



HAL
open science

Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps

Dominique Samson, Claire de Saint Martin, Gilles Monceau

► **To cite this version:**

Dominique Samson, Claire de Saint Martin, Gilles Monceau. Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps. *Éducation permanente*, 2017, 212, pp.143-152. hal-03148030

HAL Id: hal-03148030

<https://hal.science/hal-03148030v1>

Submitted on 21 Feb 2021

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

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

Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps

*DOMINIQUE SAMSON, chargée de cours à l'université de Cergy-Pontoise, chercheure associée au laboratoire « Ecole, mutations, apprentissages » (EMA), EA 4507 (domi.samson@free.fr).
CLAIRE de SAINT-MARTIN, maître de conférences à l'université de Cergy-Pontoise, membre du laboratoire « Ecole, mutations, apprentissages » (EMA), EA 4507 (claire.de-saint-martin@u-cergy.fr).
GILLES MONCEAU, professeur à l'université de Cergy-Pontoise, membre du laboratoire « Ecole, mutations, apprentissages » (EMA), EA 4507 (gilles.monceau@u-cergy.fr).*

Lorsqu'il est question de l'impact des technologies numériques de l'information et de la communication sur la formation, l'accent est souvent mis sur des dispositifs tels que les MOOC ou les plateformes numériques. D'autres pratiques, qui font désormais partie du quotidien, retiennent moins l'attention. Notre contribution questionne les effets de l'une de ces pratiques qui passent inaperçues : l'usage du courrier électronique dans le tutorat de mémoires¹. Nous montrerons comment l'usage du courriel dans les pratiques de tutorat contribue à modifier les rapports au temps et les stratégies d'écriture. Si les outils numériques recèlent d'importantes potentialités pour l'émancipation des individus, l'usage du courriel dans le tutorat ne se traduit pas nécessairement par une plus grande autonomie de l'étudiant dans sa réponse à la commande d'écriture.

Terrain et cadre méthodologique

Le dispositif sur lequel s'appuie cette recherche est transverse à trois parcours de formation relevant du secteur professionnel de l'intervention sociale, dont la validation requiert la production d'au moins un mémoire. Cette transversalité est à mettre en regard avec le cadre théorique et méthodologique que nous avons retenu : l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970) et la socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2012). Elle est également liée aux recherches antérieures menées sur le mémoire car nous partageons le constat posé par Crinon et Guigue (2006) sur l'intérêt de travailler cet objet « à différents niveaux de transversalité ou de mise en perspective ».

Les trois parcours choisis permettent de mettre en perspective cinq diplômes, deux instituts de formation du

1. Ce questionnement a émergé lors d'une recherche exploratoire sur le point de vue des étudiants confrontés à la nécessité de produire un mémoire (professionnel ou de recherche).

travail social et deux universités de la région parisienne. Le premier parcours prépare aux épreuves du certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS), diplôme de niveau 2 qui s'obtient au fil d'une formation en alternance de dix-huit mois. Le deuxième parcours, relatif à l'acquisition du diplôme d'Etat d'ingénierie sociale (DEIS), diplôme de niveau 1, se déroule sur trois ans, également sur le mode de l'alternance. Les fonctions visées par ce diplôme sont de l'ordre de l'expertise, du conseil et des études. Sur notre terrain de recherche, chaque parcours est lié à un master. La préparation au CAFERUIS est mutualisée avec la première année du master « encadrement en intervention sociale » (EIS)² et le DEIS avec celle du master « intervention familiale et socio-éducative » (IFSE). Le troisième parcours, le master « management socio-éducatif » (MSE), d'une durée de deux ans, prépare à exercer des fonctions d'encadrement et de conseil en milieu associatif et en collectivité territoriale. Ce parcours est porté par la même université que le master EIS. Le CAFERUIS et le DEIS s'inscrivent dans des logiques de formation tout au long de la vie ; dans le troisième parcours, les étudiants sont administrativement sous statut de formation initiale (moins de 26 ans), mais ils ont souvent une expérience professionnelle et, pour certains, un diplôme d'Etat dans le champ du

travail social. La plupart des étudiants ont donc déjà rédigé un mémoire en formation initiale ; ils ont parfois suivi et validé des cursus universitaires.

La socioclinique institutionnelle vise à mettre les sujets en situation de réflexivité sur leurs propres pratiques et à les associer à l'analyse des matériaux recueillis. Dans cette perspective, nous avons travaillé non pas sur les contenus des mémoires eux-mêmes mais sur ce qu'en disent les différents acteurs. Les étudiants ont été invités à participer à des entretiens individuels, semi-directifs, puis à des entretiens collectifs nourris par la restitution des premiers résultats de la recherche. Nous avons également réalisé quelques entretiens collectifs avec des tuteurs. Par ailleurs, les responsables de formation et les représentants des établissements ont été invités à des rencontres de suivi et de discussion de la recherche et de ses résultats. Du fait que les différentes phases de la recherche se réalisaient simultanément dans plusieurs espaces de formation, il nous a été possible de pratiquer des restitutions croisées, c'est-à-dire de soumettre des matériaux et des interprétations recueillis dans l'un des parcours à la réflexion des étudiants, formateurs et responsables, d'un autre parcours. La transversalité du dispositif trouve là tout son intérêt et permet de produire des analyses à la fois plus nuancées et plus complexes. Au final, le dispositif croise seize entretiens individuels et quatre entretiens collectifs d'étudiants, ainsi que

2. Les intitulés des masters ont été rendus anonymes.

deux entretiens collectifs de tuteurs et/ou de responsables de formation. La participation des étudiants et des tuteurs s'est faite sur la base du bénévolat ; les acteurs engagés en DEIS et en MSE ont été les plus nombreux.

La « commande d'écriture »

La notion de « commande » appartient au vocabulaire de la psychosociologie (Barus-Michel *et al.*, 2013), ainsi qu'à celui de l'analyse institutionnelle ; elle est généralement associée à des démarches spécifiques telles que la recherche-action et l'intervention. Dans ce cadre, le mot conserve les acceptions juridique et commerciale qu'il possède dans le vocabulaire courant. Il induit pareillement un ensemble de connotations associées aux idées de travail exécuté sur ordre, de hiérarchie, de rapport de force, d'acceptation ou de soumission à des contraintes.

La transposition de cette notion à des situations d'écriture (Lourau, 1988 ; Samson, 2012) bouscule les représentations dominantes des scripteurs, car elle sous-entend que la production d'écriture, loin d'être spontanée, répond à des directives. Elle induit l'existence de commanditaires, de négociations, de compromis, voire de compromission pour certains. Elle accentue la dimension collective de l'acte d'écrire. Cette notion de « commande d'écriture » a structuré notre recherche puisqu'il s'agissait d'étudier la perception qu'en

avaient les étudiants des différentes formations. Nous l'avons mobilisée lors des différents entretiens individuels et collectifs, ainsi qu'à l'occasion des réunions de présentation et de restitution de la recherche. La question de clôture des entretiens portait sur la pertinence de ce terme appliqué à la production d'un mémoire.

Selon les étudiants, le terme « commande » interroge les idées de création, d'originalité, d'authenticité et d'autorisation. Le mot d'auteur est parfois prononcé ainsi que les expressions « ça m'appartient » ou « ça ne m'appartient pas » pour qualifier l'écrit en cours de production ainsi que la posture du scripteur. Par contre-coup, le rapport du tuteur³ au mémoire en cours d'écriture est également questionné. La notion de commande d'écriture accentue les dimensions institutionnelle et organisationnelle. Elle met en analyse le rapport au temps car toute commande intègre dans sa formulation une date butoir à laquelle le « produit » doit être « livré ». Ce rapport au temps traverse tous les entretiens.

Le rapport au temps, un élément central des entretiens

Dans ces parcours, marqués par certaines caractéristiques (alternance, formation en cours d'emploi), la question de la maîtrise du temps est récurrente. Elle est d'ailleurs mentionnée dans certaines présentations des

3. Par commodité, nous optons pour le terme « tuteur », mais les appellations diffèrent (guidant, dans les instituts de formation ; tuteur, dans les masters). L'expression « directeur de mémoire » est parfois utilisée.

diplômes. On peut ainsi lire que l'étudiant « doit conquérir » son emploi du temps (Dubéchet et Leguy, 2014). La production du mémoire est une étape majeure de cette conquête. De plus, les cursus observés se caractérisent par la pluralité d'écrits à rédiger, en plus des examens et des devoirs sur table : rapports de stages pour le master MSE, dossier d'expertise technique pour le CAFERUIS, rapport d'étude de terrain pour le DEIS.

Malgré tout, le mémoire conserve un statut particulier : « C'est ce qui clôt la formation et c'est un peu l'aboutissement. J'y pensais avant même d'entrer en formation. Je me disais : "Si tu entres en formation, tu sais que tu vas avoir un mémoire à faire. Est-ce que tu te sens prêt ?" » (Karim, DEIS 2, M1 IFSE).

Des temps achevés

Les trois parcours étudiés sont marqués par une multiplicité de dynamiques temporelles entraînant la gestion et l'articulation de plusieurs calendriers. D'abord, parce que la majorité des étudiants/stagiaires sont engagés dans une vie adulte, tissée de dynamiques temporelles différentes : professionnelle, familiale et parfois militante. Ensuite, parce que la formation en elle-même peut se vivre comme une superposition de calendriers : ceux des cours, des stages, des réunions de travail nécessaires aux travaux collectifs (en DEIS et en MSE M1), des révisions à faire pour les séances d'examen. Le(s) mémoire(s) ainsi que les autres écrits

exigeant un temps long de lecture, d'écriture et de réécriture entraînent, de fait, la gestion de calendriers spécifiques sur un temps plus long (dépassant l'échelle de l'année scolaire pour le DEIS par exemple). Ces calendriers se superposent et traversent plusieurs espace-temps : celui de la formation, celui du travail et celui du temps personnel : « Il y a le master 1 à faire, le mémoire à faire, avec toute la charge de travail que ça peut impliquer, et aussi le fait d'avoir l'esprit suffisamment libre pour se mettre dans une posture de recherche. Et à côté de ça, il y a la vie professionnelle [...] Malheureusement, ou heureusement, je suis à soixante heures par semaine en moyenne. Donc il me reste peu de temps. [...] Et puis il y a la vie personnelle, quand il y en a... Donc c'est pas toujours facile » (Silvia, DEIS 2, M1 IFSE).

Cette « tension des temporalités » obligeant à une « maîtrise très serrée du temps et de l'organisation personnelle » (Aubert, 2003) entraîne un rapport au temps difficile, voire douloureux. Comme le fait remarquer sobrement une stagiaire CAFERUIS : « On ne peut pas être partout. » A un certain stade, variable selon les interviewés, un équilibre est rompu ; le rapport au temps est marqué par le manque, la raréfaction. La rupture de cet équilibre ne vient pas forcément de l'étudiant, elle peut résulter d'un calendrier obligeant un travail « à flux tendu » et « juste à temps » (Aubert, 2003). C'est ce qu'explique Anna (MSE, M2), mise en difficulté pour avoir rendu involontairement trop tôt un écrit intermédiaire ;

son tuteur lui demande donc, par retour de courriel, d'améliorer son travail puisqu'il lui reste deux jours avant l'échéance : « En échangeant avec les autres [qui avaient fait la même erreur de date limite qu'elle], parce que du coup, on était tous un peu affolés [...] Et puis on était un peu énervés... On se disait qu'on aurait mieux fait de ne pas l'avoir envoyé avant ! [...] Parce que ça nous faisait du travail en plus. Et comme on a toutes un planning, surtout celles qui travaillent à côté [*rites*], deux jours c'est chronométré ! Et puis, comme on avait les partiels après, les révisions... Là, on n'avait plus de temps pour repasser sur ce travail puisqu'il fallait qu'on commence les révisions. » Anna choisit de travailler la nuit pour améliorer son écrit. Mais sa réponse montre l'enchevêtrement des différents calendriers à tenir et la vigilance de tous les instants nécessaire pour limiter l'empiètement d'un calendrier sur l'autre. Elle montre également la charge émotionnelle mobilisée dans cette gestion du temps.

Le mémoire, un rapport particulier au temps ?

La difficulté à gérer l'enchevêtrement des calendriers et des dynamiques temporelles n'est peut-être pas la seule raison qui explique ce rapport douloureux au temps. Séverine (MSE, M1), 25 ans, est encore peu engagée dans la vie professionnelle même si elle a déjà à son actif une première expérience conséquente ; elle est donc a priori peu concernée par la question de dyna-

miques temporelles en tension. Lors de l'entretien individuel, elle insiste sur les effets de l'objet mémoire : « C'est un mémoire, c'est beaucoup plus gros, ça prend beaucoup plus de temps [que les travaux écrits réalisés en licence]. Et ça nécessite une implication que je ne suis plus sûre d'avoir [...] En fait, je n'ai pas envie de mettre de côté ma vie parce que je suis en master... Et je suis en âge d'avoir envie de faire plein de choses. » D'autres entretiens attestent d'une même plainte, posant le mémoire comme un objet particulièrement chronophage. Toutefois, le terme « implication » qu'elle utilise est intéressant à plus d'un titre.

Dans la conclusion d'un ouvrage sur le mémoire professionnel, Crinon (2003) notait que sa généralisation était indicative de l'institutionnalisation de nouvelles conceptions en formation : « Le refus d'une formation purement transmissive », la volonté de personnaliser la formation et « d'accroître l'implication du stagiaire ». Toutefois, la crainte de Séverine porte sur une trop forte implication qui empièterait sur sa vie personnelle ; elle utilise une expression forte : « Mettre de côté ma vie personnelle. » Corinne, une autre étudiante de ce même cursus, décrit un phénomène d'empiètement proche – sans toutefois sembler s'en inquiéter : « Moi, franchement, j'y pense tout le temps, à la maison, [...] ça me prend tout mon espace et du coup, chaque fois que j'ai une idée ou quelque chose, cela peut être pendant le repas familial, je dis : “Ah ! ça y est, j'ai trouvé, il faut que je note ça”. »

Le rapport au temps qui s'exprime dans ces deux extraits est marqué par la surimplication, une notion que Lourau (1990) articule dialectiquement à celle d'implication, laquelle désigne l'ensemble des rapports (organisationnels, idéologiques, libidinaux) que chacun entretient avec l'institution et les processus d'institutionnalisation. Tout individu en rapport avec une institution y est donc impliqué de fait. Au-delà de cette implication ordinaire, « la surimplication, elle, est l'idéologie normative du surtravail, de la nécessité de s'impliquer » (*ibid.*) ; elle désigne un surinvestissement dans l'activité. Pour l'analyse institutionnelle, la surimplication est un fait sociologique qui analyse un rapport institutionnel à une forme sociale et/ou à une institution, ici la forme sociale « mémoire » telle que l'université et la formation professionnelle le définissent.

Usages et effets du courrier électronique

Comme le montre l'entretien avec Anne cité plus haut, l'usage du courriel peut devenir déterminant dans la modalité de tutorat, en impulsant des dynamiques d'écriture ou de réécriture. Au fil des entretiens, l'échange de courriels devient un élément important des pratiques de tutorat, même si la fréquence n'est pas identique d'un parcours à l'autre. Le recours au mail est plus marqué en MSE et en EIS, un peu moins en DEIS et plus faible en CAFERUIS. Cette variation dans les fréquences s'accompagne d'une diver-

sification des usages du courrier électronique.

Des usages diversifiés

Certains usages sont généralisés et institués dans le fonctionnement quotidien des formations. Il en est ainsi pour la première prise de contact avec le tuteur et les prises de rendez-vous ultérieures, le recours au courriel permettant l'envoi en pièce jointe d'un avant-texte, support du travail de tutorat à venir. La diffusion d'instruction sur la mise en page du document final est également généralisée. Ces usages institués donnent lieu à la production de documents spécifiques tels que les feuilles de style.

Le recours au mail est également fréquent dans les stratégies de relance, tant du côté de l'étudiant, généralement après avoir envoyé un écrit ou posé une question, que du côté du tuteur pour encourager ou hâter le passage à l'écrit. Marie (M1 EIS) constate : « Vous recevez toujours un mail : "Envoyez-moi ce que vous avez fait, même s'il y a des trous, même si..." Voilà, il est vraiment soutenant, il accompagne. » Une tutrice et responsable de formation du parcours MSE explique que « quand janvier/février arrivent, je commence à les secouer, mais vraiment. Je leur dis : "Vous allez être coincés, vous n'allez pas avoir le temps." Donc, maintenant, vous écrivez, même n'importe quoi, mais vous lancez la machine à écriture et vous m'envoyez. Ce n'est pas grave si ce n'est pas fini. Ce n'est pas grave si ce n'est pas mis en forme, mais... »

Le courriel est analyseur de la posture des tuteurs et de leur investissement dans le suivi des étudiants. « Nos tuteurs nous disent que, si on a besoin, on peut leur envoyer un mail... Ils sont quand même assez disponibles... » (Anna, M2 MSE). Cette disponibilité affirmée renforce l'importance du tuteur par la possibilité qu'il offre à l'étudiant de surmonter rapidement les difficultés rencontrées : « Après, on dialogue beaucoup par mail, donc s'il y a des choses pas claires, je peux envoyer un mail » (Séverine, M1 MSE). Ici s'esquisse un autre usage du courriel, très investi par les étudiants : ajuster leur écrit, s'assurer qu'ils sont « dans les clous ». L'usage du courriel a ainsi des répercussions sur le processus et les stratégies d'écriture : « Le tuteur, heureusement, est à l'écoute, il répond aux mails. Mais tant qu'il n'a pas répondu, je ne rajouterai même pas une virgule. J'ai un peu du mal, et puis si c'est validé, je peux me lancer. Je fais un blocage si ce n'est pas validé. S'il ne me dit pas : "C'est bon, vous êtes sur la bonne voie", j'ai du mal à avancer. Les mails pour pouvoir échanger ça m'a aidée » (Sophie, MSE M2). Cette posture est renforcée par l'envoi de textes annotés après lecture par le tuteur.

L'usage du courriel a également des effets sur les processus de lecture et d'exploration de l'état de la question dans la mesure où certains tuteurs l'investissent également pour transmettre des articles lorsque les recherches bibliographiques sont jugées insuffisantes.

Accélération et perte d'autonomie ?

L'utilisation du courriel dans les échanges avec le tuteur répond à la volonté de pallier une gestion du temps difficile, au sentiment d'urgence qui accompagne la production du mémoire : « Je ne sais pas travailler dans l'urgence, j'ai besoin de temps » (Sylvie, CAFERUIS) ; « Disons que le mémoire c'est plus angoissant parce qu'on a une échéance et que moi, je me dis [...] j'ai peu de temps pour construire ce document qui me paraît énorme... » (Corinne, M2 MSE) ; « Par rapport au laps de temps qu'on a eu, par rapport à la proximité aussi, c'est plus simple de communiquer par mail » (Carmen CAFERUIS/EIS). Cette sensation d'urgence, de manque de temps, s'oppose au temps de maturation nécessaire à l'étudiant, « imposant ainsi une forme et un rythme à l'accompagnement » (Oudart, 2007).

L'usage du courriel modifie les rapports spatio-temporels (Dardy, 2013) : « Les partitions entre lieux de travail/espaces domestiques, temps de travail/temps libre et personnel et le temps de la vie universitaire devient élastique », notamment parce qu'elles sont bousculées. L'usage du mail renforce cette sensation d'urgence, d'accélération. Rosa (2010) montre que l'accélération technique peut paradoxalement entraîner la sensation d'une « réduction des ressources temporelles » et d'une « compression du présent » provoquées par une accélération et une intensification du rythme de travail, annulant ainsi tout gain de temps.

Lorsque les étudiants s'engagent dans le processus d'écriture, le courriel devient le mode privilégié de communication avec le tuteur ; il accroît la vitesse des échanges, et le rythme du travail d'écriture : « Deux jours après, on a la réponse » (Marie, CAFERUIS). Cette rapidité des échanges contraint à l'action, supprime les temps morts mais aussi les temps de maturation, et multiplie les demandes de validation. L'accélération dans les échanges peut être aussi mal vécue par les formateurs. Une tutrice DEIS dit être « envahie » par les mails des étudiants : « Pour certains, cela peut être exponentiel. Il y en a avec qui c'est pas possible : trois mails par jour ! »

L'utilisation intensive du courriel modifie les rapports entre tuteur et étudiant, et participe à une complexification des stratégies d'écriture. Le courriel rend possibles un accompagnement soutenu, une régulation permanente du travail de l'étudiant, en même temps qu'il renforce le contrôle tutoral : « Je leur dis : "Ça me permet de savoir, de connaître votre direction et d'ajuster si je vois que vous êtes partis dans une mauvaise direction" » (tutrice, MSE). La fréquence des échanges et le maintien d'un contact constant permettent une réassurance régulière de l'étudiant de la part du tuteur, mais génèrent aussi une attente croissante de validation.

Les étudiants ne prennent pas le risque d'être hors cadre et le courriel leur permet, à chaque étape de la rédaction du mémoire, de vérifier s'ils sont bien « dans les clous », expression qui revient souvent dans les entretiens. La

demande d'échange, de réassurance se fait alors constante pour certains étudiants. « Il faut qu'il [le tuteur] soit présent du début de l'écriture du mémoire jusqu'à la fin... » (Corinne, M2 MSE). Le manque d'autonomie qui s'exprime ici est lié à la notion même de commande, dans sa dimension prescriptive, et à la difficulté pour les étudiants de la comprendre véritablement dans le temps dont ils disposent.

Conclusion

La démarche socioclinique institutionnelle accentue la mise en réflexivité des sujets sur leurs propres pratiques d'écriture de mémoires et de courriels. Elle fait apparaître des stratégies complexes construites dans des cadres institutionnels qui déterminent les perceptions des uns et des autres.

Au fil des entretiens, l'usage du courriel électronique dans le tutorat nous a semblé être une piste à explorer car il modifie le travail du tuteur et les stratégies des étudiants sans que ceux-ci en soient toujours conscients. Potentiellement, le courriel permet un suivi plus constant durant tout le processus d'écriture. Il induit aussi, par l'accélération des échanges, une injonction d'« hyperréactivité » et de « disponibilité permanente » (Aubert, 2003).

Parce qu'il est perçu comme ce qui clôt le cursus de formation et le valide, le mémoire actualise ces potentialités, d'autant plus qu'il implique les différents acteurs pris dans son écriture. Le courriel renforce ainsi un processus déjà à l'œuvre dans l'écriture du

mémoire, un « processus de captation /mobilisation de l'engagement de soi », de « régimes de vie en surimplication totale » (Nicolas-Le Strat, 1996). Cette surimplication limite la réflexivité des sujets, pourtant attendue dans la rédaction du mémoire.

L'usage intensif du courriel interroge la manière dont un étudiant peut produire une réponse autonome à la commande tout en étant accompagné de manière quasiment permanente. Cette observation renvoie à un questionnement pédagogique bien plus large en formation

des adultes, concernant les conditions de l'autonomisation de l'apprenant. L'usage des outils numériques le repose de façon renouvelé, compte tenu de leurs possibilités techniques propres.

Remarquons que certains étudiants ou tuteurs rencontrés refusent ou résistent à cet usage intensif du courriel ; là également, les stratégies sont complexes et diverses en fonction des parcours. Un prolongement de cette recherche pourrait porter sur ces stratégies de résistance. ◆

Bibliographie

- AUBERT, N. 2003. *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris, Flammarion.
- BARUS-MICHEL, J. ; ENRIQUEZ, E. ; LÉVY, A. (dir. publ.). 2002. *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse, érès.
- BLANC, M. ; PEYRARD, C. 2013. « Pratiques professionnelles et écrits professionnels : que font les courriers électroniques ? ». Dans : G. Monceau (dir. publ.). *Le courrier électronique dans les pratiques professionnelles*. Nîmes, Champ social, p. 62-84.
- CRINON, J. (dir. publ.). 2003. *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris, L'Harmattan.
- CRINON, J. ; GUIGUE, M. 2006. « Ecriture et professionnalisation ». *Revue française de pédagogie*. N° 165, p. 117-169.
- DARDY, C. 2013. « De quelques usages de la correspondance électronique en milieu universitaire ». Dans : G. Monceau (dir. publ.). *Le courrier électronique dans les pratiques professionnelles*. Nîmes, Champ social, p. 36-59.
- DUBÉCHOT, P. ; LEGUY, P. 2014. *CAFERUIS (Tout en un)*. Paris, Vuibert.
- LOURAU, R. 1970. *L'analyse institutionnelle*. Paris, Minuit.
- LOURAU, R. 1988. *Le journal de recherche*. Paris, Méridien Klincksieck.
- LOURAU, R. 1990. « Implication et surimplication ». *La revue du Mauss*. N° 10 p. 110-119.
- MONCEAU, G. (dir. publ.). 2012. *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socioclinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris, L'Harmattan.
- MONCEAU, G. (dir. publ.). 2013. *Le courrier électronique dans les pratiques professionnelles en éducation, santé et action sociale : usages et effets*. Paris, Champ social.
- NICOLAS-LE STRAT, P. 1996. *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*. Paris, L'Harmattan.

RECHERCHE

- OU DART, A.-C. 2007. *A la croisée de temporalités : le mémoire professionnel*. Strasbourg, AREF, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Anne-Catherine_OUDART_153.pdf.
- ROSA, H. 2010. *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris, La Découverte.
- SAMSON, D. 2012. « Rappports à l'institution et rapports à l'écriture : analyse des pratiques d'écriture en formation professionnelle ». *Dans* : G. Monceau (dir. publ.). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socioclinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris, L'Harmattan, p. 83-98.