

---

## **Dispositifs de formation par alternance et construction d'identité de métier**

**Marie-Laure Chaix\***

*\* Unité Propre de recherche  
« Développement professionnel et Formation »  
Etablissement National  
d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon  
2, rue des Champs Prévois  
BP 87999  
21079 DIJON cedex  
ml.chaix@enesad.fr*

---

*RÉSUMÉ. Qu'est-ce que l'identité de métier ? Pourquoi a-t-elle tant d'importance dans le travail et dans la formation ? Les sociologues qui s'y intéressent ont une position critique à l'égard de l'école : parce qu'elle accompagne le mouvement de rationalisation caractéristiques des sociétés modernes, l'école participerait à la disparition des métiers et, par conséquent, à l'altération des identités de métier. La relecture de quelques recherches portant sur des dispositifs de formation par alternance, qui associent école et travail, est une façon de mettre à l'épreuve cette hypothèse et de formuler d'autres hypothèses sur les conditions qui favorisent ou empêchent la construction d'identités de métier.*

*MOTS-CLÉS : identité de métier, alternance, formation professionnalisante, formation diplômante, sociologie du travail, sociologie des professions*

---

Qu'est-ce que l'identité de métier ? Pourquoi a-t-elle tant d'importance dans le travail et dans la formation ? Les sociologues qui s'y intéressent ont une position critique à l'égard du rôle de l'école : parce qu'elle accompagne le mouvement de rationalisation caractéristique des sociétés modernes, l'école participerait à la disparition des métiers et, par conséquent, à l'altération des identités de métier.

L'objectif de cette communication sera, dans une première partie, de montrer, avec les sociologues, l'actualité de l'identité de métier et, dans une deuxième partie, de mettre à l'épreuve leur position critique en relisant quelques recherches sur les dispositifs alternants école-travail et les conditions qui favorisent ou empêchent la construction d'identités de métier.

N'étant pas spécialiste du champ, je suis partie de deux ouvrages récents appartenant à deux courants sociologiques différents, qui affichaient délibérément le terme de « métier » sous la forme d'un enjeu : « la révolution des métiers » de Françoise Piotet (2002, dir.)<sup>1</sup> et « le désir de métier » de Florence Osty (2003)<sup>2</sup>. A ces deux ouvrages j'ai ajouté celui de Claude Dubar et Pierre Tripier (1998)<sup>3</sup> pour voir comment s'intégraient les métiers à une « sociologie des professions » à la française qu'ils ont l'ambition de construire et comment se raisonnait, pour eux, l'identité de métier par rapport à l'identité professionnelle.

## **1. L'identité de métier est-elle encore d'actualité ?**

L'identité de métier est une identité collective, partagée par tous les membres d'un même « métier ». Quels processus, quelles conditions, caractérisent son élaboration et ses transformations dans l'histoire du travail, des entreprises, des professions et des métiers ? Et, surtout, quelle est sa fonction pour les personnes au travail ?

### ***1.1. les processus de subjectivation au travail, bases de l'identité de métier***

Partant de la signification centrale attribuée par Hughes au travail, Dubar et Tripier montrent que « contrairement au fonctionnalisme qui privilégie l'enjeu de l'organisation sociale, la posture interactionniste valorise les professions (métiers, emplois) comme des formes d'accomplissement de soi. » (Dubar et Tripier, p. 95). « L'enjeu subjectif » a pris une importance centrale du fait même de la domination progressive de « l'enjeu économique » et de l'affaiblissement de « l'enjeu

---

<sup>1</sup> L'auteur est Directrice du Laboratoire Georges Friedman, CNRS.

<sup>2</sup> F. Osty est chercheur au Rite-LSCI

<sup>3</sup> Les auteurs sont membres du Laboratoire Printemps (Professions, Identités, Temporalités) associé au CNRS

politique » : la dérégulation des activités économiques et l'introduction de la logique de marché dans toutes les activités professionnelles ont, selon eux, des effets dévastateurs sur les identités au travail en tant qu'identités collectives alors que, dans le même temps, le cadre contractuel se restreint aux rapports entre individus et entreprises, mettant en avant les seules « formes identitaires »<sup>4</sup> propres à favoriser les modes d'investissement au travail.

La question de Dubar et Tripier pourrait être aussi celle de Piotet - « le modèle de l'entreprise, issu du modèle libéral, n'est-il pas en train de supplanter tous les autres modèles ? » (*op. cit.* p. 14). Et pourtant, comme le remarque Piotet, le « métier » demeure un objet de revendication de la part de ceux qui exercent un travail indépendant ou un travail salarié comme de la part des entreprises. Effectuant une lecture critique de ce « retour au métier », elle y voit un affaiblissement des liens contractuels et une dépendance de plus en plus grande des salariés à leurs entreprises respectives.

A cette position critique répond la confiance de Osty dans les nouveaux modes de management des entreprises qui sollicitent, reconnaissent et gèrent rationnellement les compétences de leurs salariés, favorisant ainsi les processus d'engagement et de coopération au travail et confortant ce « désir de métier » qu'elle détecte chez eux. Osty voit dans le « retour au métier » un signe de modernisation, l'effet des nouvelles organisations du travail qui se substituent au taylorisme et au fordisme. L'identité de métier y tient une place centrale en tant qu'opportunité de construction de soi par l'expérience subjective du travail et recherche de nouveaux cadres de reconnaissance de cette identité.

### **1.2. L'identité de métier, une particularité des métiers traditionnels ?**

C'est d'abord du côté du sens développé dans les métiers dits « traditionnels » (artisanat, notamment) que l'on va chercher une définition de la notion de métier<sup>5</sup>. On trouve les caractéristiques suivantes : une appellation commune de l'activité quel que soit le statut qu'on y occupe (les métiers du cuir, de la coiffure, de l'agriculture) ; une activité non subordonnée, indépendante économiquement, fondée sur un investissement patrimonial ou familial, intégrant les salariés « du métier » dans la même visée d'indépendance à terme ; un apprentissage spécifique, non formalisé, transmission de valeurs, de manières de se comporter, de façons de voir, autant que de savoirs, ayant valeur de transmission générationnelle d'une culture d'un groupe social ; l'intégration progressive à une communauté professionnelle, régulatrice de l'accès à la compétence et à l'emploi. L'identité de métier se construit lors de l'apprentissage dans le cadre de ce rapport d'échange symbolique maître-apprenti, de cette participation à l'activité de travail fondée sur le « faire comme » le maître d'apprentissage avec qui l'idéal de métier est partagé.

---

<sup>4</sup> Cf. C. Dubar, 2002, *La socialisation*, A. Colin, 3<sup>ème</sup> édition

<sup>5</sup> Zarcia B., 1988, « Identité de métier et identité artisanale », *Revue française de sociologie*, XXIX-2, 1988, p. 247-273

C'est, comme le dit Zarca (*op. cit.*), un processus « d'identifications croisées » porté par une gestuelle et une langue propres au métier, l'apprenti jouant des différences et des similitudes pour affirmer progressivement sa maîtrise face au maître d'apprentissage.

### **1.3. L'identité de métier, une nouvelle actualité ?**

Construite à partir des métiers dits « traditionnels », la notion d'identité de métier persiste et sous diverses formes.

#### *1.3.1. La persistance de l'identité de métier dans le cadre de la construction des catégories socioprofessionnelles en France*

La persistance des identités de métier est inscrite dans l'histoire même de la construction des catégories sociales telles que la développent Dubar et Tripier. Ils montrent que les groupes professionnels s'organisent selon deux logiques qui ont présidé à la construction des catégories socioprofessionnelles en France : une logique transversale, la plus ancienne, qui concerne l'appellation du métier, et une logique verticale, plus récente, pour laquelle le niveau de formation scolaire devient la référence majeure du niveau de qualification de l'emploi visé. L'expérience, et l'apprentissage qui en est le véhicule, perdent de leur importance. Cependant, en référence aux travaux de Desrosières et Thévenot (1988), ils notent que « les deux logiques de catégorisation continuent à coexister formant « un espace à deux dimensions » croisant la logique « verticale » des niveaux de formation-qualification (cadres/professions intermédiaires/exécution) avec une logique « horizontale » des métiers-branches-institutions (agriculteurs/professions libérales/artisans/artistes, clergé, armée et police) qui brouille la hiérarchisation précédente. Cette seconde logique non hiérarchique et non scolaire est essentielle pour comprendre la complexité et l'enjeu des catégorisations socioprofessionnelles, en France. Elle concerne non seulement les non salariés qui se définissent par un nom de « métier » (boulangier, médecin) mais aussi des salariés qui déclarent leur profession à partir de leur « activité spécialisée » (mineur, comptable) ou de leur « institution de rattachement » (policier, militaire). Dans tous les cas, ce n'est pas seulement ni d'abord leur diplôme ou leur formation initiale qui sert à les définir mais **leur apprentissage pratique, leur expérience professionnelle et leur appartenance à un groupe professionnel** qui est bien autre chose qu'une catégorie statistique ou un « niveau de formation ». Il s'agit, en fait, d'une identification à une activité et à ceux qui l'exercent, d'un autre mode de socialisation que l'école, d'un apprentissage qui ne repose pas sur une qualification juridique attestée par la possession d'un titre scolaire mais sur la compétence personnelle acquise par l'exercice d'un métier mais aussi, parfois, par le rattachement à un groupe professionnel ou à une institution (l'Armée, la Police, l'Education Nationale) dotée d'une forte visibilité symbolique » (p. 145).

#### *1.3.2. Les raisons de la persistance de l'identité de métier mais, aussi, de sa fragilisation*

### 1.3.2.1. Le « retour » des métiers comme illusion

Analysant les usages actuels de la notion de « métier », Piotet retrouve les fonctions assurées par les métiers traditionnels. Mais elle voit aussi, dans ces fonctions, une sorte d'illusion. Pour elle, les entreprises usent de ce terme pour réintroduire les valeurs du métier dans la division fonctionnelle du travail de façon à, dans le même temps, introduire ou masquer de nouveaux clivages : la professionnalisation par le diplôme aux dépens de l'expérience et la re-centration des entreprises sur leur « cœur de métier » qui amène à réserver « les tâches les plus nobles » aux salariés de l'entreprise et à abandonner « les moins nobles aux salariés des sous-traitants » (p. 8).

### 1.3.2.2. Le « retour » des métiers comme manifestation de la modernité

Pour Osty, le « désir de métier » émergerait du fait de l'échec relatif des processus de rationalisation du travail mis en œuvre ainsi que des contraintes issues des nouvelles formes de management : « Le métier désignerait, alors, ces nouvelles situations de travail marquées par une forme d'autonomie productive et enserrées dans de fortes contraintes de gestion » (p. 18). L'expérience de métier, comme base de l'identité de métier, prendrait sa place dans ces espaces d'autonomie non répertoriés dans les modalités de rationalisation et de réglementation, permettant la construction de compétences inédites en situation d'aléa, propres, donc, à fonder leur légitimité sur leur efficacité, à se faire reconnaître par les pairs et par l'entreprise. Cependant, ni la formation initiale ni la transmission par un maître d'apprentissage n'ont leur place dans cette nouvelle identité de métier. Les « compétences » produites en situation de travail ne font pas, non plus, objet de contractualisation, contrairement aux qualifications. La reconnaissance des « compétences » produites en situation de travail est celle des pairs et, éventuellement, de la hiérarchie, elle est fondée sur l'efficacité de l'action. Elle n'a pas d'autre protection contractuelle.

Partant, donc, de l'idée de la persistance des identités de métier dans la société française, ce que nous annoncent Piotet et Osty, c'est que ces identités meurent et se transforment du fait de divers mouvements et, notamment, pour ce qui nous concerne, de l'importance donnée au diplôme dans le processus de professionnalisation aux dépens de l'expertise construite et transmise par l'expérience, aux dépens, aussi, d'une co-construction de la formation technique et de la socialisation professionnelle, base des solidarités de métier. Cependant, les exemples développés montrent que la professionnalisation par le diplôme a des effets assez différents selon les catégories sociales étudiées. Par exemple, dans les métiers manuels, ce sont à la fois des effets identifiants et fragilisants (Piotet). Dans les catégories intermédiaires, le diplôme réactive la division métier/profession, freinant la mise en place de travaux en équipe à partir desquels pourraient se constituer des identités de métier (Dubar et Tripier).

Pour mieux comprendre les critiques qui adressées à l'école, je relirai deux recherches de niveau IV pour voir, du côté des personnes en formation, comment se construisent, se défont ou se transforment les identités de métier.

## **2. Les formations initiales professionnalisantes et diplômantes, participatives à la construction ou à l'altération des identités de métier ?**

La relation maître - apprenti étant la voie, le support principal de la transmission intergénérationnelle, base des processus d'identification propres à l'identité de métier, on va essayer de comprendre les processus en cause et se demander comment se transforme cette relation tutorale quand le système éducatif organise des formations en alternance associant professionnels et formateurs.

### **2.1. Ce qui construit l'identité de métier ou la transforme**

#### *2.1.1. Processus d'identifications croisées entre tuteurs et stagiaires*

Les apprentissages familiaux favorisent la construction d'identités de métier parce qu'ils sont fondés sur la transmission intergénérationnelle. Dans les métiers, donc, avant que n'intervienne l'école, l'apprentissage est fondé sur l'intégration des jeunes au collectif de travail des adultes, à une place significative de leurs capacités et de leurs attributions de rôle. Ce parcours est initiatique parce qu'il est progressif, qu'il se fait sous la férule des adultes, et que c'est, comme le dit Pharo (1985), « une instruction sans instruction », c'est-à-dire fondée sur le « faire comme » plutôt que sur l'explication. Delbos et Jorion (1984) vont plus loin quand ils avancent, à propos des paludiers, que ce n'est pas du savoir qui est transmis, mais du travail : « Mais que voit l'enfant ? Son père et sa mère au travail sur le marais. Il voit des gens au travail, il ne voit pas du « savoir » ou des « connaissances » (...). Et comment se voit-il, lui ? Il se voit d'emblée associé au jeu des adultes, et rapidement sommé d'y tenir son rôle, sans que quiconque se soit soucié de lui indiquer la règle du jeu. Son rôle, il le découvre par approximations, selon le principe que, quand on ne l'engueule pas, c'est que c'est bon. » (Delbos et Jorion, *op. cit.*, p. 128).

La relation adulte-jeune ou relation tutorale<sup>6</sup> étant le lieu central des processus d'identifications croisées et de la transmission des savoirs, comment se met-elle en place dans le cadre de dispositifs de formation alternants ou d'apprentissage intégrés au système éducatif ?

#### *2.1.2. Double affiliation des identités et des savoirs dans le cadre de dispositifs de formation alternants (Chaix, 1993, 1996, 1997)*

Comme dans les apprentissages familiaux, l'investissement subjectif de la situation de travail comme situation de formation, sollicité de la part du tuteur comme du stagiaire, est une condition de base pour la constitution d'identités de métier. Ce que traduisent concrètement deux types d'accords : l'acceptation par les

---

<sup>6</sup> « Tuteur » et « relation tutorale » : appellation générique pour désigner respectivement les maîtres de stage ou d'apprentissage et la relation qu'ils mettent en place avec les stagiaires ou apprentis. On fera aussi la distinction entre tuteur « institutionnel », responsable de l'entreprise qui accueille le stagiaire, et tuteur « opérationnel » qui est l'encadrant effectif, souvent différent du premier dans les entreprises importantes

tuteurs institutionnels, mais aussi opérationnels, de l'intervention du système éducatif dans la formation de futurs professionnels et, par conséquent, leur accord pour jouer un rôle pédagogique auprès des stagiaires ou apprentis ; l'acceptation, par les stagiaires, de s'impliquer dans le parcours qui leur est proposé en stage, mais leur capacité, aussi, à dire ce qu'ils veulent et à devenir acteurs de leur formation.

Si l'on reprend chacun de ces facteurs, au moins jusqu'au niveau IV, l'acceptation, par le tuteur, d'un rôle pédagogique, se traduit, comme dans les apprentissages familiaux de métier, par l'insertion du stagiaire ou de l'apprenti dans le collectif de travail, à la place correspondant à ses capacités et au rôle visé indiqué par le niveau de formation. Cependant, à la différence des apprentissages familiaux, ce n'est plus « l'instruction sans instruction » qui prévaut (Pharo, *op. cit.*), mais les explications des tuteurs sont sollicitées par le lycée, notamment pour réaliser le rapport de stage sur le modèle de la rationalité scolaire. L'identification massive favorisée par l'absence d'explication et la seule mise au travail n'est donc plus possible si l'école vient en tiers rappeler ses exigences. Comment l'identité de métier en est-elle transformée ? C'est là qu'interviennent les facteurs concernant les stagiaires.

En effet, on observe qu'au positionnement dans le travail attribué au stagiaire par le tuteur répond un positionnement revendiqué par le stagiaire ; et celui-ci se construit, quelquefois en défiance par rapport à celui des tuteurs, notamment quand ce sont des positionnements refusés par les jeunes parce que trop inscrits dans la culture de métier (la division du travail par sexe qui empêche les filles d'accéder à des activités réservées aux hommes), ou trop inscrits dans le seul travail productif (du travail sans explication au seul service de la production). Dans les deux cas, soutenus, en cela, par les instructions du lycée, les stagiaires revendiquent un statut de « stagiaire » ou « d'apprenti » qui réintroduit la formation comme objectif tiers dans la situation de travail. Ils rétablissent, ainsi, une double « affiliation », identitaire et de savoir, d'une part, à la culture professionnelle du lycée et, d'autre part, à la culture professionnelle et de métier du tuteur.

Par rapport aux apprentissages familiaux, on peut donc avancer que les processus d'appropriation et de transmission des savoirs tendent à être explicités et, en tout cas, distincts des processus d'identification seulement sollicités par la « gestuelle » de métier. Ceux-ci apparaissent, de ce fait, moins massifs, mais pas absents pour autant. Ils sont présents, notamment, dans le discours des stagiaires et leur façon de parler de la valeur comparée de ce qu'on apprend au lycée et de ce que l'on apprend en stage : ceux qui prennent le parti des professionnels s'identifient fortement à eux et jusque dans l'habillement et le comportement ; d'autres identifient bien « l'écart » entre lycée et stage, mais ils n'en sont pas troublés pour autant parce qu'ils sont assez sûrs d'eux-mêmes pour pouvoir « *en prendre un peu partout* » et construire leurs propres références identitaires et de savoir.

## **2.2. Ce qui empêche ou freine la constitution d'identités de métier**

Les facteurs repérés sont le négatif des précédents et, principalement. La relation tutorale se réduit à un échange de services – le stagiaire doit fournir du travail, en

échange le tuteur fournit des informations plutôt que des explications, il ne s'implique pas personnellement. Dans chacun de ces cas, les processus d'identifications croisées ne peuvent pas se mettre en place.

Cependant des facteurs négatifs concernent directement certains stagiaires : l'indétermination à l'égard de leur projet de devenir ou leur insatisfaction à l'égard de la filière de formation où ils ont été orientés ; il semble que l'identité de métier ne puisse se greffer que sur une identité de projet (Tap, 1988) où l'avenir rêvé est aussi un avenir possible.

### **2.3. Comment joue l'identité de métier dans la relation tutorale ?**

Comme l'a déjà montré Lise Demailly (1987), la tension profession-métier divise les enseignants. On peut voir comment dans une étude réalisée par P. Lechaux (1995). Comparant deux baccalauréats professionnels réalisés, pour une part, en alternance, et une autre part, par apprentissage, il observe que les identités de métier des enseignants et des tuteurs sont d'autant plus éloignées que les référentiels scolaires sont construits en référence à une science et une technique « dures » plutôt qu'à des savoirs sociaux.

En électrotechnique, par exemple, parce que les enseignements sont constitués de savoirs plutôt abstraits, scientifiques et techniques, les enseignants de lycée professionnel (LP) comme les formateurs de centre de formation d'apprentis (CFA) développent une culture de métier plus proche de celle des enseignants du secondaire que de celle des professionnels. De ce fait, ils considèrent l'entreprise comme le lieu d'application de leurs enseignements. De leur côté, « si les professionnels savent intervenir pour corriger les savoir-faire constitutifs de l'opérationnalité du jeune, ils acceptent plus rarement, à leur dire même et au dire des jeunes, de partager leur savoir de métier (...). Seuls quelques « apprentis expérimentés » (au sens où ils ont préparé le BEP par l'apprentissage) sont acceptés comme de vrais salariés, certes débutants, grâce à leur expérience professionnelle et bénéficient de cet échange de savoirs » (p. 57). D'où l'on voit la difficulté dans laquelle vont se trouver les jeunes pour se constituer une identité de métier entre l'école et l'entreprise : « Elèves de LP et apprentis sont confrontés à une approche divergente de la qualification par les formateurs et les professionnels qui tend à opposer le modèle du référentiel de diplôme au pouvoir de l'expérience, la problématique des savoirs théoriques à celle des savoirs de métier. » (p. 62)

En vente-représentation, par contre, même si le programme comporte des « savoirs théoriques » et surtout des « savoirs procéduraux » (p. 59), le cœur de métier est associé directement à des compétences sociales difficilement enseignables à l'école. Dans les formations alternées qui sont mises en place, qu'elles soient sous statut scolaire (LP) ou sous statut d'apprentissage (CFA), les enseignements en vente-représentation sont directement influencés par les professionnels : « leur identité de métier tient plus à une fonction de médiation dans la construction des apprentissages que dans un rapport à des savoirs théoriques. Former signifie pour eux plus « *mettre en forme* », « *transformer les jeunes de scolaires en professionnels* » que transmettre des savoirs. » (p. 59). Dans ce cas, on peut penser

que des identités de métier se constituent chez les jeunes apprentis ou scolaires, dominées par les figures professionnelles.

Comme le dit Lechaux, dans le cas de l'électrotechnique, au moins, le rapport école-entreprise met en scène « le pouvoir de l'expérience contre celui du diplôme » (p. 65).

#### Pour conclure

Partant de caractéristiques centrales de la constitution d'identités de métier, l'identité collective et la transmission intergénérationnelle, nous aboutissons à considérer que, même dans le cadre de formations rationalisées par des référentiels, la présence du diplôme n'est peut-être pas le facteur le plus décisif quant à la difficulté à constituer ces identités, mais que d'autres facteurs peuvent intervenir. Parmi eux, les rapports qu'entretiennent système éducatif et groupes professionnels, métiers et professions, et l'injonction d'autonomie auxquels sont soumises les personnes en formation. J'y ajouterai les transformations du travail – longuement développées par les sociologues – qui font que l'inscription des stagiaires dans le travail ne va plus se faire, nécessairement, selon les modalités analysées précédemment. Par ailleurs, les rapports entre l'école et l'entreprise restent aléatoires. L'apprentissage, lui-même, depuis 1987, a été étendu à tous les niveaux de formation. Mais « son développement a concerné des formations de niveau de plus en plus élevé, dans des domaines nouveaux, et assez peu son espace traditionnel que sont les CAP et les BEP » (Bref-Cereq, 2005). Dans ce contexte, comment se constituent les identités de métier des catégories les moins intéressées par l'école et ses savoirs abstraits ?

Au cœur de la médiation entre référentiels scolaires et savoirs d'expérience, se trouvent les enseignants. L'universitarisation de leur formation (Bourdoncle, 1994), comme celle d'autres professions intermédiaires (métiers de la santé et du social), nous condamne à penser leur formation et leurs pratiques dans cette tension entre profession et métier<sup>7</sup>. Sans doute faut-il ménager pour eux, comme pour les élèves-stagiaires ou apprentis, des conditions d'accès à des identités à double référence, enseignants et formateurs.

Reste à explorer ce que sont des identités à références multiples. Est-ce encore des identités de métier ? Peut-on avancer que, du fait de la généralisation de la scolarisation et de l'élévation générale du niveau de la population active, du fait, aussi, de la pression corporatiste de la rhétorique professionnelle, on a plutôt affaire, aujourd'hui, à des identités en tension entre métier et profession, que chacun doit vivre dans le cadre de cette tension entre solidarités de métier et solidarités professionnelles ?

---

<sup>7</sup> Cf. aussi le cas d'un service de réanimation à l'hôpital relaté par Osty

**Bibliographie**

Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : L'Harmattan, INRP

Bref Cereq (2005). *1995-2003, L'apprentissage aspiré par le haut*. n° 217, mars

Chaix, M.L. (1993). *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris : L'Harmattan

Chaix, M.L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Education Permanente*, n° 128, p. 103-115

Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, coll. Ethnologie de la France

Demaiilly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, XXIX 1/87, p. 59-69

Desrosières, A. et Thévenot, L. (1988). *Les catégories socio-professionnelles*. Paris : La Découverte, Repères

Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin

Lechaux, P. (1995). Alternance et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel. *Formation Emploi*, n°49, p. 47-68

Osty, F. (2003). *Le désir de métier, Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presses Universitaires de Rennes, Collection « des Sociétés »

Piotet, F. (2002). *La révolution des métiers*. Paris : PUF, Le lien social

Pharo, P. (1985). *Savoirs paysans et ordre social*. Paris : La Documentation française

Tap, P. (1988). L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat. Coll. Sciences de l'Homme, pp. 237-250