

APPEL À COMMUNICATION

Colloque international

La professionnalisation dans les champs de la communication, de l'éducation et de la formation universitaire au prisme de la notion de valeur. De la définition d'un groupe professionnel au développement des compétences.

The poster features a background of several thick, braided ropes in various colors (purple, blue, red, yellow, green) that are intertwined and flow diagonally across the frame. On the left, a dark blue semi-circular shape contains the date and location. The title is in large, bold, brown letters, and the subtitle is in smaller, dark blue letters. The bottom right corner contains logos for the organizers and partners.

LA PROFESSIONNALISATION
au prisme de la notion de valeur

De la définition d'un groupe professionnel
au développement des compétences

1 & 2 JUIN 2027
📍 MSHE Besançon

Organisateurs
ELLIADD **UNIVERSITÉ MARIE & LOUIS PASTEUR**

En partenariat avec
HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE BEJUNE

Avec le soutien de
resiproc
RESEAU INTERNATIONAL SUR LA PROFESSIONNALISATION

Lieu :

Université Marie & Louis Pasteur, dans les locaux de la MSHE Claude-Nicolas Ledoux (1 rue Charles Nodier, 25000 Besançon).

Date :

1 et 2 juin 2027.

Résumé de l'appel :

Ce colloque propose d'analyser les processus de professionnalisation des activités professionnelles et des activités formatives en mettant en lumière le rôle central des valeurs qui les structurent. Par quels acteurs-trices sont-elles portées ? Quelles réceptions leur sont faites ? Que produisent-elles sur les collectifs et les identités professionnelles, ainsi que sur la définition des territoires professionnels et de leurs champs de compétences ? Les logiques de professionnalisation seront appréhendées à travers trois axes (non exhaustifs). Le premier consiste à rendre compte des mécanismes institutionnels d'imposition des valeurs dans la professionnalisation et de leur réception par les groupes professionnels. Le deuxième axe vise à penser la construction des identités professionnelles à partir des valeurs portées par les groupes professionnels. Enfin l'objectif du troisième axe est d'interroger la place des valeurs dans les dynamiques de professionnalisation à l'université. Nous étudierons ainsi l'articulation entre professionnalisation et valeurs tant du côté des professionnel·les et des futur·es professionnel·les (les étudiant·es) que de celui des institutions et instances décisionnelles.

Argumentaire

Des transformations actuellement à l'œuvre dans différents segments du monde professionnel semblent conduire les groupes professionnels concernés à interroger leur territoire professionnel et, plus encore pour certains d'entre eux, à entreprendre un travail de réaffirmation de la valeur et de la spécificité de leur métier. Ainsi, dans le champ de la communication, la vague de l'IAG questionne ce qui avait été pointé il y a une dizaine d'années concernant les communicateur·rices bousculé·es par le numérique (Coutant et Domenget, 2015) : si les usages de ces outils renouvellent les pratiques en communication, en changent-ils les missions ? Questionnent-ils les valeurs défendues par les communicateur·rices ? De nouvelles compétences viennent-elles s'ajouter ou se substituer à celles traditionnellement attendues dans les métiers de la communication ? L'association professionnelle Cap'Com, à travers ses publications¹ et ses formations², illustre bien le besoin des communicateur·rices d'asseoir ce qui définit leur rôle dans les organisations, ici publiques, et ce qui les rassemble en tant que groupe professionnel. Des mutations s'observent également dans le champ de la formation et notamment celui de l'enseignement supérieur avec une injonction, depuis les années 1990, à la mise en œuvre de dispositifs tendant à aligner l'enseignement sur les exigences du marché. Cet attendu peut être relié à la mise en œuvre d'un « *nouvel esprit de l'enseignement supérieur* » (Chambard, 2020), reposant sur des principes hétérodoxes valorisant une université plus « *entrepreneuriale* », qui s'accompagnent de la légitimation de formes pédagogiques « *non académiques* » venant bousculer la forme universitaire traditionnelle. Ces observations se retrouvent plus largement à l'échelle du secteur public dont les trois grands principes fondateurs (« *l'adaptation - ou mutabilité -, la continuité et l'égalité* » (Vezinat, 2024, p.23)) ont été mis à mal par toute une série de mécanismes se déclinant par de nouvelles contraintes et de nouvelles pratiques à mettre en place: le service public perdrait alors « *de sa force et de sa valeur aux yeux de celles-là et ceux-là mêmes qui doivent l'incarner* » (Ibid., p.346-347).

Ce que ces bouleversements semblent ainsi mettre au travail, ce ne sont donc pas seulement des pratiques professionnelles, mais aussi les valeurs qui en constituent le principe. Ces exemples illustrent la pertinence d'un questionnement articulant les notions de "professionnalisation" et de "valeur", que ce colloque se propose d'explorer.

¹ "IA partout, échanges nulle part" le 16 octobre 2025: <https://www.cap-com.org/actualite/C3%A9s/ia-partout-echanges-nulle-part>

² "IA générative et communication publique : comprendre, expérimenter, intégrer" en 2026: https://www.cap-com.org/sites/default/files/field_file/Cap%27Com%20-%20Catalogue%20formation%202026.pdf

Définie selon des traditions de pensée et des disciplines très différentes, la notion de « professionnalisation » est souple et polysémique³. On distingue trois grands ensembles de signification.

Tout d'abord, il y a la professionnalisation en tant que processus de constitution des professions en groupe social autonome (Dubar, 2010 ; Dubar et al., 2011 ; Wittorski, 2005), c'est-à-dire un ensemble « *de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique* » (Demazière et Gadéa, 2009, p.20). Il s'agit alors de s'intéresser aux savoirs (Hughes, 1996) et compétences qui en délimitent l'entrée et qui distinguent le groupe professionnel considéré des autres groupes. Les personnes exerçant ces activités se reconnaissent comme faisant partie d'un même groupe (Dubar, 2010) et sont reconnues comme telles par des instances extérieures au groupe, comme l'État (Champy, 2008), au travers principalement de son pouvoir de certification.

Ensuite, nous trouvons la professionnalisation comme « *mise en mouvement* » (Wittorski, 2008, p.12) des individus dans des contextes de travail flexibles. Il s'agit de s'adapter à un environnement politique, normatif, économique, technologique et social toujours changeant. Cette mise en mouvement peut venir soit de la structure pour laquelle ils et elles travaillent, soit des travailleur·euses eux et elles-mêmes. Dans le premier cas, l'objectif est de faire gagner les agent·es en « efficacité ». Dans le second, ce sont des dynamiques collectives et des formes de mobilisation ou de motivations personnelles (Lépine, 2016) qui sont à l'œuvre. Certains individus, nommés « *innovateur·rices* », selon leur contexte et leur besoin de changement (Rogers, 1995), peuvent déployer des pratiques « innovantes » repérées comme pertinentes, et répondant aux adaptations attendues, pratiques qui peuvent se disséminer au sein de leurs réseaux professionnels jusqu'à inspirer les stratégies de rénovation de leur structure.

Enfin la professionnalisation renvoie à la fabrication d'un·e professionnel·e par la formation et par la pratique professionnelle (Wittorski, 2022 ; Jorro, 2022 ; Iori et Becquet, 2025). Le regard se place tantôt du côté des formations, universitaires par exemple, tantôt du côté des organisations. En effet, si cette professionnalisation-formation est majoritairement pensée dans des contextes d'apprentissages scolaires, elle peut aussi avoir lieu dans le contexte de travail. Il s'agit de s'intéresser, alors que les gens travaillent déjà, à la fois à l'acquisition d'éléments relatifs à leur profession (savoirs, compétences) et à l'acquisition d'une culture et d'une posture professionnelles. Les personnes deviennent compétentes dans un domaine en même temps qu'elles acquièrent l'identité professionnelle correspondant à leur activité. Cette articulation entre formation dans des structures dédiées et formation dans et par le contexte de la pratique professionnelle semble pertinente quand les stages, les validations des acquis de l'expérience (VAE) et l'alternance sont largement développés (De La Broise et Léonard, 2022). Le développement professionnel, dans un contexte en évolution peut également être conduit par exemple par une communauté d'apprentissage professionnelle (Hord, 1997) gérée par l'institution ou par les professionnels dans le cadre d'une communauté de pratique (Wenger, 1998).

Il apparaît que, quelle que soit la définition retenue de la professionnalisation, celle-ci renvoie à un système de valeurs particulier. John Dewey définit ces dernières comme ce à quoi un groupe tient et ce par quoi il tient (Dewey, 2011 ; Bidet et al., 2011)). Il propose de s'intéresser au processus de valuation plus qu'aux valeurs elles-mêmes, soit au processus qui établit et légitime les valeurs. Il porte donc son regard sur les mécanismes de construction et de reconnaissance de la valeur. La valeur, en tant que processus d'attribution d'une qualité à un objet, est déterminée par la nature de l'objet, les évaluateur·rices et le contexte. Considérer le processus de valuation plus que les valeurs rend observables les pratiques, les discours, les activités par lesquelles elles sont établies. En outre, cette approche nous fait échapper à une vision normative des valeurs : celles-ci n'existent pas en-dehors de contextes au sein desquels des acteur·rices, des groupes s'approprient des idées, des savoirs, des pratiques etc. et les construisent comme lien ou comme commun fondant ou faisant tenir leur communauté, ici professionnelle. En somme,

³ Pour des synthèses, voir Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. L'Harmattan ou Jorro, A. (2022), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.

il s'agit de dénaturiser ou de déréifier les valeurs pour les envisager comme des systèmes de représentations, résultant de processus sociaux à l'œuvre à différentes échelles (Heinich, 2017). Mieux comprendre les dynamiques de professionnalisation à travers les valeurs qu'elles mobilisent soulève ainsi plusieurs questions : quel·les acteur·rices portent ces valeurs ? Comment sont-elles reçues ? Quels effets produisent-elles sur les collectifs et les identités professionnelles, ainsi que sur la redéfinition des territoires professionnels et des champs de compétences ? Les propositions pourront s'inscrire dans les axes suivants, ces derniers n'étant pas exhaustifs :

1. Rendre compte des mécanismes institutionnels d'imposition des valeurs dans la professionnalisation et de leur réception par les groupes professionnels

Cet axe propose tout d'abord de regrouper des contributions qui portent sur des cas et situations dans lesquelles la professionnalisation est façonnée "par le haut". Il souhaite s'intéresser à la manière dont l'État, les agences publiques, les classements internationaux, etc., eux-mêmes inscrits « *dans un contexte sociétal plus vaste qui les englobe et les affecte plus ou moins directement* » (Boussard et al., 2010, p.167), reconfigurent les activités de travail. Ces dynamiques se matérialisent notamment à travers des dispositifs de recrutement, des injonctions, des mécanismes de financement, des formations, des discours, ou encore des programmes d'action publique. Comment les nouveaux critères de professionnalisme et de nouvelles valeurs qu'elles visent à définir travaillent-ils la cohésion des groupes professionnels et la définition de leur « professionnalité » ? Comment interrogent-elles leur autonomie ?

En retour, cet axe s'attache à examiner la manière dont les professionnel·les s'approprient ces prescriptions institutionnelles, y adhèrent, les refigurent ou y résistent. On peut ainsi penser à la visibilité et à la transparence comme valeurs imposées "par le haut" dans certaines institutions. Dans le cas de la police, par exemple, la communication est devenue une catégorie de l'action prescrite par la hiérarchie (Le Saulnier, 2025), alors même que son appropriation ne va pas de soi pour les agent·es chargé·es de sa mise en œuvre (Le Saulnier, 2012).

Cet axe pourrait enfin cibler plus spécifiquement ces dynamiques entre un professionnalisme défini par des normes et des valeurs imposées par le haut d'une part et des dynamiques d'autre part d'appropriation, voire de proposition, portées directement par les acteur·rices. À cet égard, on peut citer les travaux sur les « *communautés d'apprentissage professionnelles* » (Bertrand et al., 2022), ainsi que ceux relatifs aux compétences et pratiques communicationnelles des cadres de bibliothèque (Lépine et Peyrelong, 2012) ou encore des procureur·es (Huré, 2023).

2. Penser la construction des identités professionnelles à partir des valeurs

Le deuxième axe interroge les manières dont un groupe professionnel se définit et se redéfinit en fonction de l'évolution des valeurs qui le font tenir ensemble. Que ce soit au sein des métiers de la communication, la fonction de chargé·e des relations publiques, dont la reconnaissance passe assurément par le rappel du lien qu'elle entretient avec les grandes valeurs démocratiques : le respect de la dignité, les droits à l'égalité, à la sécurité de son être, à la libre disposition et expression de soi (Cossette, 2013), ou dans les métiers de l'enseignement autour des valeurs du service public : l'égalité, la neutralité, la laïcité, etc., les groupes professionnels se définissent autour de valeurs.

La prise en compte du profil des individus composant ou aspirant à composer le groupe professionnel et du contexte d'attribution de valeur est ici très important. À ce titre, la dimension atypique des trajectoires professionnelles dans les métiers de la communication (Baillargeon et Coutant, 2018) ou le contexte de l'emprise du numérique dans leurs fonctions et métiers (Coutant et Domenget, 2015) ont pu déjà être interrogées et peuvent l'être à nouveau dans le cadre de l'usage devenant massif des plateformes de données et des outils d'IAG (Alloing et al., 2025 ; Millerand et al., 2025).

En outre, la hiérarchisation des valeurs auxquelles tient et faisant tenir le groupe professionnel peut être un processus consensuel mais aussi conflictuel. Par exemple, à l'université, les enseignant·es, enseignant·es-chercheur·es doivent-ils et elles privilégier une formation humaniste et critique ou se fondre dans le processus de la professionnalisation-formation (Wittorski, 2005, 2008, 2022)? Des tensions peuvent justement venir des injonctions à la professionnalisation devenant une valeur structurante. Il s'agira alors d'observer les mécanismes par lesquels certaines valeurs sont construites et en viennent ainsi à constituer l'identité du groupe. De même, il sera intéressant de multiplier les points de vue d'un ensemble d'acteur·rices sur les fins, les moyens et leur articulation. Quelles compétences viser au regard des prescriptions ? Comment les construire, avec quels dispositifs, selon quelles conditions ? Quels sens donnent les acteur·rices de la professionnalisation aux valeurs qui les habitent ? Quelles spécificités sont repérables en fonction des différents contextes ?

Dans ce même axe, on peut finalement s'intéresser aux groupes susceptibles de se déprofessionnaliser (De La Broise, 2013 ; Roquet et Wittorski, 2013 ; Garcia, 2008) à la faveur de certains contextes où des valeurs nouvelles se substituent aux valeurs qui fondaient initialement leur identité professionnelle.

3. Interroger la professionnalisation à l'université au prisme des valeurs

Le troisième axe propose d'étudier la professionnalisation comme valeur structurante des formations universitaires, et par conséquent de la professionnalisation des intervenant·es dans ces formations. Il s'inscrit dans un mouvement large de transformation des finalités et des régulations de l'enseignement supérieur.

Dans l'enseignement supérieur, la notion de professionnalisation (reprise par Bourdoncle, 2007) est mobilisée pour légitimer la réorganisation des maquettes de formation autour de compétences identifiées comme utiles ou transférables dans le monde du travail. Cette évolution renvoie à une reconfiguration du rôle assigné aux universités, désormais engagées dans un équilibre délicat entre mission académique (produire et transmettre des savoirs, des connaissances élaborées au sein de la recherche) et mission professionnelle (préparer à l'emploi et à l'adaptation dans différents métiers). Maulini et Perrenoud (2005) montrent que cette tension traverse l'ensemble des formations professionnalisantes et qu'elle structure les arbitrages curriculaires.

Les agences d'évaluation de l'enseignement supérieur incitent les équipes pédagogiques à transformer l'offre de formation pour répondre à ces attendus institutionnels. Ces dispositifs d'évaluation induisent une gouvernance par les résultats ou par les nombres (Supiot, 2005) qui participe à redéfinir les priorités curriculaires. Ainsi, la professionnalisation ne se limite plus à une conséquence possible de la formation : elle devient un indicateur structurant de la qualité selon les organismes évaluateurs. De leur côté, les étudiant·es, confronté·es à une massification de l'enseignement supérieur et à des incertitudes sociales, évaluent désormais les formations selon leur rendement professionnel. L'insertion professionnelle est perçue comme un critère central de valeur. La professionnalisation n'est donc pas seulement imposée par l'institution : elle est aussi internalisée par les étudiant·es comme norme légitime d'appréciation des formations.

L'injonction à la professionnalisation dans l'enseignement supérieur introduit un nouvel espace de contraintes : celui des savoirs pour l'action professionnelle. Cette orientation modifie les temporalités d'apprentissage et les formes de médiation didactique (Pastré et al., 2006). La professionnalisation agit donc comme une dynamique qui reconfigure l'épistémologie des formations : elle privilégie les savoirs directement mobilisables, tout en questionnant la place des savoirs théoriques, fondamentaux ou critiques. Ainsi, la professionnalisation engagée dans l'enseignement supérieur se présente comme un processus multidimensionnel, à la fois institutionnel, curriculaire, épistémologique et social. Elle conduit à interroger les transformations effectives des pratiques des intervenant·es : assiste-t-on à l'émergence de

nouvelles pratiques ou de pratiques véritablement innovantes ? Pour quelles finalités ? Qu'en est-il dans d'autres contextes non spécifiquement universitaires ?

Il s'agit de réunir des contributions qui permettront d'interroger l'articulation entre professionnalisation et valeurs tant du côté des professionnel·les et des futur·es professionnel·les (les étudiant·es) que de celui des institutions et instances décisionnelles (politiques ou d'évaluation).

Ce colloque aura lieu les **1er et 2 juin 2027** uniquement en présentiel à l'Université Marie et Louis Pasteur à Besançon dans les locaux de la MSHE Claude-Nicolas Ledoux. Les échanges auront lieu en français. Une demi-journée en visioconférence pourra être organisée en aval du colloque pour les personnes qui n'auraient pu se déplacer. Il sera envisagé de valoriser les contributions dans le cadre d'une publication (sous la forme d'actes et/ou d'un numéro de revue).

Les propositions de communications doivent être envoyées à professionnalisation2027@umlp.fr avant le **7 novembre 2026**, en 6000 caractères maximum (bibliographie comprise) et avec un titre précis, ainsi qu'une courte biographie. Une réponse sera transmise autour du 15 janvier 2027.

L'inscription au colloque sera obligatoire et payante : 80 euros pour les collègues titulaires et 30 euros pour les doctorant·es et les collègues non titulaires.

Comité d'organisation :

Clémence Andréys, Francine Athias, Jean-Claude Domenget, Isabelle Huré, Mathilde Musard, Christophe Reffay, Hanna Sailler, Emilie Saunier.

Comité scientifique :

Clémence Andréys (ELLIADD, UMLP, France), Francesco Arcidiacono (HEP BEJUNE, Suisse & Université de Rome "Mercatorum", Italie), Francine Athias (ELLIADD, UMLP, France), Patrice de la Broise (Geriico – Lille, France), Bruno Chaudet (Préfigs - Université Rennes 2, France), Anne-Marie Cotton (MICA - Artevelde University College, Belgique), Alexandre Coutant (LabCMO – UQAM, Québec, France), Marc David (Université de Sherbrooke, Québec, Canada), Lucile Desmoulins (Dicen-Idf - Université Gustave Eiffel, France), Jean-Claude Domenget (ELLIADD, UMLP, France), Cédric Fluckiger (CIREL - Université de Lille, France), Isabelle Huré (ELLIADD, UMLP, France), Emile Jenny (HEP BEJUNE, Suisse), François Lambotte (LASCO - Université Catholique de Louvain, Belgique), Valérie Lépine (Lerass - Université Montpellier, France), Elise Maas (Protagoras – IHECS, Belgique), Mathilde Musard (ELLIADD, UMLP, France), Gabriel Parriaux (EDA - Université Paris Cité, France & HEP Vaud, Suisse), Kevin Petit-Cahill (RRL- Université Clermont-Auvergne, France), Christophe Reffay (ELLIADD, UMLP, France), Emilie Saunier (ELLIADD-IREDU, UMLP, France), Arnaud Séjourné (CREN-Nantes Université, France), Aude Seurrat (Céditec - Université Créteil, France), Zorana Sokolovska (Université de Fribourg, Suisse), Emmanuelle Voulgre (EDA - Université Paris Cité, France), Marianne Woollven (LESCORES/ Université Clermont-Auvergne, France), Manuel Zacklad (Dicen-Idf – CNAM, France).

Bibliographie

- Aballéa, F. (2014). *Sociologie de l'intervention sociale. Déprofessionnalisation d'un métier, désinstitutionnalisation d'un secteur*. Octarès.
- Alloing, C. et al. (2025). Dossier: Plateformes et données : reconfigurations dans les métiers de la communication numérique. *Communication & professionnalisation*, 16.
- Baillargeon, D., et Coutant, A. (2018). Atypies, hybridités et temporalités dans les métiers de la communication. *Communication & professionnalisation*, 7, 2-9.
- Bertrand, F., Pasco, D., et Reffay, C. (2022). Les communautés d'apprentissage professionnelles en éducation : une revue de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3), 3-54. doi:10.7202/1103274ar.
- Bidet, A., Quéré, L., et Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. Dans J. Dewey, *La formation des valeurs* (pp.5-64). La Découverte.
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche & formation*, 54, 135-149.
- Boussard, V., Demazière, D., et Milburn, P. (Dir.) (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Presses Universitaires de Rennes.
- Chambard, O. (2020). *Business model. L'université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. La Découverte.
- Coutant, A., et Domenget, J.-C. (2015). Avant-propos. Le communicateur bousculé par le numérique : quelles compétences à transmettre ? *Les cahiers du Résiproc*, 3, 5-20.
- Cossette, R. (2013). *Éthique de la communication appliquée aux relations publiques*. Presses universitaires du Québec.
- De La Broise, P. (2013). Une professionnalisation dans son inverse. La déprofessionnalisation des universitaires français. *Recherche et formation*, 72, 57-70.
- De La Broise, P., et Léonard, É. (2022). De l'apprentissage comme processus et format d'une professionnalisation prescrite. *Communication & professionnalisation*, 13, 36-56.
- Demazière, D. (2008). L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation emploi*, 101, 41-54.
- Demazière, D., et Gadéa, C. (Dir.) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte.
- Dewey, J. (2011 [1939]). *La formation des valeurs*. La Découverte.
- Dubar, C. (2010). 3. La crise des identités professionnelles. Dans C. Dubar (Dir.), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (pp.95-128). Presses Universitaires de France.
- Dubar, C., Tripier, P., et Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., et Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197.
- Garcia, S. (2008). Les logiques de dé-professionnalisation des universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7, 197-215.
- Heinich, N. (2011). Les paradoxes de la visibilité. Dans N. Aubert et C. Haroche (Dir.), *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister ?* (pp. 303-321). Editions érès.
- Heinich, N. (2017). Dix propositions sur les valeurs. *Questions de communication*, 31, 291-314.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais sociologiques*. Éditions de l'EHESS.
- Huré, I. (2023). Quand le ministère public investit officiellement Twitter. *Politiques de communication*, 20-21, 137-167.
- Iori, R., et Bequet, V. (2025). Introduction. Les professionnel.les de l'éducation et du social pris dans des injonctions contradictoires. *Formation emploi*, 3(171), 3-14.
- Jorro, A. (2022). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Le Saulnier, G. (2012). La police nationale au défi des relations presse. Une information sous contrôle ?. *Mots. Les langages du politique*, 99, 129-142.
- Le Saulnier, G. (2025). L'impératif communicationnel dans la police nationale : une professionnalisation entre valeur et antivaleur. Communication dans le cadre du séminaire de la transversalité *Parcours de professionnalisation*, UR ELLIADD, le 27 mars 2025.
- Lépine, V., et Peyrelong, M.-F. (2012). Aux frontières de deux métiers : les compétences communicationnelles en jeu dans les bibliothèques. *Communication et organisation*, 41, 63-73.
- Lépine, V. (2016). Penser la professionnalisation comme une mise en mouvement : les communicateurs. *Revue Française des Sciences de l'information et de la communication*, 9.
- Lessard, C., et Carpentier, A. (2015). 5. L'imbrication de la recherche et de la politique. Dans C. Lessard et A. Carpentier, *Politiques éducatives. La mise en œuvre* (pp.157-186). Presses Universitaires de France.
- Maulini, O., et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (Dir.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck Supérieur.
- Millerand, F., Coutant, A., Latzko-Toth, G., et Milette, M. (Dir.) (2025). *Les publics de données : Penser la datafication de la société*. Presses de l'Université de Montréal.
- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 1(154), 145-198.
- Rogers, E. M. (1995 4th Edition). *Diffusion of Innovations*. Free Press.
- Roquet, P., et Wittorski, R. (2013). La déprofessionnalisation : une idée neuve ? *Recherche et formation*, 72, 9-14.
- Seurat, A., et Benkouar, B. (2021). Les processus de valuation de ressources pédagogiques numériques : le cas du collectif AECIUT. *Terminal*, 131.
- Seurat, A. (2019). Évaluation de l'efficacité ou mesure de la satisfaction dans la formation professionnelle courte ?. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIV(1), 53-66.
- Supiot, A. (2015). *La Gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*. Fayard.
- Vézinat, N. (2024). *Le service public empêché*. Presses Universitaires de France.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wittorski, R. (Dir.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Wittorski, R. (2022). Professionnalisation. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp.333-337), De Boeck Supérieur.