



HAL
open science

Les concepts problématiques : la mise à l'épreuve des savoirs savants dans la formation des professionnels des métiers liés à la personne

Emmanuel Triby

► To cite this version:

Emmanuel Triby. Les concepts problématiques : la mise à l'épreuve des savoirs savants dans la formation des professionnels des métiers liés à la personne. 4ème colloque du Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation (RUMEF 2023)., May 2023, Tours, France. hal-04114435

HAL Id: hal-04114435

<https://hal.science/hal-04114435>

Submitted on 1 Jun 2023

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.

RUMEF 2023, Tours, 24-26 mai 2023

Les métiers de la formation à l'épreuve du travail

Symposium 3 : que fait et qu'entend faire l'Université des situations de travail ?

Coordination : Isabelle Houot, Nathalie Lavielle-Gutnik, Emmanuel Triby, LISEC UR 2310

Communication. *Les concepts problématiques : la mise à l'épreuve des savoirs savants dans la formation des professionnels des métiers liés à la personne*

Auteur : Emmanuel TRIBY, LISEC UR 2310, Université de Strasbourg - F
triby@unistra.fr

Résumé

Que fait la recherche (en sciences de l'éducation et de la formation) des situations de travail ? ...Des concepts ! Ces concepts sont problématiques pour quatre raisons : ils sont porteurs d'une question sociale ; leur signification ne peut être stabilisée ; ils sont interprétés différemment suivant les disciplines ; ils restent intimement liés aux situations qui leur ont permis d'émerger. Ces concepts entrent dans le travail de problématisation effectué par les professionnels étudiants, à la fois comme instrument de la construction du problème et comme matière à questionnement nourrissant la problématisation. Cette contribution porte en particulier sur trois concepts : la contenance, la compétence, le devoir-agir. Elle analyse leur mobilisation dans le cadre de formations destinées à des adultes issus des champs de la formation, de la santé, du travail social : un Master, un DU et une formation courte et à distance. Ces usages autorisent différentes façons de donner une place aux situations de travail, conjointement, dans la formation et la recherche. Ils prennent appui sur trois notions-clés de la didactique professionnelle : la structure conceptuelle de la situation, la situation potentielle de développement, les concepts pragmatiques.

Summary

What does situation work research do? ...Concepts! For four reasons, these concepts are problematic: they carry a social question; their meaning cannot be stabilized; they are interpreted differently from one discipline to another; they remain intimately linked to the situations that gave rise to them. These concepts enter into the problematization work carried out by student professionals, both as an instrument for constructing the problem and as material for questioning that feeds the problematization. This contribution focuses on three concepts in particular: contentment, competence and duty to act. It analyzes their use in training courses for adults in the fields of education, health and social work: a Master's degree, a DU and a short distance-learning course. These uses allow different ways of giving a place to work situations, jointly, in training and research. They are based on three key notions of professional didactics: the conceptual structure of the situation, the potential development situation, and pragmatic concepts.

Titre. Les concepts problématiques : la mise à l'épreuve des savoirs savants dans la formation des professionnels des métiers liés à la personne

Qu'est-ce que sait faire l'Université, et notamment la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, des situations de travail ? Par ordre de conceptualisation croissant et d'ingénierie décroissant : des situations de formations, des référentiels, des occasions d'interroger son projet de formation, des matériaux pour comprendre son expérience, une matière pour analyser l'activité, un champ de questionnement et d'investigation, des démarches d'enquête, ...des concepts !

Orientations. Avec cette entrée par les concepts, il s'agit pour nous d'inverser l'ordre des choses dans nos recherches : pour une fois, ce ne seront pas les savoirs d'expérience qui seront mis en avant, mais ces savoirs issus de la recherche, prenant le risque de tomber dans l'académisme surplombant peu adapté à la formation... En inscrivant ce renversement dans une activité de recherche, c'est aussi l'occasion de lier formation à l'université et ingénierie de la formation et des compétences, Cette contribution voudrait également affirmer la nécessité d'étendre le champ d'intelligibilité de la fonction de *formateur* à *tous* les professionnels qui concourent à concevoir, organiser, accompagner le développement des personnes : les formateurs bien sûr, mais également les soignants, les accompagnateurs, les manageurs... Cette réflexion permet d'interroger la professionnalité du formateur devenu chercheur, figure omniprésente dans le « réseau » RUMEF.

Contextualisation. La question des concepts problématiques dans des formations universitaires est récurrente. En l'occurrence, elle concerne ici trois dispositifs de formation d'adultes : deux formations continues diplômantes (un Master en FC et FI apprentissage et un DU en FC pour des professionnels du travail social), un dispositif d'accompagnement à la VAE pour des personnels soignants, une formation à distance pour des proches aidants. Dans toutes ces occurrences, il s'agit pour nous de « former des formateurs » : dans le Master IFC, c'est immédiat, puisqu'il s'agit de former des ingénieurs de formation en OF ou en entreprise ; dans l'autre diplôme, c'est plus complexe puisqu'il s'agit de former des « coordinateurs en travail social », fonction qui ne peut se déployer que si elle implique l'organisation d'espaces d'apprentissages dans les établissements et avec les usagers (Triby, 2023, à paraître) ; le troisième concerne des professionnels du soin dans la proximité avec l'éducation est éclatante (Fleury, 2019) ; enfin, le quatrième densifie encore la complexité puisqu'il s'agit de former des « proches-aidants » qui ne peuvent véritablement « aider » la personne dépendante qu'en mettant de l'apprentissage dans cette relation (Triby, 2021). Quatre genres de « formateur » sont ainsi en jeu dans des formations universitaires.

Après avoir succinctement défini ce que nous appelons concepts pragmatiques, nous tentons d'en développer l'occurrence au sein de trois dispositifs de formation. Nous en tirons enfin quelques enseignements quant à l'utilisation des situations de travail à l'Université en vue de former les professionnels de la formation, de l'éducation et des activités liées à l'humain.

1. Des concepts problématiques

L'usage des *concepts* dans la formation des professionnels de la formation comporte une difficulté particulière dans la mesure où le rapport aux savoirs de référence y occupe une place assez centrale ; ainsi peuvent-ils être à la fois source de confusion, d'obstacles épistémologiques et, surtout, d'usages peu adéquats à leur fonction dans la construction des savoirs. Précisons dès à présent qu'en entrant dans le questionnement sur les concepts par les savoirs de référence, nous voulons marquer une claire distinction entre les concepts savants, ou « scientifiques », et les « concepts » issus de l'expérience collective des humains : les concepts pragmatiques (Pastré, 2011) mais aussi les concepts du « quotidien » et « de l'ordinaire »

(Fasula et Laugier, 2021). Pour cette deuxième catégorie, c'est leur dénomination même de concept qui est problématique. Bien que comportant un grand intérêt pour un formateur d'adultes à l'université (particulièrement inspiré par la didactique professionnelle), ils ne seront pas l'objet de cette contribution.

Parmi les savoirs de référence, il faut distinguer les savoirs savants, dont les concepts constituent l'instrument de développement essentiel, et les savoirs professionnels plus ou moins codifiés à travers des instructions officielles, des ingénieries, des référentiels, des codes déontologiques ou professionnels... Les rapports entre ces deux catégories de savoirs sont bien évidemment l'objet d'une mise en débat proprement constructive (au sens de Rabardel) dans les formations des professionnels de la formation : c'est l'appropriation critique des concepts savants qui permet de nourrir la professionnalisation dans le cadre de ces formations ; c'est l'ouverture à la mise en discussion des savoirs professionnels par le prisme des concepts qui permet d'inscrire ces savoirs dans une dynamique cohérente avec les besoins de comprendre les changements sociaux sous-jacents à toute démarche de formation, notamment d'adultes.

Nous pensons que certains concepts parviennent à s'intégrer plus naturellement dans la dynamique de ces formations universitaires, *les concepts problématiques*. L'expression peut surprendre pour deux raisons au moins. L'expression n'est pas forcément bienvenue : comme chercheur-formateur, on attend davantage que les concepts charpentent une démarche de réflexivité critique et de problématisation plutôt qu'ils constituent eux-mêmes l'objet de la problématique ; par ailleurs, on pourrait trouver dans cette formule l'expression d'une sorte de pléonasme tant l'intimité du concept avec la problématisation est forte. En fait, comme fréquemment dans l'activité, et notamment l'activité de formation, c'est l'usage que l'on fait des concepts dans la formation qui peut justifier cette notion finalement paradoxale de concepts problématiques.

La catégorie des concepts problématiques n'existe pas ; elle est l'invention d'un chercheur formateur convaincu que la problématisation est la démarche de formation de professionnels effectivement réflexifs et créatifs... Potentiellement, tous les concepts issus des SHS sont susceptibles de devenir des concepts problématiques, du fait même de leur mobilisation pour et dans la formation : à la fois, pour aider à comprendre ce qui se joue dans la formation (analyser le processus et l'activité de formation) et comme outil dans l'élaboration de la démarche de formation par les adultes stagiaires eux-mêmes.

Des concepts peuvent devenir problématiques pour quatre raisons :

- ils sont porteurs d'une question sociale particulière, en ce sens qu'ils sont inscrits dans un champ de tensions entre intérêts et points de vue, évolutions sociohistoriques et politiques publiques ;
- ils nourrissent un nœud conceptuel dans les sciences humaines et sociales pour la formation et l'éducation. Suivant les disciplines et les courants théoriques, ces concepts divergent quant à leur signification, l'objet social auquel ils s'appliquent, les démarches de saisie de leur actualisation ;
- ils peuvent constituer un support résistant et une orientation thématique structurante dans l'élaboration d'un questionnement et d'une enquête dans le cadre d'un travail de recherche au sein de formations universitaires professionnalisantes ;
- enfin, leur statut de concept est lui-même à discuter puisqu'ils sont en général empreints de tout un discours social qui les empêche souvent de constituer un véritable outil d'élucidation du réel, contrevenant ainsi à leur utilité en formation.

2. Des concepts en usage dans les formations à l'Université

Trois concepts sont particulièrement mis en discussion dans cette contribution :

- la *contenance* : dans un usage paradoxal puisqu'il s'agit de l'appliquer non aux apprenants ou aux adultes, mais aux professionnels eux-mêmes ; de la constituer comme

disposition à la compétence dans une *relation de formation* marquée par les affects et leur nécessaire maîtrise.

- le *devoir-agir* : un contrepoint aux approches *main-stream* de l’agir compétent (Le Boterf, 1999, Jonnaert, 2011), tendu entre les contraintes-ressources socioéconomiques et le devenir de la normativité dans un contexte géopolitique et écologique proprement *inquiétant* ;
- la *compétence* : c’est une notion en lutte permanente pour la reconnaissance conceptuelle, mais c’est un formidable outil de problématisation dans des démarches d’enquête tout autant que l’ingénierie dans les métiers de la formation.

Les trois concepts choisis pour cette contribution n’occupent pas la même place et la même fonction dans les différents dispositifs de formation mobilisés. Leur mise à l’épreuve est développée à travers les situations de formation particulières : un accompagnement collectif de la démarche VAE pour ce qui concerne le devoir-agir ; des séances de construction d’une monographie et d’un mémoire pour la compétence ; enfin, une formation d’adultes à distance pour la contenance. Ces différences sont d’autant plus importantes à relever que l’implication de ces concepts dans la formation n’a de sens que si elle accompagne une démarche d’enquête et d’appropriation de savoirs théoriques pour leurs capacités réflexives et le sens de leurs actions.

Concept 1. La contenance

La contenance est un concept de base dans les formations des professionnels de la petite enfance. Il s’agit tout naturellement de nommer une disposition du jeune enfant, dont la professionnelle doit assurer le développement progressif. Reversé sur les professionnelles elles-mêmes, les éducatrices de jeunes enfants (EJE), le concept de contenance prend une tournure singulière, problématique. La contenance de l’adulte est mise en question quand, justement, elle perd (sa) contenance. Il s’agit moins de développer la contenance que de travailler à savoir la garder, sans la perdre... L’enjeu est essentiel, puisque cette perte peut engendrer des comportements de violence vis-à-vis de l’enfant, à commencer par les « douces violences » (Schuhl et Dugas, 2009). On trouve cette même question chez les aidants ou les proches aidants. La contenance est centrale dans l’activité des EJE parce qu’elle constitue un repère professionnel bien marqué et ancre cette activité dans le collectif. En effet, le collectif de travail permet de favoriser le soutien mutuel entre les professionnelles, la confiance et la cohésion de l’équipe. Cette confiance et cette cohésion permettent aussi la contenance nécessaire au « travail émotionnel » offrant la possibilité aux professionnelles d’opérer une mise à distance des résonances intimes qui sont présentes dans leur relation à l’enfant (Fantodji, 2021).

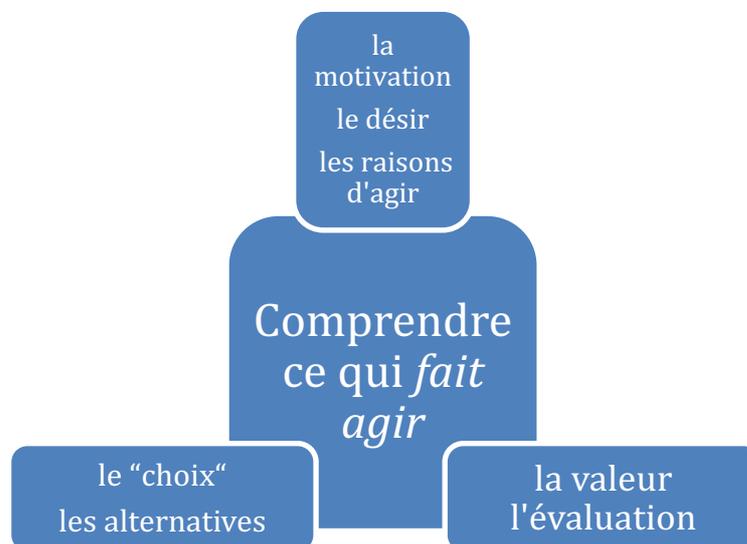
Mobilisé dans une formation d’aidants (Triby, 2021) ou de professionnels de la petite enfance (Fantodji, 2021 ; Ullman, 2012, 2013), le concept de contenance peut constituer un moteur dans la démarche d’intelligibilité des enjeux de l’activité comme dans la définition de repères susceptibles d’interroger, simultanément, la professionnelle concernée et le fonctionnement du collectif.

Concept 2. Le devoir-agir (Triby, 2013)

Cette notion est essentielle pour saisir les problématiques propres à l’ingénierie des compétences (moins pour l’ingénierie de formation qui reste le cœur du RUMEF). Plus précisément, le devoir-agir fournit un instrument sémantique et conceptuel pour saisir ce qui *fait agir* dans l’activité, et plus largement dans l’existence (Wolf, 2023). Partant de cette fonction centrale, le concept permet d’aborder trois questions récurrentes en matière d’ingénierie des compétences :

- La question de la *motivation* ; la notion est littéralement surinvestie par les professionnels de l'emploi et de la formation, alors même que son objet est passablement inconsistant
- La question du *choix* face à différentes alternatives, point-clé des ingénieries des compétences. Là également, on sait aujourd'hui combien la notion est illusoire tant qu'on n'a pas mis au jour ce qui fait agir et ainsi qu'il ne peut y avoir de véritables choix¹ (surtout par « rationnel »)
- La question de la *valeur* ouvrant la possibilité de construire une évaluation qui ne soit pas un simple contrôle. La valeur, c'est *ce qui compte* pour les personnes (ou les institutions) impliquées (Heinich, 2020) ; ce qui compte ne se réduit pas à un calcul ; c'est une estimation (qui comporte donc de *l'estime*) croisant retour sur soi, référence à des principes traversant la personne dans son devenir (Heller, 2023), repérage d'une grandeur susceptible d'occuper une place sociale (Godart, 2023).

Schéma 1 : les champs de questionnement du devoir-agir



Dans le modèle dominant de la compétence, celle-ci se construit par rapport au travail prescrit. Elle correspond à un certain degré d'appropriation et de maîtrise de son activité à au moyen des normes. Dans l'approche de l'ingénierie *main stream*, il est distingué le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir (Le Bortef, 1999). Avec le devoir-agir, nous proposons non pas d'ajouter un agir supplémentaire mais de l'introduire comme un *contrepoint* du modèle constitué par cette sorte de « triangle magique ». Le devoir-agir n'est pas un 4^{ème} angle de la figure géométrique mais plutôt un « trou noir », la mise à l'épreuve de la négativité des agir de référence.

Les sens de devoir. C'est dans cette position critique, en écart du modèle, que ce concept peut devenir problématique. Penser l'agir dans le sens du devoir-agir, ça n'est pas faire un retour brutal à la morale et à toutes les figures de l'éducation traditionnelle ; c'est affirmer qu'au fondement de l'activité il y a du prescrit, des normes sociales, des contraintes, qui obligent l'acteur à prendre position, à proprement résister pour agir en propre.

¹ Ce n'est surtout pas un choix « rationnel » en fonction des « opportunités », de « l'utilité » (« ordinale » et « cardinale ») et de la rareté, qui constitue le matériau de bas des récits justificateurs de la science économique.

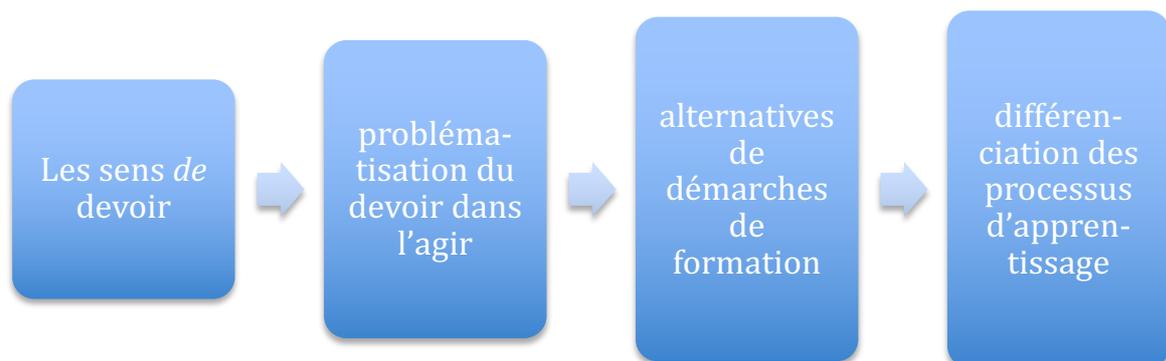
Pour cela il faut mener un travail de mise à distance de son sens commun pour se rapprocher de son sens ou de sa portée critique. En fait, cela nécessite une triple mise en distance :

- par rapport aux normes et au travail prescrit, bien sûr. Cela signifie une résistance à ces normes.
- par rapport à la morale et la question éthique. Le devoir est au cœur de la morale ; mais aujourd'hui, la morale paraît s'épuiser dans un débat médiatique entre les résistances d'un passé idéalisé et l'avatar actualisé du contrôle social. Reste *l'éthique*, toujours présente dans les milieux professionnels, et son pragmatisme foncier dans lequel une réflexion par le devoir-agir a toute sa place ;
- par rapport au déterminisme et la question de l'autonomie du sujet. On devient libre non pas en échappant au déterminisme mais en sachant ce qui nous détermine (Spinoza, Bourdieu). De ce savoir (critique), on tire une puissance d'agir.

Chacune de ces mises à distance suppose une problématisation particulière et une mise en débat dans la démarche de formation particulière. Chacune finit par éclairer un aspect du concept.

La trame d'une modélisation possible pour la formation *avec* le devoir-agir peut se représenter ainsi : les sens de *devoir* (\neq le sens *du* devoir...) définissent un espace de problématisation du devoir dans l'agir, lui-même ouvrant alors un champ d'alternatives de démarches de formation permettant une différenciation des processus d'apprentissage...

Schéma 2. Former avec le devoir-agir



Concept 3. La compétence

Comment la problématiser quand elle pose tant de questions, elle traverse tant de problématiques. Une seule issue : la perspective politique. Et surtout, elle semble présente dans tous les discours, particulièrement les plus injonctifs : la santé, la parentalité, les critères d'emploi, le management du travail...

Relevons une occurrence significative : les « compétences genrées » (Monchatre, 2018), si on accepte de sortir de « l'essentialisme et la réification », on parvient à repérer que ces compétences « sont en perpétuelle construction et reconfiguration » toujours « en train de se faire » et pourtant objet de projection et motifs de discrimination ou de valorisation différenciée ; elles sont en réalité une « façon première de signifier des rapports de pouvoir » (Joan Scott, citée par Monchatre, 2018). En ce sens, la compétence est peut-être une question de savoirs (ou de savoir-faire) qu'une question de pouvoir.

Dans les formations à l'université, la compétence est mobilisée :

- comme notion propre à éclairer, nourrir et instrumenter une ingénierie de formation (entre Le Boterf, 1999, et Jacques Tardif, 2017). C'est la « réponse » des consultants, la « solution » des ingénieurs du social. Ce qui renvoie au cadre d'analyse des dispositifs au fondement de toute « bonne » ingénierie.
- comme question pouvant servir à interroger le pouvoir d'agir des personnes au travail : entre la sociologie (Bourdieu, Lahire) des dispositions et la démarche d'analyse du travail de l'ergologie (Schwartz, Durrive). Ce qui renvoie au cadre d'analyse de l'agir esquissé plus haut.
- comme concept susceptible d'éclairer des « logiques d'action » (Giraud, 2022) : un instrument de compréhension de phénomènes socio-historiques visant à améliorer les capacités d'intervention des acteurs : la compétence comme façon de nommer le nouveau rapport au travail dans les sociétés contemporaines « développées » : individualisation au fondement d'une efficacité optimale (mais dans un collectif à identifier), engagement et responsabilisation (mais exigence de rendre des comptes au risque de perdre le sens du travail, donc autonomisation imparfaite), légitimité (mais précarisation).

Ce qui importe ici est que chacun de ces modes d'interprétation de la compétence suscite un mode d'interrogation particulier des étudiants dans la formation, l'identification de paradigmes différents de la notion, dans des épistémologies distinctes.

Conclusion et perspectives de la recherche-formation

Ces réflexions trop sommaires n'ont de sens que si on est conscient que le chercheur formateur est toujours dans une démarche de recherche-formation... Elle se poursuit aujourd'hui une perspective critique du sens des situations de travail et du caractère problématique des concepts que nous mobilisons dans nos recherches et nos formations.

Les usages des situations de travail. Il reste à construire des situations de travail et leur actualisation pour générer tout le potentiel formatif des concepts problématiques. Des situations qui comporteraient trois fonctions distinctes en la matière :

- les situations de travail comme matière à analyser pour la problématisation et la conceptualisation de et dans l'activité. Il conviendrait ici de s'inspirer de la notion de structure conceptuelle de la situation (Vidal-Gomel, 2013) afin de comprendre en quoi l'analyse de la situation au moyen des concepts problématiques met en jeu des relations entre des savoirs, des modes de conceptualisation particuliers, des articulations entre les savoirs mobilisés et l'activité développée.
- les situations de travail comme expériences susceptibles d'être interrogées afin de construire une professionnalité. Il convient ici de s'inspirer du « modèle » de la *réunion de coordination* développée pour bien comprendre le besoin d'une inscription territoriale de la formation (Gagneur et Mayen, 2010). Ce type de réunion est d'abord un moyen d'éviter autant que faire se peut la réunion ennuyeuse... Elle est surtout l'occasion de mettre en débat des modes d'implication dans l'activité, des manières de se saisir des difficultés et des obstacles partagés mais diversement interprétés dans et par l'activité même.
- les situations de travail comme matériau pour entrer dans une perspective de recherche. Dans cette fonction, les concepts problématiques pourraient être sans doute assimilés à des *concepts pragmatiques* pour les chercheurs engagés dans la formation. Cela n'a rien de paradoxal car il s'agit bien de nommer les dimensions simultanément opératoire et sémantique d'un instrument au service de la formation (Vidal-Gomel et Rogalski, 2007).

Une question pendante. Puisque cette catégorie de concept problématique est une invention, notre « fabrication », la question se pose maintenant : *fallait-il l'inventer ?* Cette question renvoie d'abord à l'intérêt à la fois heuristique et pédagogique de la notion ; seule l'expérience

de la formation avec ce genre de concept peut le confirmer. Cette question renvoie également à la consistance épistémologique et critique des concepts qui ont été présentés ici ; c'est en s'assurant d'entretenir en permanence leur caractère problématique, jusqu'au point de douter de leur bien-fondé, que l'on peut trouver une réponse, en forme d'ouverture, bien évidemment. Cette question renvoie enfin aux interrogations d'un chercheur devant former (et d'un formateur devenu chercheur) : pour des professionnels de la formation, le détour par les concepts est-il bien *raisonnable* ?...

Bibliographie

- Fantodji, C. (2021), *Les enjeux du collectif de travail pour la compétence individuelle en Établissement d'Accueil de Jeunes Enfants*, Mémoire du Master IFC, U de Strasbourg.
- Fasula, P. et Laugier, S. (dir.) (2021). *Les concepts de l'ordinaire*, Éditions de la Sorbonne.
- Fleury, C. (2019). *La santé est un humanisme*, Tracts, Gallimard.
- Gagneur, C.A. et Mayen, P. (2010). Le territoire est-il une situation de développement ? *Éducation permanente*, 184, 63-78.
- Giraud, O. (2022). Le rôle des idées dans la dynamique de l'État social, In : Giraud, O. et Perrier, G. (dir.). *Politiques sociales : l'état des savoirs* (p.183-199), La découverte.
- Godart, É. (2023). *Les vies vides*, Armand Colin.
- Gomez, P.Y. (2019). *L'esprit malin du capitalisme*, Desclée de Brouwer.
- Heinich, N. (2020). *De la valeur. Une approche sociologique*, Gallimard.
- Heller, A. (2023). *Une éthique de la personnalité*, Calmann-Lévy.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer les compétences, *Éducation et formation*, e-296, 32-43. [en ligne]
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*, Éditions d'organisation.
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise, *Formation Emploi*, 99, 29-45.
- Monchatre, S. (2018). Le genre comme compétence : relation de service, sexualité de l'activité et légitimités au travail, *Regards sociologiques*, 52, 10-16.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, PUF.
- Schuhl, C. et Dugas, D. (2009). *Repérer et éviter les douces violences*, Chronique sociale.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation, In : M. Poumay, J. Tardif, F. Georges (dir.). *Organiser la formation à partir des compétences* (p.15-37), Bruxelles, De Boeck.
- Triby, E. (2012), Le devoir-agir, un concept pour comprendre les obstacles à l'émancipation en éducation et santé ? *Colloque international du CREAD "Formes d'éducation et processus d'émancipation"*, Rennes, 22-24 mai 2012. <http://cread.bretagne.iufm.fr/spip.php?article557>
- Triby, E. (2021). *Les aidants : quelle compétence ?* Cycle de formation (webinaire) « Les proches aidants », Université de Strasbourg et Or du Commun. [en ligne]
- Triby, E. (2023). La coordination en travail social : un avatar du management transversal, *Éducation et socialisation*, 68 (à paraître).
- Ulmann A.L (2012) Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. In: *Politiques sociales et familiales*, 109, 47-57.
- Ulmann, A.L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 193-206.
- Vidal-Gomel, C. (2013). *Retour sur la notion de structure conceptuelle de structure conceptuelle de la situation et de son usage en didactiques professionnelle*, Actes du Colloque AREF, Montpellier, 15/2 [en ligne]
- Vidal-Gomel, C. et Rogalski, J. (2007), La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences,

Activités, vol. 4, 1 [en ligne]
Wolf, S. (2023). *Le sens dans la vie*, Eliott Éditions (1^{ère} éd. américaine : 2010).