
Une mobilisation d'enseignants du second degré

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Anne Josso

*Doctorante dirigée par Yves Dutercq
Université de Nantes** CREN — EA 2661
Bâtiment la Censive-BP 81227
44312 Nantes cedex
anne.josso@laposte.net*

RÉSUMÉ. Dans de nombreux établissements du second degré, les enseignants se trouvent dans une situation de tensions dans laquelle ils doivent réinventer le lien scolaire avec leurs pairs puisque les pratiques usuelles de la classe ne fonctionnent pas. Pour s'ajuster, la petite équipe est une évolution possible dans la recherche d'une nouvelle représentation de la situation. C'est une expérimentation par le bas. Il s'agit d'agir « ici et maintenant » afin de résoudre les problèmes quotidiens liés à l'exercice du métier. La construction collective est, alors, une recherche de connaissances d'ordre social, un processus nécessaire pour s'adapter aux situations quotidiennes de la classe, un engagement dans une action collective. Une attitude réactive et cohésive existe au sein et à côté de l'institution scolaire générant des rites, des pratiques, des construits, des ressources personnelles et collectives.

MOTS-CLÉS : équipe, engagement, mobilisation, travail, identité

1. Introduction

Dans le collège unique, notamment dans les zones d'éducation prioritaire, le poids des élèves en difficultés scolaire et sociale exerce un effet déterminant sur l'évolution du métier d'enseignant du second degré. En effet, la démocratisation de l'enseignement fait se rencontrer, au sein d'une classe, des élèves massivement issus de milieux populaires avec des enseignants de classe moyenne ayant eu le plus souvent une excellente scolarité (J.-P. Obin, 2002 ; V. Lang, 1999 ; A. Barrère, 2002). Les enseignants du second degré se trouvent en présence d'élèves qui diffèrent des adolescents qu'ils ont été ou qu'ils ont connus. Moins préparés à la réussite scolaire, certains élèves sont, en effet, loin de maîtriser les implicites scolaires. Ils ne savent pas décoder les attentes de leurs enseignants.

Dans de nombreux établissements du second degré, les enseignants se trouvent dans une situation de tensions dans laquelle ils doivent réinventer le lien scolaire avec leurs pairs puisque les pratiques usuelles de la classe ne fonctionnent pas. Pour s'ajuster, la petite équipe est une évolution possible dans la recherche d'une nouvelle représentation de la situation. C'est une expérimentation par le bas. Il s'agit d'agir « ici et maintenant » afin de résoudre les problèmes quotidiens liés à l'exercice du métier. La construction collective est, alors, une recherche de connaissances d'ordre social, un processus nécessaire pour s'adapter aux situations quotidiennes de la classe, un engagement dans une action collective. Une attitude réactive et cohésive existe au sein et à côté de l'institution scolaire générant des rites, des pratiques, des construits, des ressources personnelles et collectives.

2. L'objet de recherche

Il s'agit, par cette recherche en cours, de s'intéresser plus spécifiquement à un collectif d'enseignants du second degré appartenant à un établissement d'une zone d'éducation prioritaire de l'Académie de Nantes. Ce groupement recherche lors de réunions hebdomadaires à résoudre des problèmes professionnels quotidiens comme peut l'être la préparation de séances de cours. L'action n'est pas une action à plusieurs mais bien une action collective puisqu'elle renvoie à « des situations où chacun contribue de manière différente à une même fin, en se soumettant à une même règle, en interagissant, en se coordonnant et en adoptant une perspective de réciprocité » (D. Trom, 2001, p101). Ces réunions n'entrent pas dans le service des enseignants rencontrés, c'est une démarche volontaire en dehors de toute obligation. Certes, l'injonction à travailler ensemble existe dans l'Education Nationale et est rappelé dans le bulletin officiel n°22 du 23 mai 1997. Ainsi, peut-on lire que le professeur « est préparé à travailler en équipe et à conduire des actions et des

projets. Il a le souci de confronter ces démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence. ». Cependant, ces échanges professionnels restent le plus souvent précaires par manque de temps de réelle concertation (J-P Obin, 2000), voire rudimentaires par souci de ne pas provoquer de réactions trop vives (Y. Dutercq, 1993). Par conséquent, la plupart du temps, ces concertations se font plutôt sur une base élective et affectuelle que sur le réel désir d'échanges sur la pratique quotidienne. Or, il s'agit pour ce groupement d'enseignants de se réunir chaque semaine et de travailler ensemble de manière interdisciplinaire sur des préparations de cours. L'équipe est composée d'enseignants de disciplines très différentes comme la musique, l'EPS, la technologie, le français, les mathématiques. Une heure libérée mais non rémunérée dans leur emploi du temps par le chef d'établissement leur permet une réunion toutes les semaines. Au cours de cette réunion, le groupe travaille sur une notion ou sur un chapitre qui doit être présenté en classe par un enseignant comme par exemple la phrase en français, la notion de formule en mathématiques, l'orientation en EPS, la notion d'ordre et de classes sociales en histoire. Les séquences préparées ensemble sont des activités relevant strictement des programmes disciplinaires. Chaque enseignant teste la séance proposée. Après un tour de table, chacun propose des améliorations à apporter à la séance. Ensuite, l'élève est placé devant des activités qu'il peut résoudre seul et sans aide. Un ou plusieurs enseignants viennent ensuite observer les réactions des élèves aux activités proposées. Il est à noter que, plusieurs établissements de ZEP de l'Académie de Nantes ont vu de telles équipes se créer à la suite d'un stage de formation « enseigner les publics difficiles ». La formation est une référence commune, un cadre interprétatif de l'action collective.

3. Questions de recherche

Il me semble, particulièrement, intéressant de comprendre comment une expérience pour soi et entre soi (résolution de problèmes professionnels) est transformée pour donner lieu à un engagement dans une action collective comme peut l'être la signature d'un courrier au Recteur d'Académie. En effet, il s'agit, aujourd'hui, pour ce collectif d'obtenir une visibilité et une légitimité auprès du recteur de l'Académie de Nantes. Comment se fait le passage de la sphère privée (entre soi professionnel) pour entrer dans la sphère publique ? L'engagement de ces enseignants dans un collectif vise à changer le cours des choses. Or, les individus sont très divers selon leur modes d'engagement dans le monde depuis une expérience intime jusqu'à une expression publique (L. Thévenot, 2006, p220). Chaque individu constitue une ressource d'expériences dans l'action collective. Il s'agit d'analyser, dans ce travail en cours, comment s'associent ces enseignants afin de comprendre plus particulièrement les articulations entre le « je », le « nous et le « ils » (J. Ion, 1997, p 15). Et, finalement, de se demander comment s'articulent les

différentes dimensions entre ce groupe local d'enseignants, l'établissement et l'Institution ce qui impliquent des changements d'échelles et de logiques ?

Dans cet article ne sera traité que le « nous » du collectif étudié. Il s'agira de se demander de quelles manières il est caractéristique d'une appartenance à un nouveau régime d'engagement.

4. Méthodologie de la recherche : Une approche inductive

Nos sociétés occidentales se caractérisent par une rupture avec la notion cartésienne de rationalisation des actions et de rationalité des acteurs (Nicole Aubert, 2004). Dans de nombreux domaines scientifiques, économiques et sociologiques, les modèles théoriques rationnels, comme par exemple certains modèles économiques, ne fonctionnent plus et bouleversent les certitudes. Le relativisme et le pragmatisme s'installent. La *grounded theory* me semble, alors, du point de vue de la postmodernité, l'approche la plus apte à offrir les moyens de compréhension du terrain. La *grounded theory* est un outil souple et suffisamment réactif aux données d'un terrain fluctuant et composite. Elle permet de rendre compte de sa réalité à un moment donné. En effet, loin d'une construction d'hypothèses fortes au préalable, elle permet d'ouvrir la recherche au pragmatisme des acteurs et au jeu des interactions. Elle est une construction qui émerge au fur et à mesure de la recherche. « C'est le processus de recherche lui-même qui guide le chercheur dans l'examen de toutes les pistes de compréhension. » (D. Céfai, p366, 2003). Elle n'est ni figée, ni statique. La réalité des acteurs et le possible s'entrecroisent lors de chaque recueil de données comme autant de pistes prometteuses. Le chercheur découvre les pistes conceptuelles au sein même de son processus de recherche. Il les reconnaît comme légitimes lorsqu'elles apparaissent de manière répétitive dans les matériaux recueillis. Il y a alors une stabilisation des concepts, une saturation du modèle (J-C. Kaufmann, 1996, p103).

Un incessant travail de « go-between » entre les données recueillies sur le terrain et la lecture théorique contribue à l'édifice de compréhension (J-C. Kaufmann, 1996, p87). Ce travail d'aller-retour participe au dévoilement de pistes, d'intuitions potentiellement intéressantes que l'ignorance masque.

5. Dispositif de recherche

La recherche en cours s'appuie notamment sur une enquête de terrain qui permet la collecte d'un ensemble de données. Ce corpus se présente sous la forme d'entretiens non-directifs avec l'ensemble des membres du collectif soit dix enseignants, d'observations directes des réunions mais également d'écrits, de courriels et d'articles réalisés par le groupe d'enseignants.

6. Un concept mobilisé : l'engagement

Aujourd'hui, il y a un double mouvement entre une uniformisation constante (mondialisation) et une individualisation de la société. Particulièrement réflexifs, les individus sont confrontés à une multitude de choix d'ordre familiaux ou professionnels supposant une grande adaptabilité, une grande autonomie (F. Asher, p50). Leur vie ressemble à un jeu d'arcade (jeu vidéo dans lequel les bonnes décisions doivent se prendre le plus rapidement possible sous peine de perdre des « vies »). Cette constante multiplicité des choix crée chez les individus un sentiment permanent d'insécurité constitutif d'une difficulté dans la construction identitaire. Les identités sont, alors, dites flottantes (J. Ion) voire multiples (B. Lahire). Les individus ne peuvent plus utiliser en bloc les références collectives pour se construire. De plus, les institutions qui représentent une société construite sur la base de grands mythes, les grands récits (P. Ricœur) perdent de leur valeurs prédictives et ne suffisent plus à expliquer la multitude des mondes auxquels appartiennent les individus et dans lesquels ils doivent vivre voire, pour les plus fragiles, survivre (N. Aubert, 2004). En effet, ces institutions reflètent ce qu'Ulrich Beck appelle « les anciennes sécurités et figures de la normalité ». Elles s'éloignent, aujourd'hui, de plus en plus de la multitude et de la dissemblance des modes de vie provoquant une certaine défiance à leur égard. La société holiste n'existe plus et le mode traditionnel de transmission et d'assimilation des codes sociaux comme peuvent l'être la famille ou la classe sociale ne vont plus de soi (J-C Richez in « quand les jeunes s'engagent, p11). Il n'y a plus de transmission d'un héritage normatif stable et reproductif permettant à l'individu de vivre. C'est, donc, par l'expérimentation, par la discussion, par la mise en débat dans diverses sphères sociales que se fait l'apprentissage des codes sociaux (J-C Richez, p12, 2005 ; P. Bouvier, p247). Plus le spectre des sphères sociales expérimentées est large, plus les individus peuvent faire face à l'incertitude. Ils peuvent, ainsi, puiser dans leur stock à chaque nouvelle expérience et développer, ainsi, leur autonomie. Et enfin, ils peuvent se penser comme des individus non interchangeables (Elias, Simmel) : la disharmonie des expériences est telle que chaque individu est une mosaïque unique d'expériences. Georg Simmel écrit « plus la variété des intérêts de groupe qui se rencontrent en nous et veulent s'exprimer est grande, plus le moi prend conscience

de son unité ». En d'autres termes, l'appartenance multiple renforce l'individualité. C'est en se déplaçant à l'intérieur de différentes sphères, dans les différents mondes que s'ouvre la possibilité de s'y engager ou de prendre appui sur l'un d'eux (L Boltanski, p80, 1990). La participation à la vie collective renforce, donc, l'individu dans sa quête identitaire. Les individus ne se sentent pas « dessaisis » dans leur rapport au monde, ils ne sont pas sans capacité d'action. Ainsi, pour François De Singly, « c'est en pouvant se déplacer d'un groupe à un autre, en pouvant prendre distance de ses proches, que l'individu individualisé peut à la fois se définir comme membre du groupe et comme doté d'une personnalité indépendante et autonome ». L'articulation entre l'individuel et le collectif change : ce sont les liens personnels qui l'emportent sur une appartenance commune, c'est la reconnaissance de soi par la rencontre de l'altérité qui l'emporte sur des revendications collectives. Le collectif ne détermine plus l'identité personnelle, il est le moyen de trouver sa place au sein de la société.

La conception d'engagement travaillée dans cette recherche n'est, donc, pas à comprendre comme une mise en gage de soi. Elle n'implique pas nécessairement une inscription dans un cadre pré-structuré (parti politique, syndicat, association) bien qu'elle ne les exclue pas. L'engagement n'est pas une adhésion totale, un enchaînement à une cause. L'engagement n'est pas total car il est toujours possible pour des individus réflexifs, au sens critique développé de le mettre à distance, il n'oblige pas. Il ne s'agit pas en aucune manière d'une version héroïque de l'engagement. Cet engagement permet, plutôt, une auto construction à un niveau politique intermédiaire (infra politique), c'est une construction par le bas dans une lutte des places, dans une logique de redéfinition entre l'échelle locale et les instances d'échelon supérieur. L'engagement se fait moins à une société globalisante porteuse de sens général éloigné de l'individu qu'à un réseau local de sociabilité porteur de sens particuliers. Ce réseau permet à chacun de s'exprimer, de trouver son mode de rapport à soi-même, son mode de rapport aux autres dans un espace social qui semble, à l'individu, totalement sécurisé puisqu'il peut y élaborer des compromis qui lui permettent d'exister à lui-même et de chercher une légitimité à son existence (Alain Touraine, p12 ; F. De Singly p 22). Il n'y a ni serment, ni promesse éternelle. Il s'agit plutôt, de comprendre l'engagement comme une forme de consentement libre au collectif. C'est un lien sans contrainte qui participe pleinement à la construction identitaire, à la quête de soi dans un « ici et maintenant » que l'on souhaite maîtriser. Par l'engagement, on peut, donc, entendre ici la notion d'« attachment », c'est à dire une théorie des formes quotidiennes de l'action collective. L'engagement se fait, alors, autour d'adhésions que Jacques Ion qualifie de « Post-it » tant elles sont concrètes et labiles. L'engagement moderne peut être qualifié d'idéalisme pragmatique car il est basé sur une lutte qui vise à changer le cours des choses « ici et maintenant. ». Cette lutte peut se faire, certes, au nom d'idéaux de transformations sociales mais les valeurs qu'ils inspirent sont des actes concrets. Il ne s'agit pas de changer le monde mais plutôt de changer son monde avec une certaine conception de la justice, de la solidarité.

Selon Jacques Ion, l'adhésion à des groupements autonomes d'individus n'est pas le résultat d'une simple adaptation à l'environnement ou à l'organisation mais elle constitue, dans nos sociétés modernes, un mouvement de fond qui concerne le mode d'engagement des individus. On peut, alors, se demander quelles sont les caractéristiques de ce « nous » enseignants et en quoi il constitue un mode d'engagement des individus.

7. Le « Nous »

Dans le cas du collectif étudié, l'échange est basé sur la pratique des enseignants, sur une recherche de solutions, sur la possibilité donnée à chacun de s'engager ou non dans le collectif, d'accepter ou non les idées des autres. Pour Arthur, l'un des enseignants rencontrés « Qu'est-ce que la confiance dans cette histoire ? C'est la garantie que chacun va pouvoir mener sa pratique en toute liberté de pensée. C'est-à-dire les idées des autres, il va pouvoir les accueillir sans y être obligé. ». Le lien social de ces enseignants n'oblige en rien et n'impose en rien une manière d'être à son métier. Une autre enseignante affirme qu'« on peut tout garder même si c'est impossible quand c'est passé à la moulinette des autres... ». S'engager c'est alors répondre de soi et non pas se fondre dans un collectif assimilant. Les individus modernes confrontés aux multiples choix de leur quotidien sont placés devant la nécessité d'une autonomie plus large, devant un nombre élargi d'interactions qui facilite la mise à distance des logiques vécues comme trop assimilantes (F. Asher, 2000 p49). Il y a l'importance de l'acteur individu concret et réflexif. L'appartenance au groupe n'implique, donc, pas de laisser au vestiaire son identité personnelle, bien au contraire elle participe pleinement à sa construction. Pour les enseignants rencontrés, il n'est pas question de se laisser imposer une pratique en classe. L'adhésion au groupe existe mais elle n'est pas totale. Elle est la reconnaissance d'un lien social entre ces enseignants et l'assurance qu'à tout moment, le groupe peut être mis à distance. Pour Alice, « on n'est pas tous en phase. Il y a des gens qui viennent en pointillés, d'autres qui viennent, qui viennent tout le temps. Ce n'est pas du tout imposé et c'est bien. ». Il s'agit d'un nous pouvant être distancié en fonction des intérêts pris en compte par chacun. L'engagement de ces enseignants est un engagement distancié.

7.1 Un nous localisé

Les acteurs coordonnent leurs actions lorsqu'ils ressentent effectivement les bénéfices de leur mobilisation de manière concrète. Alice, membre du collectif affirme « On trouvait que le boulot au collège était difficile, qu'effectivement on

avait des classes difficiles. Donc, on s'est retrouvé à réfléchir sur nos pratiques, à réapprendre. On a été une dizaine... ». Le local devient un critère d'action. Il y a engagement dans une sphère locale, ce sont les relations concrètes qui permettent aux individus de reconnaître les décisions prises comme étant les leurs et comme étant prises par eux. Alice dit « Mais c'est vrai que moi, je préfère sur mon lieu de travail être le moins mal possible en travaillant collectivement ». Ce sont les difficultés de l'enseignant seul dans sa classe qui l'amène à travailler avec les autres. Le collectif est, alors basé sur la règle de la chaleur. Il s'agit de trouver pour soi des solutions aux problèmes rencontrés. L'établissement scolaire est le lieu du quotidien des enseignants dans lequel il crée leur micro mobilisation autour d'une préoccupation commune.

7.3 Un « nous » transmissif

Pour François Asher, l'implication locale est un outil pour recréer un entre soi nécessaire à la mise en pratique des valeurs d'une communauté. Le partage d'une sociabilité interne ancrée sur une proximité, sur une « communauté de destin » voire sur une « communauté de solidarité » est vecteur de valeurs sans que, pour autant, les individus puissent être réduits à ces valeurs.

Les enseignants sont garants d'une tradition mais leur fidélité ne consiste pas à reproduire indéfiniment le modèle qu'ils ont connu alors que le monde a changé. Pour les enseignants rencontrés, il ne s'agit pas de changer l'Ecole pour changer le monde. « C'est de conserver l'esprit et de l'incarner dans un contexte nouveau » (J-L Derouet, 2000, p13). Ces enseignants recomposent leur monde scolaire sans porter atteinte aux valeurs traditionnelles de l'Ecole. Pour Alice « Je crois qu'on permet aux collègues d'être moins en difficulté dans les classes, ça permet de monter des équipes qui ont un peu plus de sens sur les classes. ». La recomposition du monde scolaire passe par une construction d'un sens commun, par l'établissement d'une norme commune aux différents enseignants. C'est une définition commune qui donne à tous les membres du groupe un fort sentiment d'appartenance en assurant une cohérence devant le public « élèves ». Le groupe décrit les effets positifs de son travail sur le public « élèves » : « le silence dans la classe, le sentiment des élèves d'être tous traités de la même façon (sans différenciation des enseignements), la réussite de tous garantie par le travail des enseignants sur les consignes, le plaisir à résoudre des problèmes complexes, la confiance que les enseignants accordent aux capacités de tous leurs élèves, les visites qui marquent l'intérêt des enseignants pour le travail des élèves, sont d'autant d'éléments qui contribuent à produire de la sérénité en classe et à convaincre les élèves de persévérer dans le travail scolaire. ». Le collectif est une possibilité donnée aux enseignants de trouver un point de convergence et un moyen d'action pour remédier à leurs difficultés en classe afin de pacifier leur univers scolaire en adoptant une certaine manière d'être à la classe.

Les traditions attachées au rôle de l'enseignant ne sont pas remises en questions. La mise à distance des élèves est révélatrice d'une certaine conception héritée de l'École dans laquelle on s'adresse à des esprits et non à des adolescents. Alice affirme : « Autant au lycée, le fait qu'ils étaient grands les mettaient à distance d'eux-mêmes et ils étaient beaucoup plus nombreux. Je sortais de mes études. Je ne m'identifiais pas du tout aux élèves. Alors que là, je les ai trouvés petits en demande de relations maternantes, avec le SESA (seul et sans aide) et avec le vouvoiement...j'ai commencé à vouvoyer les élèves en arrivant ici, ça permet vraiment de les mettre à distance. ». Le titre, « Atelier de confection de leçons », donné au projet de ce groupe, montre bien qu'il ne s'agit pas d'une version complètement alternative de l'École. Le terme « leçon » semble plutôt évoquer le primat de la restitution sur la réflexion et une certaine conception de la relation pédagogique (magister). Le terme est désuet et rappelle plutôt l'École d'avant 1968.

La transmission de ces valeurs se fait par la prise de participation, par l'expérience du collectif. Mika fait partie du groupe depuis une année et enseigne depuis trois ans. Elle décrit ses premières expériences au sein du groupe : « Les premières fois, j'étais observatrice. J'essayais de voir ce qu'on pouvait dire, comment étaient les collègues, ce que permettaient les collègues. Tout cela ne me paraissait pas évident. Comment on s'exprimait ? Est-ce qu'on pouvait dire qu'on n'avait pas compris ? (...) Il y a des remarques de collègues qui me reviennent quand je prépare mes cours, des questions que je ne me posais même pas parce que c'était clair maintenant je me pose plus de questions. ». Cet engagement dans un groupement participe, par la discussion, par l'expérimentation, à une forme de transmission des traditions et des valeurs du métier d'enseignant. Le processus de socialisation des individus tel que peut l'être le travail résulte, selon G. Mead, d'un mouvement d'appropriation subjective de l'esprit (mind) de la communauté à laquelle ils appartiennent. Dans ce sens, le collectif d'enseignants permet le développement de chaque identité professionnelle en gommant une relation vécue comme impersonnelle tout en inscrivant chaque enseignant dans l'histoire collective du métier.

Dans l'établissement étudié, apparaît ce que certains sociologues qualifient de « nouvelles » formes d'engagement. On peut se demander quelles en sont les conséquences dans l'établissement scolaire qui constitue un premier échelon du « ils ». Et, finalement, on peut se demander comment s'articulent les différentes dimensions entre ce groupe local d'enseignants, l'établissement et l'Institution ce qui impliquent des changements d'échelles et de logiques ?

Bibliographie :

- Asher F., *La société hypermoderne ou Ces événements nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs*, Editions de l'Aube, 2000.
- Aubert N., *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Editions Eres, 2004.
- Barrère A., *pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?*, sociologie du travail 44, article en ligne sur <http://www.onisep.fr/lille/html/dclie/academie/42/articlea.html>).
- Barrère A., *Les enseignants au travail*, Paris, L'harmattan, 2002
- BO N°22, *Mission du professeur en collège, en lycée d'enseignement général et technologique*, circulaire n°97-5-1997.
- Boltanski L., *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Editions Métailié, 1990.
- Bourdin A., *La question locale*, Paris, PUF, 2000.
- Bouvier P., *Le lien social*, Paris, Editions Gallimard, 2005
- Cefaï D., *L'enquête de terrain*, Paris, Editions La Découverte, 2003.
- Cefaï D., *La construction des problèmes publics ,définitions de situations dans des arènes publics*, Réseaux n°75, 1996.
- Clark A., *Situationnal Analysis, Grounded theory after the postmodern turn*, California, Editions Sage, 2005.
- Derouet J-L., *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- Derouet J-L., *Le collège unique en questions*, Paris, PUF, 2003.
- Dutercq Y., *Les professeurs*, Paris, Hachette, 1993.
- Dutercq Y., *Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées*, Education et francophonie, Volume XXIX, 2001.
- Ion J., *L'engagement au pluriel*, St Etienne, Publications de l'université de St Etienne, 2001.
- Ion J., *La fin des militants*, Paris, Les Editions de l'Atelier, 1997.
- Kaufmann J-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université, 1996.
- Latour B., *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, Editions La Découverte, 2006.
- Marmoz L.(Dir .), *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Memmi D., *L'enquêteur enquêté. De la « connaissance par corps » dans l'entretien sociologique*, Paris, Revue Genèses n°35 , Editions Belin, 1999.
- Obin J-P., *Enseigner, Un métier pour demain*,. Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, 2002
- Poliack M., *Manières profanes de « parler de soi »*, Genèses n°47, collation 4-20, juin 2002.
- Schnapper D., *La relation à l'autre, au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Editions Gallimard, 1998.