

David Adé & Thierry Piot (dir.), *La formation, entre  
universitarisation et professionnalisation. Tension et  
perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*

Bruno Lebouvier

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ree/498>

DOI : 10.4000/ree.498

ISSN : 1954-3077

**Éditeur**

Université de Nantes

**Référence électronique**

Bruno Lebouvier, « David Adé & Thierry Piot (dir.), *La formation, entre universitarisation et professionnalisation. Tension et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/498> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.498>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

**La formation, entre universitarisation  
et professionnalisation.  
Tension et perspectives dans  
des métiers de l'interaction humaine**

*sous la direction de  
David Adé & Thierry Piot*

L'objet de cet ouvrage collectif porte sur les enjeux et les tensions liés à la professionnalisation et à l'universitarisation des formations dans les métiers de l'interaction humaine. Publié aux presses universitaires de Rouen et du Havre dans la collection « La professionnalisation, entre travail et formation » dirigée par Richard Wittorski, ce livre émane d'un travail de recherche sur les nouvelles conditions de professionnalisation et de développement professionnel. La question centrale de l'ouvrage est posée par les coordinateurs dans leur avant-propos : « dans un nouveau contexte de formation entre universitarisation et professionnalisation, quelles tensions et perspectives dans les métiers de l'interaction humaine ? » (p.8). Universitarisation et professionnalisation constituent des concepts au carrefour de multiples déterminations scientifique, politique, sociale, institutionnelle. L'universitarisation désigne globalement le processus d'entrée des formations professionnelles dans le schéma désormais généralisé des formations universitaires des trois niveaux : licence, master, doctorat. La professionnalisation quant à elle traduit un mouvement lié à l'évolution des missions des universités incitées à contribuer à l'employabilité et à l'ajustement aux besoins économiques des formations qu'elles dispensent. Régulièrement depuis les processus de Bologne (1998) puis la stratégie de Lisbonne (2000) les politiques européennes incitent les universités à intégrer des préoccupations de professionnalisation aux formations universitaires. C'est principalement ce contexte de réforme qui amène les auteurs à questionner les enjeux et les tensions entre les dimensions professionnelles et universitaires de la formation, entre les visées de recherche et visée de formation, entre savoirs et action. Cet environnement est complexifié aujourd'hui par d'autres processus à l'œuvre tant dans le milieu de la formation professionnelle où de nouvelles réformes voient le jour, qu'à l'université confrontée à l'accroissement des effectifs étudiants et pour beaucoup d'entre-elles à des difficultés financières.



Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018  
156 pages, ISBN : 9791024008851

Ces orientations pèsent sur les contenus et les structures de la formation professionnelle tout autant que sur les pratiques d'enseignement et de recherche traditionnellement menées à l'université. Pour autant, les modifications induites par la complexification de ce schéma ne vont pas d'elles-mêmes et les évolutions que dessinent les différentes études sont de ce point de vue pleines de nuances qui auraient pu être davantage soulignées. La question à laquelle s'attaque le collectif d'auteurs n'est pas uniquement conjoncturelle et liée à l'actualité des réformes. Elle pose de manière plus fondamentale une interrogation constitutive à propos de l'apprentissage du métier, celle des modes d'alternance et des liens entre deux espaces de travail et de formation que sont l'université et le milieu professionnel.

Les cinq études présentées mobilisent des cadres théoriques spécifiques et des méthodologies variées. Elles ont en commun de documenter l'activité des novices pour saisir les tensions au travail. Les auteurs ont en effet choisi de délimiter leur recherche sur la formation et l'entrée dans le métier de « l'interaction humaine » et plus précisément celui des « métiers de service adressés à autrui ». Il y a dans ce choix la volonté d'analyser la formation par ce qu'elle produit en s'intéressant à ses effets et ses limites que révèle ce moment spécifique que constitue le passage dans l'univers professionnel.

Pour mener l'examen de ces questions, cinq chapitres s'intéressent à l'entrée dans le métier de différents champs professionnels : celui du travail social, du soin, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Elles sont encadrées par un avant-propos des coordinateurs de l'ouvrage, une introduction d'Emmanuelle Annot et une conclusion de Richard Wittorski. Cet encadrement donne le fil et la cohérence à l'ouvrage et aux différentes études qui y sont exposées.

Emmanuelle Annot dans son propos introductif pose le décor institutionnel. Le mouvement d'universitarisation des formations professionnelles qu'elle décrit questionne les fonctions historiques de l'université. C'est par exemple le cas quand les contenus des formations universitaires sont restructurés par l'élaboration de référentiels de compétences qui précisent les attendus de la formation. Elle reprend comme fil rouge de l'ouvrage les interrogations de Nadine Postiaux et Marc Romainville (2011) : comment l'université contemporaine peut-elle trouver une voie de conciliation entre les exigences d'une pratique source (la recherche) et les exigences d'une pratique cible (la profession) ?

La première étude propose d'éclairer les tensions entre professionnalisation et universitarisation par le cas des enseignants du secondaire, qui depuis 2010 sont formés dans le cadre d'un master. La structure de cette formation universitaire amène les étudiants à la prise en compte de trois logiques : la réussite à un concours, l'obtention d'un master et la formation professionnelle. La recherche s'intéresse au rapport au métier des enseignants débutants en repérant au travers de leurs discours les différents types d'épreuves auxquels ils sont confrontés dans leur insertion professionnelle. La définition et l'analyse de ces épreuves donnent en retour un accès à la progressivité et la pertinence de la formation. L'approche est sociocompréhensive. Elle s'appuie sur les travaux des auteurs (Perez-Roux, 2013 ; Lanéelle & Perez-Roux, 2014) relatifs aux dynamiques identitaires dans les moments de transition professionnelle. La notion d'épreuve convoquée ici pour comprendre les dynamiques à l'œuvre dans la construction d'un professionnel emprunte aux travaux de Danilo Martuccelli (2006). La démarche méthodologique croise une enquête par questionnaire auprès de 160 fonctionnaires stagiaires du second degré enseignant dans différentes disciplines et des entretiens semi-directifs. La recherche met à jour cinq épreuves qui sont chacune révélatrices des tensions entre le parcours universitaire antérieur et les premières expériences professionnelles :

- l'épreuve du réel et le rapport à la complexité du métier qui prend sa source dans les décalages entre le métier rêvé et la réalité des situations qui suppose des difficultés, des ajustements, parfois des renoncements ;
- l'épreuve de la démocratisation qui réfère à la nécessité de penser et d'organiser l'apprentissage de chacun pour une population scolaire hétérogène ;
- l'épreuve de l'intégration ou le rapport à la communauté éducative qui se concrétise dans des relations contrastées aux tuteurs, aux collègues, à l'organisation scolaire. Elle renvoie au processus d'insertion dans un milieu de tra-

vail et à la compréhension des usages ou de la culture professionnelle pour des débutants qui cherchent à y assumer leur singularité ;

- l'épreuve des choix qui place les jeunes enseignants devant leurs responsabilités alors qu'ils sont confrontés à des problématiques d'équité que posent l'évaluation, la gestion des conflits, des choix de contenus ;
- enfin, l'épreuve de soi qui amène dans l'expérience du métier l'enseignant à réinterpréter son rôle au regard de ses ancrages et de sa propre histoire.

Le projet identitaire initialement construit peut en effet être « bousculé » par la confrontation aux normes du métier. L'étude montre comment le processus de professionnalisation engagé au cours de la première année de master peut être affecté lors de la première année d'expérience, l'année enseignante. Les écarts et les tensions mises à jour amènent les auteurs à s'interroger sur deux dimensions d'une appropriation progressive des compétences attendues : celle des modalités de formation dont notamment la cohérence des savoirs construits à l'université au travers des différents objectifs que poursuit le master, celle de l'accompagnement des néo-enseignants par des dispositifs de formation continue permettant de faire face à la complexité du métier.

La seconde recherche qui contribue au développement de la problématique de l'ouvrage prend le parti de placer l'expérience au centre de la réflexion. Elle s'intéresse aussi à la formation des enseignants, mais restreint son regard aux enseignants d'EPS dans le cadre des masters mis en place entre 2010 et 2013. Les auteurs analysent l'activité de cinq professeurs stagiaires. À partir de la reconstruction de leurs « cours de vie », le projet de cette recherche est d'identifier les ressources relatives aux expériences vécues en formation qui sont mobilisées lors de leurs premières années d'exercice professionnel. Le concept d'expérience emprunte aux travaux de John Dewey. Il renvoie à un processus de construction de sens qui prend sa source dans les liens entre l'action et les conséquences qu'elle permet d'éprouver. Le cadre théorique s'appuie sur le programme de recherche du cours d'action. Les résultats montrent la mobilisation de deux formes d'expérience dans des temporalités différentes. La première – « faire sa propre expérience » – traduit l'importance accordée par les professeurs stagiaires aux expériences vécues dans les activités sportives. Cette première ressource tient dans la possibilité de se projeter dans des situations d'enseignement pour peu que celles-ci fassent partie des préoccupations d'enseignement des professeurs stagiaires. La seconde forme d'expérience est nommée par les auteurs « faire l'expérience par procuration ». Elle caractérise l'usage que font les professeurs stagiaires

d'opportunités saisies dans les expériences d'autrui par le biais d'enregistrements vidéo, d'observation de pairs ou d'échanges d'expériences professionnelles au cours de la formation. Les résultats de cette étude marquent la sensibilité des professeurs stagiaires aux expériences pratiques et le primat accordé par les professeurs stagiaires aux savoirs d'action. Dès lors, l'enjeu est, pour les auteurs du chapitre, la formation d'un enseignant éactif dont ils développent les démarches. Cette formation, nommée « Proscription, amplification, connexion » s'inscrit dans les propositions du cours d'action qui accorde une place centrale à l'activité en contexte. Elle encourage les formés à un processus de « typification » susceptible de favoriser la construction de marqueurs expérientiels qui permettent de reconnaître des similitudes entre différentes situations. Ce type de démarche se démarque délibérément d'une épistémologie des savoirs pour se situer dans une épistémologie de l'action. Elle place l'expérience au centre de la formation et suppose de nouvelles collaborations entre formateurs universitaires et formateurs professionnels que les auteurs appellent de leurs vœux.

La troisième recherche porte sur les premiers pas des enseignants-chercheurs (EC) dans leurs missions d'enseignement. Dans les premiers paragraphes, autour de quelques traits marquants, les auteurs (Richard Étienne, Emmanuelle Annot et Paule Biodet) pointent les mutations actuelles de l'enseignement supérieur. Ainsi, ils considèrent que l'activité d'enseignement y est dorénavant davantage définie par un programme de formation que par les activités scientifiques que mènent les EC. Ils remarquent également que les nouvelles formes d'organisation de l'université (liées à la croissance des effectifs, la visée d'employabilité...) déterminent des préoccupations pédagogiques nouvelles. Ces évolutions interrogent de manière plus aiguë les rapports qu'entretiennent les EC entre leurs activités d'enseignement et les recherches qu'ils sont censés développer. Le projet de cette étude est de comprendre comment, dans ce contexte, les enseignants du supérieur apprennent leur métier. Il s'agit notamment d'enquêter sur le regard qu'ils portent sur leur activité, sur ce qui les met en mouvement, sur ce qu'ils tentent. Les référents théoriques mobilisés pour construire ces questions empruntent à la clinique de l'activité (pouvoir d'agir et empêchement), à la pédagogie (savoir enseigner, savoir pour enseigner), aux concepts de la didactique professionnelle (distinction entre activité productive et activité constructive). La recherche analyse l'activité des enseignants chercheurs dans une approche clinique. Les investigations sont menées par des entretiens semi-directifs. Les données sont analysées au filtre de trois descripteurs : la place du savoir enseigner,

les empêchements rencontrés dans l'exercice du métier et les transformations professionnelles identitaires. Il ressort de cette étude trois résultats marquants : des problèmes de positionnement des jeunes EC entre initiative et reproduction des pratiques véhiculées par les pairs ; des tensions entre les activités de recherche dont dépend la carrière et l'enseignement qui met dans l'urgence ; une prise en compte assez faible des projets d'établissement ou de filières avec lesquels les nouveaux EC s'arrangent. Les chercheurs soulignent également une fibre pédagogique hétérogène, mais somme toute peu sensible. Du coup, face à des trajectoires d'entrée des EC marquées par le compagnonnage et la cooptation les auteurs pointent la nécessité d'ingénierie, d'analyse de pratiques, mais aussi celle d'une formation pédagogique et didactique dans des démarches de formation par la recherche. Ce texte envisage les dépassements des tensions constitutives du travail par des propositions de formation. Sans doute celle-ci est-elle nécessaire, mais peut-elle suffire ? On imagine difficilement par exemple que les contradictions décrites entre les missions des EC et leurs évolutions de carrière puissent être dépassées par de la formation. L'enjeu ne serait-il pas aussi de transformer le travail plutôt que les individus par la formation ?

Dans la quatrième étude, Thierry Piot se consacre aux tensions induites par l'universitarisation de la formation à la profession infirmier et infirmière. Dans une première partie, l'auteur développe une analyse historique et sociale de l'évolution du contexte de la formation. En point d'orgue de cette évolution, la loi de 2009 qui organise un mouvement d'ingénierisation<sup>1</sup> de la formation en soins infirmiers. Elle fait basculer les attentes de la formation d'un registre de technicien du soin à un registre d'ingénieur du soin capable d'analyse et d'une relative autonomie dans la situation de soins. Dans le cadre de la didactique professionnelle et celui de l'ergonomie, l'auteur mène une recherche à visée ergonomique auprès de néoprofessionnels issus de la formation rénovée après 2009. La méthodologie originale analyse les discours croisés de dix binômes composés d'un infirmier néoprofessionnel et d'un collègue chevronné qui travaille avec lui depuis sa prise de fonction. L'activité des néoprofessionnels est documentée par le recours à des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2000). Les domaines de verbalisation investigués portent sur le procédural de l'activité, le climat de la situation professionnelle, l'orientation des buts de l'action, les opinions des néoprofessionnels sur leur activité et

<sup>1</sup> Le terme d'ingénierisation utilisé par les auteurs décrit le passage d'une activité professionnelle de technicien à une activité d'ingénieur qui dispose d'instruments scientifiquement élaborés pour résoudre en autonomie des problèmes de soins.



les savoirs et les habiletés qu'ils mobilisent au cours de leur activité. Les chevronnés ont contribué à l'enquête en se prêtant à un entretien semi-directif qui porte sur les compétences du néoprofessionnel et sur son acculturation. Le travail d'analyse inductive permet la mise à jour de tensions récurrentes chez les dix unités fonctionnelles et la difficulté de l'université à prendre en charge les exigences spécifiques de cette formation. Et ce plus particulièrement sur deux points. Le premier concerne la tension entre connaissances et habiletés. Les professionnels confirmés comme les néoprofessionnels portent un regard critique sur la formation initiale soupçonnée d'exposer à des connaissances académiques décontextualisées et de ne pas permettre la construction d'habiletés spécifiques. Les raisons de cette situation semblent tenir dans une alternance trop juxtapositive qui ne met pas suffisamment au travail la complémentarité fonctionnelle entre la logique universitaire et la logique professionnelle. Ce qui pose la question de cette complémentarité, car il n'y a pas de raison de penser que ces deux logiques poursuivent les mêmes objectifs. Le second résultat saillant de cette étude tient dans la mise à jour d'une autre raison, celle du développement d'une ingénierie de formation trop rationnelle qui oublie l'acculturation professionnelle. La formation structurée par des référentiels de compétences, de formation, de certification des compétences tend à délimiter abusivement l'activité professionnelle au détriment de la construction du sens du métier et l'habitation du « genre » (Clot, 2000) infirmier qui traduit l'inscription dans des collectifs et une culture professionnelle. L'auteur s'appuie sur ces éléments d'analyse pour faire valoir l'enjeu de former des praticiens réflexifs du soin infirmier. Le dépassement des tensions mises en évidence par cette recherche passe essentiellement à ses yeux par une réflexion pédagogique sur l'alternance et la mise en place d'espaces dialogiques qui favorisent le lien entre savoirs universitaires et pratiques professionnelles. Il conclut par des propositions d'orientation pour la formation au rang desquelles : des analyses de pratique à partir de situations observées, un travail sur des situations emblématiques partagées entre les différents acteurs de la formation.

Corinne Chaput-Le Bars présente la cinquième étude qui porte sur la formation des travailleurs sociaux. Le projet est d'identifier les ressources utiles à l'entrée dans le métier et d'examiner en quoi l'universitarisation participe de la professionnalisation désignée ici par l'auteur au sens de Richard Wittorski (2008, p.16) comme « la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service ». Les ressources sont entendues ici comme un système « mobilisant normes institutionnelles relayées par la formation initiale et continue, cultures professionnelles plus ou

moins partagées et formes de soutien dans lesquelles le rapport au tuteur prend une place essentielle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2015, p.17). Le cadre conceptuel de la recherche donne une place centrale à l'activité au travail en se référant aux apports de Wittorski et à l'implication des sujets. Il mobilise aussi les travaux de la socialisation (Dubar, 1998) pour appréhender la notion d'identité et l'articulation qu'elle opère entre des déterminants privés ou professionnels. Cette approche permet à Corinne Chaput Le-Bars « d'élargir la notion de ressources aux personnes de la sphère intime et professionnelle auxquelles les jeunes travailleurs sociaux pouvaient s'identifier ». Le matériau de l'étude est constitué par deux types d'entretiens menés auprès de six jeunes professionnelles ayant suivi sensiblement le même parcours de formation initiale dans la même institution. Les investigations font succéder un entretien biographique et un entretien d'explicitation sur des situations déterminées et qualifiées d'emblématiques par les acteurs. Les résultats font valoir trois catégories de ressources : 1) des ressources humaines que sont les points d'appui que véhiculent la famille, les pairs, les formateurs permanents ou occasionnels ; 2) des ressources pragmatiques construites dans des expériences majoritairement en dehors de la formation de travailleur social et notamment d'animation ; 3) des ressources académiques puisées davantage dans les formations sociales. La discussion des résultats est l'occasion pour l'auteure de montrer le caractère hétérogène et composite des ressources mobilisées lors de l'entrée dans le métier. Elle les recompose autour de différents domaines. Les ressources qualifiées d'intrinsèques renvoient à « des valeurs personnelles, d'accueil, d'intérêt pour autrui, d'humanisme, de solidarité ». Leur source est difficile à identifier, mais on peut la situer dans une transmission par le milieu familial ou des expériences sociales diverses. Parallèlement les jeunes professionnelles identifient des figures formatives identificatoires comme un autre appui potentiel. Ces ressources pédagogiques sont constituées par les pairs, les formateurs occasionnels ou permanents dont les pratiques observées et reconnues permettent des processus d'identification. Troisième point d'appui, les stages qui permettent la construction de ressources pragmatiques, des manières de faire qui peuvent orienter l'action. Enfin, dans le domaine des ressources académiques, les connaissances relatives aux disciplines scientifiques contributives du travail social sont minorées au profit de ressources qui guident l'action. Ces dernières empruntent aux principes éthiques, déontologiques ou au cadre éducatif que la profession fait fonctionner pour déterminer ses actions. Les méthodologies et les techniques d'intervention spéci-

fiques à l'intervention sociale et éducative apparaissent également comme des ressources académiques incontournables. La conclusion discute les orientations pour la professionnalisation des travailleurs sociaux dont une des caractéristiques est selon l'auteure de nécessiter des qualités humaines, des prédispositions auxquelles font référence les jeunes professionnels interrogés. L'auteure plaide pour une plus grande individualisation des parcours de formation, pour le recours aux stages dans le cadre d'une alternance intégrative, la reconnaissance d'expériences personnelles dans le travail d'animation. Cette conclusion, par certains côtés un peu déroutante, interroge à la fois la spécificité du travail social, la place de la formation ainsi que le grain méthodologique qu'a permis le concept de « Ressources » utilisé dans cette étude.

Richard Wittorsky conclut l'ouvrage par un texte intitulé « Vers une formation professionnelle supérieure ». Il ne fait pas la synthèse des différentes contributions, mais cherche à les mettre en perspective pour nourrir la réflexion et dessiner les enjeux du développement d'une politique de formation professionnelle supérieure. Dans une première partie, l'auteur revient sur les rapports ambigus et contrastés entre professionnalisation et universitarisation. Il situe notamment l'intention de professionnalisation dans un nouveau paradigme social valorisant l'action, le résultat et la responsabilité des acteurs. La suite du texte récapitule à partir des chapitres précédents les enjeux et les dilemmes induits par l'entrée des logiques universitaires dans les formations professionnelles. Cette deuxième partie est entre autres l'occasion de dessiner les spécificités de l'interaction humaine comme des métiers de service destinés à autrui. En opposition aux métiers industriels ou techniques, ces métiers relèvent d'une co-activité, s'adressent à des sujets humains non standardisés et génèrent des situations de travail coconstruites entre élèves et enseignants, entre soignants et patients... Ces caractéristiques font que la formation de ces professionnels ne peut se satisfaire d'une transmission « déductive de savoirs ». L'auteur explore en conséquence les paradigmes de recherche les plus propices à l'accompagnement de ces professionnalisations (recherche d'intelligibilité en extériorité et ne traitant pas des objets relatifs à l'activité professionnelle vs recherches centrées sur l'activité professionnelle). Il met en avant les démarches de recherche professionnelle articulées à l'action et au service de l'apprentissage de celle-ci. Ce type de démarche appelée « recherche-action professionnelle » a pour particularité d'attribuer au cadre de représentation de l'action la fonction de questionner et d'analyser l'action en cours. Le texte se termine par ce que l'auteur nomme le défi du développement d'une véritable politique de

« formation professionnelle supérieure » dont l'enjeu principal est de mieux articuler culture universitaire et culture professionnelle, et de rapprocher la recherche universitaire des préoccupations professionnelles.

Une des finalités annoncées de l'ouvrage est d'ouvrir le débat et de susciter des questions. Nous nous permettons d'en esquisser une à l'issue de cette note de lecture. La catégorisation utilisée dans le sous-titre « Les métiers de l'interaction humaine » rassemble l'hétérogénéité des différentes contributions et dessine sous ce vocable un cadre qui permet de penser de manière nouvelle la formation relative à un champ des activités humaines. C'est un des intérêts de ce travail collectif que d'œuvrer à sa délimitation et à ses dimensions heuristiques. En même temps ce choix interroge sur la généralité des métiers de « l'interaction humaine » et sur leur spécificité. N'y a-t-il pas en effet de l'humain, de soi et des autres dans tous les métiers ? Une activité technique à laquelle on oppose les métiers de l'humain n'est pas isolée des usages d'une communauté ni de ses destinataires. Et les métiers désignés « de l'interaction humaine » mobilisent des techniques. Parallèlement peut-on penser la relation de transmission que développe l'enseignant auprès de ces élèves de la même manière que celle de la relation de soin des infirmiers ou des relations d'éducation des travailleurs sociaux. Dans ces tensions entre généralité et spécificité des métiers de l'interaction humaine se dessine une voie possible pour explorer encore un peu plus ce champ. Par les apports et les questions qu'il soulève, cet ouvrage intéressera les formateurs et plus généralement les différents acteurs et décideurs des institutions dans lesquelles ils œuvrent (université, milieu professionnel, régions). Il intéressera aussi les chercheurs en sciences de l'éducation. On suivra le développement des travaux sur-le-champ « des métiers de l'interaction humaine » avec autant d'intérêt que nous avons eu à lire cet ouvrage.

### **Bruno Lebouvier**

*Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes, ESPE de l'Académie de Nantes*

#### *Références*

CLOT Yves & FAÏTA Daniel (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, p.7-42.

DUBAR Claude (1998), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

LANÉELLE Xavière & PEREZ-ROUX Thérèse (2014), « Entrée dans le métier des enseignants et transition

professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques des acteurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°43(4), p.469-496.

POSTIAUX Nadine & ROMAINVILLE Marc (2011), « Compétences et professionnalisation. La compétence asservit-elle l'université au mode professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ? », *Éducation et formation*, n°296, p.45-55.

MARTUCCELLI Danilo (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.

PEREZ-ROUX Thérèse (2013), « Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quel processus identitaire pour les enseignants du secondaire ? », *Recherche et formation*, n°74, p.29-42.

VERMERSCH Pierre (2000), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.