# LA FORMATION A LA RECHERCHE

**Caroline Dayer**

*Université de Genève*
*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education*
*40, Boulevard du Pont-d'Arve*
*CH-1205 Genève*
*Caroline.Dayer@unige.ch*

---

***Mots-clés :*** *Formation, éducation, recherche, socialisation, apprentissage*

***Résumé.*** *Cet article se propose d'analyser la façon dont des chercheurs et chercheuses construisent leur posture épistémologique et méthodologique ainsi que les tensions qui traversent leurs pratiques professionnelles. Notre problématique se centre sur la socialisation dans le monde de la recherche et les processus d'éducation-formation formels et non formels qui s'élaborent dans l'univers académique. Notre démarche s'inscrit dans l'interactionnisme historico-social et se réfère au paradigme compréhensif. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de chercheurs et chercheuses en sciences naturelles et en sciences socio-humaines. Les résultats mettent en exergue la façon dont ces personnes conçoivent la recherche, le rôle des processus de socialisation, de la thèse et des dimensions relationnelles dans la formation à la recherche. Cet article se termine en proposant un dépassement de la dichotomie formel/informel.*

---

## 1. Introduction

Cet article se penche sur la formation à la recherche en mettant en exergue le rôle des dimensions relationnelles et de la formation expérientielle dans la socialisation et la profession des chercheurs et chercheuses. Cet aspect constitue un point aveugle de la recherche dans ce champ dans le sens où ces dimensions sont rarement prises comme objet d'étude à part entière.

Si ces aspects sont souvent passés sous silence, c'est notamment en raison de paradigmes prônant une conception de la recherche et de l'éducation-formation restrictive, partant du principe que l'éducation et la formation ne renvoient qu'à des aspects formels. Les enjeux ne sont pas uniquement d'ordre épistémologique mais également méthodologique. Tout outil de construction de l'information et toute démarche d'analyse ne sont en effet pas à même d'appréhender de telles dimensions cachées ou invisibilisées.

Afin de faire ressortir ce point aveugle, nous proposons donc une épistémologie et une méthodologie capables de saisir ces aspects, et une vision de l'éducation et de la formation qui en découle. En nous basant sur une étude empirique récente portant sur la construction et la transformation d'une posture de recherche (Dayer, sous presse), nous allons ensuite analyser la façon dont des chercheurs et des chercheuses conçoivent la formation à la recherche. Leurs conceptions de la recherche seront tout d'abord présentées avant d'aborder les processus de socialisation en jeu, le rôle de la thèse et des dimensions relationnelles pour finir sur une proposition de dépassement de l'opposition entre éducation-formation formelle et éducation-formation informelle.

## 2. Fondements épistémologiques, bases théoriques, démarche méthodologique

Afin d'appréhender ces questionnements, notre cadre théorique se fonde sur une conception de l'éducation-formation découlant de l'interactionnisme historico-social et nous nous référons à une posture épistémologique qui consiste à partir de l'interaction pour saisir les dimensions éducatives que celle-ci génère, et qui s'ouvre aux savoirs pragmatiques ainsi que, de manière générale, aux dimensions qui échappent aux dispositifs formels de l'éducation-formation (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008). Comme le développe Petitat (2005), cette approche propose une *articulation entre l'approche de rapports sociaux spécialisés (notamment scolaires) et celle des autres rapports sociaux de la vie quotidienne*, et une ouverture à l'éducation diffuse, relative aux relations quotidiennes non spécialisées. Quant à la socialisation, relevons qu'elle s'inscrit, pour Berger et Luckmann (1986), dans la phase d'intériorisation. Elle participe au processus dialectique (extériorisation - objectivation - intériorisation) qui réalise la construction sociale de la réalité. Pour ces auteurs, la socialisation primaire s'effectue pendant l'enfance et permet à l'individu de devenir membre de la société, principalement à travers la famille, alors que la socialisation secondaire se réfère aux processus qui lui permettent d'aborder de nouveaux secteurs, notamment professionnels.

Notre problématique se centre sur la saisie des interactions, et plus particulièrement sur les interactions langagières. Les conséquences de ces options renvoient au choix de l'entretien de recherche semi-directif comme outil de construction de l'information qui s'inscrit dans une démarche méthodologique découlant des positionnements épistémologiques développés précédemment et se réfère à un processus de triangulation entre le chercheur ou la chercheuse, la théorie et le terrain. Cette démarche s'inscrit dans la théorie enracinée (Glaser & Strauss, 1967). C'est à travers l'entretien de recherche semi-directif que les processus de négociations et les significations peuvent être mis au jour. Il constitue en effet l'outil méthodologique le plus approprié pour aborder ces aspects dans le sens où il se centre sur les questions des personnes et fait appel à leurs points de vue ainsi qu'à leurs expériences, dans le sens également où il permet d'éviter une prédéfinition de l'objet par une catégorisation *a priori*. L'entretien ne relève donc pas d'une « récolte de données » mais réfère à un dispositif interactif donnant lieu à une co-construction de l'information.

Les entretiens portent sur les processus de construction voire de transformation d'une posture de recherche, sur les tensions qui traversent les pratiques de recherche, les références épistémologiques et les démarches méthodologiques de chercheurs et de chercheuses. Nous cherchons à savoir de quelle façon ces personnes ont vécu ces expériences et quelles sont les significations qu'elles leur attribuent. Nous nous focalisons plus précisément sur la formation à la recherche.

Les catégories de l'interprétation renvoient principalement aux caractéristiques de la socialisation. Elles se réfèrent à la socialisation primaire et à la socialisation secondaire (Berger & Luckmann, 1986) et aux catégories identitaires de Dubar (2006). Cet auteur croise la transaction subjective (envisagée en termes de continuité et de rupture) et la transaction objective (définie en termes de reconnaissance et de non-reconnaissance). Cette grille de lecture permet de dégager l'articulation entre la socialisation biographique qui se réfère à des personnes engagées dans une trajectoire sociale et la socialisation relationnelle qui se réfère à des personnes en interaction dans un contexte d'action. La socialisation biographique renvoie aux identités pour soi et à des actes d'appartenance alors que la socialisation relationnelle renvoie aux identités pour autrui et à des actes d'attribution.

Notre corpus regroupe 10 chercheurs et 10 chercheuses dont l'âge s'étend de 28 ans à 61 ans et qui travaillent ou ont une insertion à l'université de Genève. Toujours en gardant une ventilation entre hommes et femmes, le corpus comprend par conséquent autant des personnes qui sont assistantes et doctorantes que d'autres qui occupent des postes tels que maître-assistant, collaborateur scientifique, chargé de recherche, chargé d'enseignement, chargé d'enseignement et de recherche, maître d'enseignement et de recherche ou professeur. Les personnes ne sont par conséquent pas au

même moment de leur parcours de vie et de leur carrière, et ont des postes plus ou moins stabilisés. Elles ont en commun d'avoir effectué une thèse de doctorat ou d'être en train de l'élaborer.

En termes méthodologiques, la démarche adoptée a pour objectif de permettre à la diversité de s'exprimer à travers une variété de sexe, d'âge, d'état civil, de statut, d'ancrage disciplinaire (principalement la sociologie, les sciences de l'éducation, l'anthropologie, la psychologie, la biologie, la médecine), de nationalité, d'origine socioprofessionnelle. Relevons que l'âge donne une indication par rapport au moment où la personne se trouve dans son parcours de vie mais ne coïncide pas forcément avec son statut et son degré d'expérience. Un chercheur ou une chercheuse chevronné-e peut, par exemple, ne pas avoir un statut de professeur. C'est davantage le fait d'être plus ou moins novice ou expérimenté-e qui se montre significatif. L'idée n'est évidemment pas de fixer des critères à partir du moment où une personne devient expérimentée mais de faire ressortir la façon dont les chercheurs et les chercheuses se réfèrent à cette dimension et envisagent les passages d'un statut à un autre ou le fait d'être dans des positions intermédiaires. Certaines personnes considèrent qu'elles sont en pleine formation à la recherche alors que d'autres portent un regard rétrospectif sur cette dernière.

## 3. (Se) former à la recherche

Les résultats mettent en évidence différents points. Les aspects les plus saillants sont présentés dans cette contribution - davantage de développements figurent dans l'ouvrage de Dayer (sous presse). S'interroger sur la formation à la recherche revient également à se poser les questions suivantes : Qu'est-ce que la recherche ? A quoi les personnes sont-elles formées et comment ?

### *3.1 Conceptions de la recherche*

Pour les informateurs et informatrices, la recherche renvoie surtout au fait d'aller vers l'inconnu et d'oser sortir des sentiers battus :

> *La recherche c'est aller vers l'inconnu. Quand je vois ces jeunes qui font des recherches en biologie devant la paillasse, qui continuent de doser mais c'est affligeant alors que la recherche ça doit être avoir le droit de se gourer, chercher à sortir des sentiers battus. Et puis faire de la recherche, c'est aller chercher des trucs nouveaux quitte à te casser la gueule et non pas à ronronner sur des théories qui ne collent plus aux pratiques (Paul, 56 ans).*

Dans le même ordre d'idée, pour Igor, la recherche consiste à *inventer*, et pour Luc (49 ans), à *éviter de ronronner*. La créativité et la prise de risque sont mises en avant dans les discours. Cyril (61 ans) envisage la recherche comme la mise en lien d'éléments qui de prime abord sont hétéroclites et comme un processus de découverte. Une attitude d'étonnement et de respect est soulignée par Dora (38 ans). Quant à Carole, elle insiste sur l'enquête, la curiosité et l'empathie :

> *Si je devais dire un mot sur ce qu'est la recherche, ça serait l'enquête, la curiosité et l'empathie. Ça veut dire être curieux de tout et être empathique, c'est aller même là où tu penses qu'il peut y avoir du danger, c'est jouer le jeu du danger. C'est aller même dans les endroits où tu sens que tout ce que tu viens de penser, de dire et d'écrire peut s'écrouler d'un seul coup, ce serait une espèce d'empathie pour la nouveauté ou pour le truc qui va te péter ton château de cartes (Carole, 28 ans).*

Les personnes interviewées soulignent la capacité à se remettre en question et le fait qu'il existe une pluralité de pratiques de recherche en s'opposant à une conception moniste de l'activité scientifique. Suite à la présentation des principales caractéristiques de la recherche, nous pouvons nous demander s'il existe une formation à la recherche, et si c'est le cas, si ces caractéristiques sont prises en compte et s'il est possible de former des personnes à ces aspects, et si oui, comment.

Afin de répondre à ces questions, débutons par la façon dont s'effectue la socialisation dans le monde de la recherche et interrogeons nous sur ses prémisses.

### *3.2 Socialisations*

Aborder la formation à la recherche demande de se pencher sur l'amont de cette dernière et les fondements dans lesquels elle s'enracine. Le parcours d'études permet de poser les premières pierres de l'édifice dont la construction est progressive et mouvante. De façon plus générale, le rapport aux connaissances joue un rôle dans la façon dont la personne développe les apprentissages dans le monde de la recherche. Des aspects précédant les études universitaires entrent également en ligne de compte, comme c'est le cas pour Anne :

> *Je suis tombée amoureuse de la biologie quand j'avais 16 ans au collège. J'aimais la biologie au point d'avoir préparé pour ma maturité tout un truc sur l'origine de la vie, toute seule, j'avais étudié des choses de mon côté. Mon but était d'étudier la biologie, de faire de la recherche toute ma vie parce que c'était intéressant et je trouve encore intéressant et stimulant de faire ça (Anne, 48 ans).*

Certaines personnes évoquent des éléments antérieurs, remontant à leur enfance ou à leur parcours scolaire. L'ennui sur les bancs d'école comme la passion pour certaines matières ressortent fortement des discours. Le contexte familial et la culture ambiante marquent également la façon dont les personnes élaborent leur formation à la recherche. Une socialisation primaire empreinte d'ouverture et d'une diversité de représentations permet de partager des significations collectives concernant la recherche. Par exemple, certaines personnes, dont un parent est enseignant-e ou professeur-e, se rendent compte qu'elles comprenaient des codes lors de leurs études que leurs collègues devaient déchiffrer et acquérir. Le capital culturel varie selon les personnes et leur milieu d'origine. La dimension du genre est présente dans les discours des femmes qui mettent en évidence les difficultés qu'elles ont éprouvées à se considérer comme de « vraies » chercheuses, ayant été éduquées, explicitement et implicitement, au fait que le savoir serait détenu par les hommes et que les activités scientifiques leur seraient réservées.

La socialisation - d'ordre secondaire - dans le monde de la recherche s'enracine donc dans les processus de socialisation primaire et se déploie dans des dimensions spatiales et temporelles qui se traduisent par différents lieux, institutions, territoires et temporalités.

L'articulation entre socialisation primaire et socialisation secondaire s'effectue avec plus ou moins de continuité. Deux principaux axes différencient la façon dont les chercheurs et les chercheuses ont vécu leur formation à la recherche. Le premier axe renvoie à l'idée d'immersion ; certaines personnes disent qu'elles sont « depuis toujours » dans leur posture de recherche. Cet axe renvoie à une transaction subjective en termes de continuité. Le deuxième axe réfère à l'idée de conversion dans le sens où les personnes ont effectué des transformations de posture (conversion, bifurcation, revirement). Cet axe renvoie à une transaction subjective en termes de rupture.

Sur le plan de la socialisation relationnelle, les personnes interviewées insistent sur le fait que les rencontres avec des autruis significatifs ont été décisives dans leur formation à la recherche. Les personnes interviewées relèvent le rôle prépondérant joué par des professeur-e-s avec qui elles ont travaillé ou travaillent, en mentionnant prioritairement leur directeur ou directrice de thèse. Elles précisent qu'elles ont souvent suivi leurs enseignements et que cette fonction de modèles a été déterminante. Plusieurs d'entre elles expliquent qu'elles utilisent encore certains modèles ou technique d'analyse et qu'elles réalisent davantage que sur le moment à quel niveau leur présence a été décisive. Elles relèvent également leur capacité d'accompagnement, particulièrement précieuse dans leur formation à la recherche, qui se traduit notamment par le fait de s'ouvrir aux problématiques proposées, de proposer des références et de mettre en débat des points de vue. Certains modèles peuvent perdre le statut ; de figures admirées, elles deviennent des figures contestées.

La distinction entre novice et chevronné ressort de l'analyse. Durant leur formation à la recherche, les personnes entendent fréquemment ces notions et de demandent souvent à partir de quel moment et selon quels critères elles obtiennent le statut d'expert-e. Le statut de la personne joue un rôle significatif dans le degré de légitimité de cette dernière et dans la latitude de ses marges de manœuvre. Ces aspects s'ouvrent sur la problématique intergénérationnelle et sur celle de la reconnaissance.

Dans le processus de formation à la recherche, les collègues procurent des ressources affectives et intellectuelles :

> *Il y a tous les collègues qui acceptent de parler avec toi, qui te donnent des idées, qui sont hyper constructifs. Les gens m'inspirent en général donc c'est en parlant à plein de gens que ça me donne des idées donc c'est aussi mon mode de fonctionnement général. Je pense que je parle plus avec des gens que je ne lis de livres (Louise, 34 ans).*

Les livres renvoient à la présence d'auteur-e-s, vivant-e-s ou défunt-e-s :

> *On ne trouve pas seulement des gens mais des auteurs, des personnages connus mais aussi inconnus et donc ce monde devient de plus en plus peuplé (Olivia, 57 ans).*

La formation à la recherche s'élabore en « peuplant » le panorama à construire, en se référençant, en saisissant les controverses du champ en question, et en y intégrant des personnages, incarnant des courants de pensée.
Les personnes peuvent se regrouper afin de créer des espaces d'échanges et de partage. Naya (51 ans) précise qu'avec ses collègues elles avaient créé un groupe de travail et de discussion dans lequel elles présentaient leurs projets et échangeaient sur des lectures, et que c'était comme si les auteur-e-s étaient présent-e-s. Elle a énormément avancé grâce à cette « vie ensemble ».
Si ce groupe a été créé de façon spontanée et en fonction d'affinités, les personnes sont évidemment également insérées dans des structures préexistantes et des organismes qu'elles choisissent plus ou moins comme les laboratoires, les équipes de recherche, les réunions de département.

L'analyse montre que les éléments marquants de la formation à la recherche renvoient à des dimensions informelles. Les interactions diverses avec des autruis significatifs, les discussions et les échanges de savoirs avec des collègues se montrent particulièrement pertinents. Il ressort également que cet apprentissage se fait par observation et souvent sur le tas. En effet, les normes sont principalement implicites et peu clarifiées. Les lectures de la littérature scientifique et sa mise en débat permettent d'affiner sa posture de recherche. L'écriture constitue un exercice et en même temps un moyen de se familiariser avec les pratiques de ce monde professionnel, souvent par tâtonnement. Le contexte de travail plus ou moins optimal conditionne la façon dont débute et évolue la formation à la recherche. Relevons que la qualité et la quantité de ressources dont disposent les personnes sont la plupart du temps arbitraires et qu'elles sont fortement reliées au responsable d'équipe, et donc au directeur ou à la directrice de thèse pour les doctorant-e-s.

### *3.3 La thèse*

Qu'elle remonte à plusieurs années ou qu'elle soit en cours, toutes les personnes ont parlé de leur thèse en parlant de leur formation à la recherche. Le développement ne se cantonne pas uniquement à la thèse en tant que telle mais aborde également les relations entretenues avec le directeur ou la directrice de thèse, avec ses collègues, avec des personnes rencontrées et l'entourage proche (partenaire, famille, ami-e-s).
L'existence ou l'absence d'une insertion institutionnelle joue évidemment un rôle considérable dans le processus de la thèse, dans le sentiment d'appartenance et de reconnaissance, dans le rite de passage que représente la soutenance. D'ailleurs, la thèse est souvent considérée comme un

examen à passer afin de prouver sa capacité à mener une recherche. Par exemple, Olivia (57 ans) parle de *permis de conduire* et Cyril (61 ans) propose d'en faire un *jeu initiatique*.
L'analyse fait ressortir les enjeux liés au choix de l'objet de la thèse et à la différence entre une thèse conforme à ce qui est attendu dans le paradigme classique ou à une thèse qui le remet en question. L'ancrage de la personne qui dirige la thèse et la communauté scientifique en question sont des paramètres décisifs. Différentes stratégies émergent, du professeur-e qui encourage à ne pas faire la thèse désirée mais celle qui plaira au jury et d'ensuite gagner en autonomie à celui-celle qui encourage l'originalité et permet une grande marge de manœuvre.
L'analyse met en évidence des relations diverses avec le directeur ou la directrice de thèse. Les personnes interviewées relatent des expériences de très bonne entente - *elle me laisse une autonomie totale (Carole, 28 ans)* -, de très mauvaise entente - *il bloquait mes données et ne voulait pas me les rendre (Claire, 49 ans)* - ou d'entente fluctuante. La qualité de l'accompagnement et le degré d'autonomie varient fortement et demandent donc à être repensés tant ils ont des incidences sur l'élaboration et la trajectoire de la thèse.
Les dilemmes rencontrés concernent des prises de risque relatives au degré de conformité par rapport au paradigme dominant et concernent non seulement à la thèse mais aussi la possibilité d'une potentielle carrière.
Dans ce sens, la thèse cristallise trois sources principales : le paradigme épistémologique établi dans le domaine de recherche en question, la personnalité et la posture épistémologique du directeur ou de la directrice de thèse ainsi que les rites d'interaction de la communauté scientifique dans laquelle s'insère la recherche (Baumard, 1997).
Par ailleurs, les rapports sociaux de sexe font à nouveau surface dans des rapports hiérarchiques relatifs à des configurations qui mettent fréquemment en scène un homme dans un statut de chef et des femmes dans des positions subalternes.
Les questions de l'écriture et de la gestion du temps interviennent également de façon récurrente et sont développées dans un autre article (Dayer, 2009).

### *3.4 Dépasser la dichotomie éducation-formation formelle/éducation-formation informelle*

Les différents aspects présentés montrent le rôle des dimensions relationnelles et de la formation expérientielle dans la formation à la recherche. Les informateurs et informatrices se sont surtout formé-e-s à travers l'observation et les échanges, à travers des situations informelles et des interactions avec des autruis significatifs.

Une diversité d'expériences participe au processus de formation à la recherche. Des situations plus formelles telles que la participation à des colloques et l'organisation de manifestations scientifiques permettent de découvrir le fonctionnement du monde scientifique. En termes de formation à la recherche, différentes personnes soulignent le fait que d'écouter des conférenciers-ères leur a appris à développer des compétences quant à la structuration des idées et au développement d'un argumentaire, quant à l'élaboration d'une façon de penser. Elles on beaucoup appris des failles et des incohérences de ce genre de discours qui sont à leur avis plus détectables que dans le langage écrit. Paul (56 ans) précise que les débats qu'il a entretenus avec des personnes (novices ou expertes) qui ne saisissaient pas ce qu'il faisait l'ont particulièrement fait progresser.

L'expérience de l'assistanat a permis aux personnes de se familiariser avec le monde de la recherche et de remettre en question en permanence les postulats sur lesquels elles se basent. Suivre des enseignements qui ont du sens et en donner constituent un moyen de réfléchir au processus de la recherche et aux façons de la transmettre. La variété des relations pédagogiques constitue une richesse et les personnes mettent en exergue le fait qu'elles se sont formées en formant. Certaines d'entre elles font référence à l'accompagnement, à l'apprentissage de type médiéval, au compagnonnage, au tutorat.

Des dimensions formatrices émergent de la formation à la recherche. Les chercheurs et les chercheuses n'ont pas uniquement développé des compétences telles que lire, écrire, parler,

analyser, discuter dans l'univers de la recherche. Ils-elles ont également appris à connaître des démarches et des styles spécifiques au monde scientifique, à maîtriser des théories et à utiliser des outils, à dialoguer avec des textes et à construire des données, à concilier des aspects *a priori* inconciliables, à formuler des processus, à trouver leurs propres solutions.

L'analyse met en évidence l'autonomie, l'auto-formation et l'auto-critique ainsi que le fait d'apprendre les règles du jeu, d'identifier des champs, des disciplines, des auteur-e-s, des concepts et aussi des autruis ennemis ou amis. Les personnes ont également appris à se positionner et à défendre son point de vue ; à improviser ; à prendre du recul et à ne pas s'enfermer dans des territoires. L'errance, la découverte, les erreurs et les controverses se montrent particulièrement formatrices. L'analyse met également en exergue la richesse de la sérendipité, qui ne se limite pas à la sphère professionnelle. Les apprentissages sont d'ailleurs investis comme des ressources mobilisées pas uniquement dans le monde scientifique mais de façon transversale dans les sphères de la vie ; ils comportent en effet un caractère existentiel. La notion d'éducation diffuse permet dans ce sens de sortir de l'opposition entre éducation-formation formelle et éducation-formation informelle, et de penser leur articulation.

## 4. Conclusion

La formation à la recherche renvoie à un processus d'appropriation, de réappropriation et de transformation permanente. Elle n'investit pas uniquement la socialisation secondaire mais également la socialisation primaire et s'élabore à travers les interactions sociales.

Le caractère formateur des relations réfère aux dimensions éducatives de toute relation sociale ainsi qu'à la complémentarité entre rapports sociaux spécialisés et rapports sociaux de la vie quotidienne (Petitat, 2005). Il apporte des éclairages qui s'articulent mais ne se cantonnent pas aux dispositifs formels de l'éducation-formation.

Les façons de former à la recherche dépendent de la conception de l'éducation et de la formation et de la vision de la recherche en jeu. Dépasser le clivage entre éducation-formation formelle et éducation-formation informelle favorise les échanges interdisciplinaires et permet d'ouvrir les possibles autant dans les conditions d'apprentissage que dans les compétences développées.

Il est pertinent, dans chaque contexte, de se demander à quoi les personnes sont formées, ce qu'elles apprennent réellement et de quelle manière. En regard de la logique productiviste et de la tendance managériale que prend l'université, nous pouvons d'autant plus nous poser la question suivante : s'agit-il de former des chercheurs et des chercheuses ou des apprenti-e-s managers ?

## 5. Références bibliographiques

Baumard, (1997, octobre). *Constructivisme et processus de la recherche : l'émergence d'une « posture » épistémologique chez le chercheur*. Article présenté au Colloque Constructivisme et sciences de gestion, Aix de Lille.

Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Dayer, C. (2009). Modes d'existence dans la recherche et recherche de modes d'existence. *Pensée plurielle, 1*(20), 63-78.

Dayer, C. (sous presse). *Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire*. Editions Universitaires Européennes.

Dubar, C. (2006). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.

Petitat, A. (2005). Education diffuse et relation sociale. *Education et Sociétés*, *2*, 155-166.

Schurmans, M.-N., Charmillot, M. & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 299-318). Bruxelles : De Boeck.