangeté de la langue. *Langage et inconscient*, 2. Paris : Lambert-Lucas, 41-66.
- Fenoglio, I. (2009). Les notes de travail d'Émile Benveniste : où la pensée théorique naît via son énonciation. *Langage et société*, 127, 23-49.
- Galinari, M.-M. (2009). La "clause auteur" : l'écrivain, l'éthos et le discours littéraire. *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 3, mis en ligne le 15 octobre 2009, Consulté le 06 novembre 2013. URL : <http://aad.revues.org/663>
- Gérard, L. (2010). La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-2/2010. Mis en ligne le 08 février 2011, consulté le 07 octobre 2012. URL : <http://ripes.revues.org/407>
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2009). Auteur et image d'auteur en analyse du discours. *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 3, mis en ligne le 15 octobre 2009, Consulté le 06 novembre 2013. URL : <http://aad.revues.org/660>
- Mukungu-Kakangu, M., Berger, G. & Peyron-Bonjan, C. (2007). *Vocabulaire de la complexité : post-scriptum à La Méthode d'Edgar Morin*. Paris : L'Harmattan.
- Piccardo, E. (2005). *Créativité et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*. Milan : Arcipelago Edizioni.

- Pratt, N. L. (1990). The arts of the contact zone. In Bartholomae D. & Petrosky A. *Ways of reading*. Eds. Boston: Bedford Books, 527-543.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vues : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In Bres, J., Haillet, P.-P., Mellet, S., Nolke, H., Rosier, L. (dir.) *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 95-110.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol.4-3, 427-450.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89.
- Sayac N. & Delarue-Breton C. (2012). Recherche, rapport au savoir et (pré)professionnalisation des enseignants. In Lozi, R. & Biagioli, N. (éds). *Acte des Deuxièmes rencontres des chercheurs en interdidactique : L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'université*. Université de Nice Sophia-Antipolis, 25-26 octobre.
- Winnicott, D.W. (1975/1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Traduction C. Monod et J.-B. Pontalis, 1975. Paris : Gallimard.

¹ Master MEEF : Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Ces masters ont été ouverts à la rentrée universitaire 2013. Ils succèdent à des masters ayant existé antérieurement, préparant aux métiers de l'enseignement du premier degré.

² On trouve simultanément en ligne les deux orthographes Gallinari et Galinari ; il nous apparaît que l'auteur privilégie la seconde, nous le suivons donc.

³ Nous soulignons.

⁴ LMD : organisation des études supérieures françaises à partir des trois diplômes Licence, Master, Doctorat, dans le cadre d'une harmonisation des cursus d'enseignement supérieur européens.

⁵ Ce master, aujourd'hui master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), a donné lieu à des changements de faible portée concernant les UE recherche.

⁶ CP : cours préparatoire (élèves de 5 à 7 ans).

⁷ IMF/PEMF : Instituteurs Maitres Formateurs/Professeur des Écoles Maitre Formateur.

⁸ Pour les enseignants formateurs, 93 ECTS sur les 120 qui constituent le diplôme sont crédités par validation des acquis ; 18 ECTS sur les 27 devant être validés sont dédiés aux UE recherche.

⁹ Pour le corpus étudié, les étudiants en formation initiale sont les uns inscrits dans une modalité entièrement en présence du master, d'autres dans une modalité entièrement à distance, d'autres encore dans une modalité semi-présentielle dite « hybride » ; les stagiaires en formation continue sont tous inscrits dans une modalité en présence, les uns sont Conseillers pédagogiques de circonscription, les autres Maitres Formateurs en service partagé (une partie de leur service est consacrée à la classe, l'autre à la formation des enseignants débutants).

¹⁰ La notion de *rapport au savoir* est apparue dans les années 1985-1990, faisant l'objet d'un double regard. L'un, formalisé notamment par Charlot, Bautier et Rochex (1992) met en avant la valeur accordée par l'individu au savoir envisagé comme processus ou produit, dans une approche d'abord sociologique. L'autre, formalisé notamment par Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) au sein d'une approche clinique, met en avant la dimension d'altérité des objets de savoir par rapport à l'intériorité du sujet. Notre conception, qui tente de tenir ensemble ce double regard, retient comme trait saillant du rapport au savoir celui qui le définit comme l'approche subjective *créative* d'une réalité objective socialement construite (voir notamment Delarue-Breton, 2012).

¹¹ Le fait de créditer aux formateurs qui s'inscrivent dans la modalité avec VAP de ce master 97 ECTS sur les 120 ECTS nécessaires pour obtenir le master constitue évidemment un attrait très fort pour ce diplôme ; cependant, les 23 ECTS restants impliquent un déplacement de posture important et souvent inattendu (voir notamment Sayac & Delarue-Breton, 2012).

¹² Cette remarque et la suivante sont liées à des entretiens récurrents mais informels avec les stagiaires de ces groupes de master en formation continue, d'où une certaine prudence dans notre propos. Nous avons cependant élaboré un questionnaire, en cours de diffusion, afin de mieux comprendre ce que les auteurs des mémoires ont perçu de leur triple visée simultanément formative (se former à la recherche), scientifique (produire du savoir), professionnelle

(faire évoluer le regard sur la pratique, le métier, les élèves etc.), et surtout ce qu'ils estiment en avoir retiré en termes d'écriture (évolution du rapport à l'écriture, impact de l'expérience sur la maîtrise du genre et de l'écrit en général notamment).