

---

# **Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés : de l'expérience personnelle à la mise en scène théorique**

**François Bouchard**

*Educateur spécialisé*

*Docteur en Science de l'éducation*

*Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)*

*francoisbouchard@free.fr*

---

*RÉSUMÉ. Le mémoire est considéré comme la mise en texte, adressée, d'un dire sur un faire professionnel, mettant en jeu une double composante épistémique et identitaire. La recherche montre que les savoirs théoriques et les savoirs analyser apparaissent majoritaires dans les discours au détriment des savoirs d'expérience et des savoirs d'action. Dès lors, le mémoire se donne à lire à la communauté professionnelle, non pas comme un processus de problématisation qui articulerait la question du sujet à la singularité de son expérience, mais comme la mise en scène d'un problème théorique désubjectivé.*

*MOTS-CLES : mémoire professionnel ; éducateur spécialisé ; formation ; articulation théorie / pratique ; savoir ; expérience ; discours ; écriture ; subjectivité ; identité.*

---

## 1. Introduction

S'il est un objet transversal dans une formation, à coup sûr le mémoire professionnel en est un, par excellence. Il rassemble et cristallise de multiples dimensions qui se rapportent à l'apprentissage : épistémologique, expérientiel, social, identitaire ; ce qui en fait pour les étudiants un objet complexe, assez redouté mais aussi très investi. L'état de la recherche en Travail Social laisse voir depuis quelques années une production importante sur les écrits professionnels des travailleurs sociaux, notamment des éducateurs spécialisés. Une étude sur le mémoire professionnel s'imposait logiquement : outil puissant de formation, symbole de professionnalisation pour un métier, il en est la principale clé d'accès. La recherche en éducation a montré les enjeux importants que contenait le mémoire, que ce soit pour les formateurs, les tuteurs, les étudiants eux-mêmes, mais aussi pour les professionnels et chercheurs (Mackiewicz 2004 ; Gonnin-Bolo 2004, 2005 ; Gomez 2001 ; Guigue 1995 ; Cros 1994). L'enquête présentée ici a été menée entre 2001 et 2006 sur la région des Pays de Loire (Bouchard 2006). Son objectif est de comprendre, du point de vue des acteurs, ce qui est en jeu dans l'écrit de mémoire, en particulier en regard des textes et des diverses attentes dont il est l'objet. La question de départ a été celle-ci : comment les étudiants prennent-ils en compte l'expérience du monde vécu dans la démarche de construction du mémoire et son processus de problématisation ?

## 2. Contexte de la recherche et problématique

### 2.2 *Le contexte professionnel*

La mission des éducateurs spécialisés consiste de travailler avec des populations en difficulté : handicap physique, difficultés d'ordre cognitif, mental, psychologique ou psychique, difficultés d'adaptation ou d'intégration sociale. Leur travail est l'accompagnement des personnes ; il est basé sur le langage, la médiation, la communication avec autrui dans son milieu ou en institution ; son support privilégié est la relation, au sens large, dans ses modalités interactives. C'est un travail de prise en compte de la personne et avec la personne, qui demande une réflexion sur la relation entre soi et autrui et qui requiert nécessairement les trois dimensions : *objective, subjective et intersubjective*. En effet, pour avoir prétention à dire la vérité, le discours objectif et subjectif doit être soumis au partage collectif, transmis à la collectivité. Cette expérience de transmission du lien, qui constitue le coeur du travail de l'éducateur, est source de grandes difficultés pour l'écriture du mémoire. La rédaction d'un mémoire consiste en premier lieu à éviter la simple compilation de gestes, d'observations diverses, de savoirs, de techniques, de concepts. Le mémoire repose sur la problématisation d'une question fondée sur une expérience proprement humaine.

### 2.3 *Le mémoire de formation*

Le mémoire est un écrit de formation. Son objectif est de former, au sens large, au métier. Il y a trois aspects essentiels du mémoire. C'est d'abord un *exercice d'apprentissage* : il témoigne de l'acquisition de savoirs, de connaissances, d'expériences ou d'actions professionnelles et de réflexion. Il exige une approche méthodologique et pédagogique. Ensuite, c'est aussi une *épreuve* qui comporte une exigence institutionnelle, un dispositif de suivi et d'évaluation, une soutenance finale. (1/3 du diplôme). C'est enfin un *écrit communicable*, destiné à une lecture publique. Il est conservé et mis à disposition des étudiants qui vont suivre. Il fait trace et s'ajoute ainsi au capital professionnel du métier, à la mémoire collective.

En formation, le cadre d'élaboration du mémoire met en jeu trois dimensions. Premièrement, la dimension *institutionnelle* : le mémoire est organisé dans et par une institution, il passe par une préparation, un accompagnement et une procédure de validation organisée par les rectorats en référence aux textes et aux directives ministérielles. La deuxième dimension est *professionnelle* : le mémoire formalise les savoirs de la profession, savoir-faire de terrain, savoirs disciplinaires, techniques éducatives, mais il forme aussi à des compétences intellectuelles, cognitives, réflexives, discursives et critiques. Enfin le mémoire possède nécessairement une dimension *personnelle* : c'est un écrit individuel, il engage l'étudiant dans un choix personnel, dans le choix du terrain de stage d'abord, mais aussi dans la problématique. C'est un travail long, éprouvant, qui engage la personne sur le plan social et familial, et dans un travail identitaire.

### 2.4 *Les textes officiels*

Que disent les textes, du point des instructions officielles ? L'arrêté du 6 juillet 1990 (article 19 du titre II - alinéa 2) donne des indications seulement sur les modalités : la répartition des coefficients (1 pour l'écrit, 2 pour l'oral), la note éliminatoire (au dessous de 6/15) et le fait que l'écrit doit être noté avant l'oral. Les accords entre les rectorats et les centres de formation en disent un peu plus sur le fond. Même s'ils diffèrent parfois (par exemple sur les exigences méthodologiques ou sur la notion de problématique), ils fixent un cadre relativement lâche mais suffisamment précis pour indiquer une même direction : le mémoire doit être une initiation à la recherche reposant sur une question fondée sur la pratique de référence du métier, en l'occurrence éducative ou social. Il est indiqué que ce travail doit se faire avec des procédures qui soient adaptées à la pratique et aussi rigoureuses que possible, qui aident à la production de découvertes et de résultats : elles doivent donc avoir un minimum de fiabilité et de reconnaissance dans les sciences humaines.

Les textes indiquent globalement le problème qui va se poser : celui de l'articulation théorie-pratique, avec ses deux dérives possibles : soit une pratique qui en reste au ressenti, non réfléchi, juxtaposée à la théorie ; soit une théorisation excessive déconnectée des données vécues et de l'expérience du

terrain. On peut noter par ailleurs que ces textes offriront par leurs indications minimalistes, une liberté d'interprétation, tant au niveau des centres de formation que des instances d'évaluation, dont les effets se ressentiront sur les étudiants dans la visée de leur travail.

### **2.5 Problématique**

Le mémoire est un objet de formation dense et riche par sa complexité, ses ramifications. Il ouvre à de multiples rapports au savoir : rapport à l'expérience vécue, rapport aux savoirs scientifiques, rapport au savoir sur soi et sur autrui, et enfin, rapport à l'écriture. Il engage l'étudiant sur la voie d'une réflexion puissante, bouscule les représentations cognitives, opère des remaniements identitaires, le renvoie à l'éprouvé antérieur d'un parcours professionnel (Dubar, Demazière 1997) et d'un roman individuel (Freud 1985, Kaës 2000). L'élaboration du mémoire ouvre donc tout à la fois à la question du sens (Deleuze 1969, Gadamer 1976), du récit narratif (Ricœur 1983, 1990), à celle de la problématisation (Fabre 2003, 2005) et enfin, à la constitution d'une grammaire du lien social (Ferry 1991, 2004) et de son inscription pragmatique dans l'espace communicationnel (Habermas 1987)

Pour résumer succinctement la problématique, le mémoire est soumis à ce que j'appelle *un jeu d'injonctions épistémiques et identitaires contradictoires*, un jeu entre une recommandation professionnelle de subjectivité d'une part, et une exigence institutionnelle de rationalisation de l'autre. En effet, le candidat doit présenter une question théorique qui fait sens, en prise sur une expérience de stage, tout en utilisant une syntaxe adaptée à la description du lien social qui fasse le moins possible appel à son ressenti mais doit rester aussi objective que possible. Il doit montrer qu'il doit être pratiquement performant tout en s'appuyant sur une argumentation scientifiquement valide. Dans le cadre de la soutenance, l'étudiant doit faire valoir devant un jury que sa question théorique se fonde bien sur une pratique professionnelle assumée et bien comprise.

## **3. Méthodologie de l'enquête et résultats**

### **3.1 Dispositif général de la recherche**

*1<sup>ère</sup> pré-enquête* : Représentations des formateurs. Entretiens avec des formateurs permanents (3 entretiens de 45 mn.)

*2<sup>ème</sup> pré-enquête* : Représentations des éducateurs en formation. Groupe de 7-8 étudiants ; entretiens au début et à mi-parcours du mémoire (entretiens de 50 mn.)

*1<sup>ère</sup> entrée* : Analyse du processus en cours. Suivi de 5 stagiaires dans la progression de leur travail ; trois entretiens pendant la formation ; un entretien 6 mois environ après la validation du diplôme (entretiens de 45 mn. en moyenne)

*2<sup>ème</sup> entrée* : Présence au jury de soutenance des 5 candidats (notes d'observation)

*3<sup>ème</sup> entrée* : Analyse du produit : les cinq écrits de mémoires

### **3.2 Perspective et démarche**

La recherche s'est effectuée selon une approche double et croisée de l'objet : par le *processus* (aspect diachronique des entretiens menés dans le temps réel de la formation) et par le *produit* (aspect synchronique des écrits de mémoires étudiés en intégralité). La méthodologie suit la double approche théorique de l'objet : herméneutique et pragmatique. On la retrouvera également à l'intérieur même du texte sous les dimensions *temporelles* (déroulement de l'expérience, parcours, histoire) et *spatiales* (cadre de l'actions, contextes, postures, places). L'une permet la mise en valeur du sens des contenus et des significations et l'autre, celle de la mise en valeur des postures pragmatiques relatives au discours et à l'action.

### **3.3 Les entretiens**

La conduite des entretiens auprès des étudiants est de type semi-directif. Elle s'inspire d'une démarche clinique (Revault-d'Alonnes, 1989) dans le sens où les savoirs produits le seront à partir des récits des sujets dans un dialogue avec le chercheur, lequel prendra compte ensuite des contextes particuliers et des histoires qui les soutiennent. C'est une démarche dite herméneutique : elle vise à l'interprétation, la compréhension des événements et non à les expliquer dans une chaîne de causalité (Blanchet-Gotman, 2001).

### **3.4 Les catégories**

J'ai recensé quatre discours principaux à l'œuvre dans le mémoire, lesquels ont donné quatre catégories correspondant à quatre postures énonciatives (ou « *je* » énonciatifs) :

- L'acteur : il est celui qui doit restituer et traduire l'action aussi fidèlement que possible. L'acteur dit : j'ai fait ou j'ai dit telle chose avec tel enfant, il s'est passé ceci à tel moment, à tel endroit, j'ai ressenti cela, ensuite j'ai fait ou j'ai dit ceci et il s'est passé cela..., ce qui ne l'empêche pas de commenter son action ou d'exprimer ses sentiments ; mais si c'est un vrai récit, il aboutit logiquement à dégager un événement, une intrigue, un moment où il s'est passé quelque chose.

- *Le chercheur* : c'est celui qui doit analyser cette action et la mettre en rapport avec des savoirs. Il dit : je pense que, j'en déduis que. Il essaie de reproblématiser l'action en mettant en rapport les hypothèses, les données, la méthode, les concepts.

- *Le narrateur* : c'est celui qui met en forme le texte, il orchestre les différentes voix, il assure la cohérence, la lisibilité, le montage linguistique, la présentation des discours au destinataire.

- *L'auteur* : c'est celui qui enracine le discours dans son existence, son parcours, son histoire.

La posture de l'auteur est complexe et importante. L'auteur est pris au sens de celui qui fonde et établit : il désigne son œuvre dont il estime être à l'origine, il a un rôle identitaire central, reconstitutif (Ferry 1996), il a une fonction d'appropriation du discours, à la fois de *subjectivation* et *d'historisation*. Il situe le mémoire et sa problématique dans son parcours de formation, il peut faire référence à son expérience biographique pour resituer le sens global du mémoire.

Le <i>je</i> de l'acteur	discours pragmatique	logique de l'action
Le <i>je</i> du chercheur	discours épistémique	logique de recherche
Le <i>je</i> du narrateur	discours communicationnel	logique de présentation
Le <i>je</i> de l'auteur	discours singulier	logique de subjectivation

**Tableau 1** : correspondances des postures et des discours

### 3.5 *L'analyse*

Pour les entretiens : analyse de contenu thématique (Bardin 1977).

Pour les écrits de mémoire : analyses croisées. Analyse thématique pour les énoncés ; analyse de l'énonciation (Bronckart 1985, Guibert 2003) ; analyse pragmatique linguistique du discours nécessaire au repérage des traces de l'action dans le texte (Kerbrat-Orecchioni 2001).

### 3.6 *Les grilles de lecture*

Deux grilles de lectures quasi identiques ont été produites à partir des catégories, une pour les entretiens, une pour les écrits. Seuls les indicateurs diffèrent d'une grille à l'autre, car si c'est bien le même objet qui est visé – le mémoire –, les données récoltées ne sont pas de même nature, les discours n'ont donc pas le même statut. Dans les écrits, le discours possède une exigence de

normativité ; pour les entretiens, le cadre est relativement libre sans souci d'évaluation.

### 3.7 *Les résultats*

Quatre points essentiels ressortent de l'étude.

#### 3.7.1. *Une sous-représentation du discours de l'acteur*

L'analyse du corpus des mémoires et des entretiens montre qu'il y a peu de savoirs d'action. Les discours d'action apparaissent en effet très peu et sont en majorité constatifs : les éléments descriptifs sont rarement développés dans un discours contextuel narratif, ils ne comportent que très peu d'aspects subjectifs (affectif, émotionnel, relationnel). Lorsqu'un discours narratif est construit, il est très rapidement coupé par un discours interprétatif ou explicatif qui prive le lecteur des données élémentaires préalables à l'interprétation. Les récits incluant des séquences d'action sont des exemples courts, décontextualisés qui ne mettent pas en jeu les protagonistes. On le voit au peu d'indices (déictiques) qui précisent les situations. Le jeu des pronoms est très réduit et il est souvent difficile de repérer l'énonciateur, qui parle en réalité : est-ce le chercheur, l'auteur de l'action, y a-t-il co-énonciation ? Il y a peu d'espace pour le déploiement des échanges et les dialogues. Le *il* est le pronom par excellence pour décrire les cas, mais il objectivise les personnes qui alors deviennent des cas. Le *je* de l'acteur est quasi inexistant (peu de verbes d'action), donc peu d'interactions et peu d'éléments intersubjectifs.

#### 3.7.2. *La mise en avant du discours du chercheur qui se traduit par une survalorisation des savoirs théoriques*

Les parties théoriques sont dominantes dans la plupart des mémoires, parfois de manière disproportionnée. On note la présence constante et importante de concepts emblématiques (psycho-psychanalytique notamment) qui ne sont pas toujours en lien direct avec l'objet du mémoire. La partie théorique ne vient pas toujours s'associer aux données de l'expérience de stage, très réduite ; elle a tendance à se constituer en système autonome. Elle est énoncée dans la première partie, comme si elle était reprise des ouvrages sans être traduite dans un langage personnel. Elle donne l'impression de faire *bonne figure*. Les auteurs « théoriciens » mentionnés dans la partie théorique laissent en général la place à d'autres auteurs « praticiens » qui sont convoqués pour la partie projet/action. Comme s'il y avait d'un côté les théoriciens qu'il faut nommer, et les autres qui servent au terrain. De ce fait, la question de départ de l'étudiant reste parfois un peu mystérieuse, non approfondie. Si elle s'appuie souvent au départ sur une véritable intuition personnelle, elle se perd en cours de route dans les méandres de la pensée, se dilue au fil du mémoire sans pouvoir se raccrocher aux branches de l'expérience vécue et sentie. Un étudiant dira qu'il ne va pas réinventer une pratique éducative, que la théorie est capable de mieux dire que lui-même ce qu'il faut faire et comment il faut le faire.

*3.7.3. Des attentes multiples en décalage : un narrateur qui a du mal à identifier son adresse*

Le flou des consignes permet d'offrir une certaine liberté, mais en réalité il complique plutôt la tâche du rédacteur et des formateurs eux-mêmes. Rappelons les contraintes auxquelles est soumis le mémoire : textes officiels minimalistes, grande hétérogénéité dans les jurys (4 ministères), différenciation des coefficients oral/écrit, hétérogénéité des suivis du mémoire qui entraîne une multiplicité de codes et de références. Les critères d'évaluation sont de fait perçus comme très imprécis par l'ensemble des intervenants. Devant cette incertitude, ce sont alors des normes et des modèles qui apparaissent de manière sous-jacente et parfois même contradictoire (divergences méthodologiques, épistémologiques, praxéologiques). Enfin, les observations des soutenances font apparaître que les critères sont également flous pour les jurys. Le peu de consignes des textes relayées par les présidents des jurys donnent lieu à des interprétations spécifiques selon des critères qu'il nous a été impossible de définir. On insiste tantôt sur la problématisation, la cohérence épistémologique, la bibliographie, l'expérience de stage, son analyse, la population... Devant cette image incertaine du destinataire, les étudiants préfèrent « assurer » par des voies classiques : les savoirs théoriques se constituent comme des valeurs refuges sûres, et ils préfèrent laisser planer un certain voile sur les situations d'actions dans lesquelles ils sont impliqués. Dans ces conditions, les modalités d'énonciation et d'interlocution du discours sont très difficiles à percevoir : d'où parle-t-on, pour qui, et pour montrer quoi ?

*3.7.4. Le discours de l'auteur marqué par un désaveu de « soi » et des stratégies de prudence*

Le quatrième constat est la conséquence des trois autres. Dans la plupart des mémoires, le discours de l'auteur apparaît souvent désubjectivé, c'est-à-dire dépouillé de toutes les caractéristiques d'un discours qui singularise : expressif, évaluatif, sensible, affectif, émotif, critique. La pauvreté de la ponctuation (points d'interrogation, d'exclamation, de suspension) témoigne du peu de questionnements, d'étonnements et de doutes. D'un point de vue général, c'est une attitude de retrait, de repli, de désaveu de la dimension de soi que l'on observe qui ressemble à un évitement de l'expression subjective. La subjectivité, est perçue ici comme un subjectivisme. Du coup, c'est un retour à l'objectivisme que l'on voit apparaître, qui a pour effet d'objectiver autrui. On trouve dans le discours de l'auteur très peu de marques énonciatives personnelles pour qualifier la démarche (sauf dans la méthodologie). Les étudiants qui ne font pas état de leur pratique emploient beaucoup d'énoncés techniques, théoriques ou normatifs et c'est dans cette démarche que le sujet tend à se dissoudre, qu'il se désengage d'abord du discours de l'acteur, puis de celui de l'auteur. Mais lors de la soutenance, c'est l'inverse qui est demandé ; la prestation orale pousse l'acteur et l'auteur à se dévoiler, et il éprouve alors une difficulté à s'approprier son propos. L'observation des soutenances indique, faute de critères consensuels, que les

débats portent finalement non pas sur la compétence à problématiser une situation éducative par écrit, mais les représentations générales du métier.

Dans ce contexte d'incertitude que les postures originales ou personnelles sont difficiles à tenir. La prétention à la sincérité ou l'authenticité est une démarche plus risquée que la prétention à la vérité, ou à la justesse. Des stratégies de prudence, de désaveu de soi, prennent le relais, les savoirs théoriques et techniques se trouvent alors isolés à une place où ils peuvent servir de refuge ou de repoussoir. Ces stratégies de contournement, qui visent aussi à produire certains éléments réputés emblématiques de la formation (savoirs théoriques, savoirs d'interprétation), satisfont à une certaine forme de performance qui peut paradoxalement très bien porter ses fruits au niveau des résultats, mais finissent par éloigner le mémoire de son caractère professionnel. Il s'agit en fin de compte, de davantage de maîtriser des codes sociaux (Gonin-Bolo, Lemaître, 2005) et d'estimer des normes de jugement et d'évaluation que de chercher à montrer la validité professionnelle de son projet professionnel.

#### 4. Conclusion

Les résultats font apparaître globalement la préférence des étudiants pour une écriture stratégique (mise en avant des savoirs théoriques et désaveux de positions subjectives) au détriment d'une écriture communicationnelle reflétant la posture praxéologique du métier. Dans ces conditions, il n'est pas sûr que le mémoire soit véritablement producteur d'identité professionnelle ; ses contraintes, sa forme, la marge de manoeuvre des acteurs, lui donnent des limites. Le peu de savoirs d'expérience mis en avant ne permettent qu'une élaboration assez artificielle, « pédagogiquement correcte » du métier, qui ne révèle que peu de surprises. Le candidat cherche en somme à suivre une fabrique artificielle du sens selon les ficelles d'une mise en scène convenue (Goffman 1973) en prenant en compte les contraintes institutionnelles telles qu'il les appréhende, et les lois qu'il suppose être celles du genre littéraire attendu.

Le résultat affiché est un peu décevant, même s'il est confirmé par d'autres recherches faites dans des secteurs analogues. On aimerait bien voir le mémoire s'approcher du genre dit « professionnel » : un mémoire qui soit une mise en texte véritablement adressée, d'un dire sur un faire professionnel, c'est-à-dire un faire qui s'appuie sur une pratique dans laquelle l'auteur est impliqué (en l'occurrence une pratique éducative ou sociale). Cependant, plusieurs hypothèses peuvent expliquer un tel résultat.

En premier lieu, il y a la difficulté d'associer la démarche expérientielle à la démarche épistémologique, la raison pratique à la raison théorique. Sans doute nous faut-il repenser celle-ci non pas comme une articulation pensable en théorie mais comme une tension irréductible seulement pensable dans une praxis. En second lieu, il est possible que ce repli stratégique personnel ait une fonction de protection : les conflits du terrain ainsi que les dilemmes éthiques sont nombreux

et complexes. Il vaut mieux valoriser ses actes, réduire sa part de responsabilité et éviter les mises en causes gênantes. C'est donc un repli qui protège. Il consiste à réduire sa responsabilité pratique et à montrer qu'on pense bien. En dernier lieu, il ne faut pas oublier que les mémoires sont des outils de publicité et de rayonnement pour les formations, et rentrent par conséquent dans le processus de professionnalisation d'un métier. A ce titre, le mémoire est sans doute tiraillé entre une exigence éthique qui valorise à la fois l'authenticité de la démarche professionnelle irréductible à la rationalité scientifique (c'est le versant de la professionnalité), et celui de la présentation d'un produit de prestige, compétitif sur le marché des diplômés et des professions.

---

### **Bibliographie**

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Blanchet, A., Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- Bouchard, F. (2006). *Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés. De l'expérience personnelle à la construction de savoir : mise en scène théorique et désaveu de subjectivité*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, directeur de recherche Michel Fabre, Université de Nantes.
- Bronckart, J.-P. (1985), *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux & Niestlé
- Cros, F. (Ed.). (1994). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*, Paris, Editions de minuit.
- Dubar C. & Demazière D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*, Essai & Recherche, Paris, Nathan.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes, Bachelard et Dewey, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de CAEN, vol. 38, n°3).
- Fabre, M. (2003). *Le problème et l'épreuve. Formation et modernité chez Jules Vernes*, Paris, L'Harmattan.
- Fabre, M. (1999). *Situations - problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- Ferry, J.-M. (2004). *Les grammaires de l'intelligence*, Paris, Editions du Cerf.
- Ferry, J.-M. (1996), *L'éthique reconstructive*, Paris, Editions du Cerf.

- Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine. T. 1 : Le sujet et le verbe. T. 2 : Les ordres de la reconnaissances*, Paris, Editions du Cerf.
- Freud, S. (1985). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, col. L'ordre philosophique, Paris, Le Seuil.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : la présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gonnin-Bolo, A. Lemaître, D. (2005). Le mémoire comme mise en scène d'une problématisation, *Recherche et formation*, n°48
- Gonnin-Bolo, A., Benoit, J. P. (coord.) (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et question vives*, INRP.
- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Guigue, M. (1995). *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 2 t.
- Kaës, R. (2000), Le travail psychique de la formation, in Barbier & Galatanu (dir). *Signification, sens, formation*, Paris, PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan.
- Mackiewicz, M.-P. (dir) (2004). *Mémoires de recherche et professionnalisation, l'exemple du Diplôme Supérieur de Travail*, Col. Savoir et Formation, Paris, L'Harmattan.
- Revault d'Alonnes, C. & al. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines, Documents, méthodes, problèmes*, Paris, Dunod, Bordas.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Point Seuil.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*, Paris, Point Seuil, t. 1.