



Crédit et discrédit croisés des « savoirs théoriques » et des « savoirs de terrain » chez de jeunes travailleurs sociaux

Jean-François Gaspar

DANS **PENSÉE PLURIELLE** 2008/1 n° 17 , PAGES 67 À 83
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1376-0963

ISBN 9782804158118

DOI 10.3917/pp.017.0067

Date de mise en ligne : 01/04/2008

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-1-page-67?lang=fr>



CAIRN · INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Crédit et discrédit croisés des « savoirs théoriques » et des « savoirs de terrain » chez de jeunes travailleurs sociaux

JEAN-FRANÇOIS GASPAR¹

Résumé : Évoquant leur formation, de jeunes travailleurs sociaux mobilisent des schèmes d'opposition et d'adhésion aux « savoirs théoriques » et aux « savoirs de terrain » (i.e. savoirs pratiques). Certains indiquent beaucoup apprendre des usagers : ils se sentent « faits » pour le métier et trouvent « en eux » les savoirs que la pratique révèle. À l'opposé, d'autres insistent sur tout ce qu'ils doivent à la formation scolaire et sur les capacités acquises et certifiées par le diplôme obtenu. D'autres enfin se servent des savoirs scolaires pour installer la raison comme pare-choc à ce qu'ils « ressentent » sur le terrain. Quels sont, alors, les indicateurs sociaux qui permettent de mettre en lumière ces différents types de rapports aux savoirs ? Comment s'opère le partage (sur quels objets ?) entre ce qui est dicible (comment le langage est-il mobilisé pour en rendre compte ?) et ce qui l'est peu (comment le corps est-il convoqué pour l'évoquer ?) ? Quelle place, quel crédit sont assignés à l'école sociale, aux institutions sociales et aux usagers ? Il s'agira ici de s'interroger sur les principes de variation dans les rapports aux savoirs et d'indiquer comment ces rapports jouent un rôle essentiel dans l'économie générale de ces jeunes travailleurs sociaux.

Mots clés : jeunes travailleurs sociaux, rapport aux savoirs théoriques et de terrain, rapport au corps, rapport au langage, trajectoire sociale.

¹ Enseignant et sociologue, Institut Cardijn, Louvain-la-Neuve, Haute École Charleroi Europe.

*« Des trois années passées à l'école sociale,
je n'ai pas retenu grand-chose...
En stage par contre oui, j'ai beaucoup appris ! »
« Mon expérience de stagiaire m'a confortée dans mon idée
que l'expérience sur le terrain est la meilleure des écoles.
C'est pourquoi je suis plus convaincue que jamais
que la connaissance en travail social s'acquiert hors de l'école. »*

Ces phrases courantes dans l'univers du travail social peuvent tout aussi bien être prononcées par des travailleurs sociaux ayant accumulé des années d'expérience, que par des étudiants en fin de formation. Elles mettent en évidence les tensions, voire les oppositions qui organisent les rapports entre différents types de savoirs. Souvent, elles interviennent comme mode de présentation d'eux-mêmes (E. Goffman) et sont mobilisées comme signe distinctif de ce que certains nomment, dans un mouvement de repli catégoriel, « l'identité professionnelle ». Il s'agira ici, concernant de jeunes travailleurs sociaux (en fin de formation ou travaillant depuis moins de trois années)², de comprendre sociologiquement non seulement ce qui est au principe de ces rapports aux savoirs mais également de mettre en évidence les modalités de discours et les pratiques liées à ce mode de présentation.

Quels sont les types de légitimité qui sont mobilisés pour valoriser tel ou tel type de savoir ? Quels sont les savoirs utilisés pour avancer dans la résolution de problèmes sociaux ou « personnels » ? Comment aussi, et avec quelle légitimité, des savoirs issus d'autres lieux de socialisation peuvent-ils être mobilisés ?

Deux raisons essentielles et générales peuvent être prises en considération pour expliquer les rapports des travailleurs sociaux aux savoirs³. Premièrement, l'univers du travail social est un univers particulièrement ouvert, caractérisé notamment par l'hétéronomie des rapports aux savoirs. En effet, les savoirs théoriques qui y sont évoqués, qui servent d'appuis et/ou de justifications aux pratiques, sont des savoirs empruntés, importés d'univers proches⁴. La psychologie et la psychanalyse, la philosophie, le droit, l'économie, la sociologie et, dans une moindre mesure, l'histoire et les sciences politiques sont ainsi souvent cités. Ils représentent l'essentiel des cours dispensés dans la

² Cet article s'appuie sur ma pratique d'enseignant dans une école sociale qui forme des assistants sociaux ainsi que sur une recherche ethnographique entreprise pendant cinq années chez les travailleurs sociaux d'une ville de moyenne importance, marquée par une forte désindustrialisation, dans l'ancien bassin minier wallon.

³ Pour un développement de ces raisons et pour l'examen des rapports aux savoirs des travailleurs sociaux ayant accumulé de l'expérience, se reporter à un article qui complète celui-ci (Gaspar, 2007).

⁴ Ainsi par exemple, F. Dubet (2002, p. 240) indique que « les travailleurs sociaux sont "colonisés" dans la mesure où ils sont tenus d'utiliser des langues étrangères [la psychologie et la sociologie], des langues produites ailleurs que chez eux et par d'autres que par eux quand ils veulent échapper à l'engluement dans leur "vécu" », M. Autès (1999, p. 141-142) montre que « les référentiels du travail social, même à son apogée, ont toujours été fragiles. (...) Il n'existe pas de théories propres au travail social ». J. Brichaux (2001), s'agissant des éducateurs spécialisés et de la professionnalisation de l'activité éducative, évoque leur « nomadisme conceptuel ».

formation des travailleurs sociaux. De plus, il est très souvent difficile, dans cet univers, de distinguer savoirs professionnels et sens commun⁵. Deuxièmement, cet univers se caractérise par la partielle indicibilité rationnelle de la relation qui est au centre des discours et des pratiques des travailleurs sociaux (Autès, 1999 ; Moreno Pestaña, 2004).

Au-delà de ces raisons, il s'agit de montrer les variations d'attitudes – et leurs principes – concernant les rapports aux savoirs et de s'interroger sur la valorisation des savoirs pratiques contre les savoirs théoriques (*i.e.* scolaires) : cette valorisation se fait-elle dans les mêmes modalités et avec les mêmes principes de hiérarchisation entre les différents types de savoirs, pour les jeunes diplômés pour lesquels devenir travailleur social correspond à une élévation sociale et pour ceux dont l'obtention du diplôme permet soit de « rebondir » vers d'autres études, soit de corriger une trajectoire scolaire non conforme aux attentes sociales de leur milieu ?

1. Les savoirs scolaires comme moyen d'ascension sociale

Pour les jeunes travailleurs sociaux issus des classes populaires, l'école sociale est avant tout un lieu d'apprentissage. Pour eux, cet apprentissage doit se centrer sur des techniques : techniques d'entretien, techniques d'analyse et techniques d'identification de la demande, techniques de construction d'un projet social, techniques de réflexion pour prendre position dans la relation, etc. Ils attribuent à l'apprentissage de celles-ci une grande valeur et mettent en évidence les attentes des enseignants vis-à-vis des étudiants : ils qualifient fréquemment ces attentes d'« exigeantes » et/ou de « compliquées ».

Ce qui importe, pour eux, c'est d'« avoir des objectifs », d'être dans une démarche rationnelle qui va permettre d'avancer dans l'apprentissage envisagé comme appropriation du métier et non comme mise en lumière de capacités innées. Pour eux, le métier ne résulte donc pas d'un simple ordonnancement de capacités « naturelles » ou d'une prétendue vocation. La démarche rationnelle, qui est, pour eux, au cœur de la formation en travail social, laisse peu (voire pas) de place à l'expression et à la discussion à propos des sentiments, des émotions liées aux situations rencontrées. Ainsi, pour Alexandre, l'évocation des émotions, des sentiments n'a de place que :

« Si ça a un sens dans la formation du travailleur social, si c'est pour larmoyer, non ça n'a aucun intérêt, il ne faut surtout pas tomber dans ce travers-là ! »

L'école sociale est l'institution qui va d'abord permettre de légitimer leur ascension sociale. Les quelques critiques qu'ils lui font ne la remettent pas fondamentalement en cause, elles participent souvent à une attente, habituelle dans les écoles sociales, de la part de la direction et des enseignants. Elles mettent en évidence des capacités valorisées par l'école : « l'étudiant comme acteur de sa formation ». Rôle d'acteur où l'analyse critique, la prise de distance, les propositions d'amélioration des processus de formation remplissent

⁵ Dans un domaine connexe, celui de la psychiatrie, voir par exemple A. Perrusi (2007).

des fonctions essentielles. Ces étudiants, au terme de leurs trois années de formation, maîtrisent ce jeu de la critique : tel dirige plus ses critiques vers les manques de la formation en matière de techniques liées à la relation de face à face, tel autre les cible vers une lourdeur institutionnelle faite de « paperasserie » et d'une « léthargie » qui touche autant certains enseignants que certains étudiants, tel autre encore les oriente vers l'incapacité de certains enseignants à leur fournir des indications précises sur leurs attentes, sur les critères qui leur serviront dans l'évaluation ou sur « l'absence totale de contenu » dans leur cours, etc. Très peu d'entre eux (inversement aux jeunes issus des classes moyennes, nous le verrons) mettent en exergue certains enseignants marquants. « Un prof reste un prof » et ils attendent qu'ils remplissent leur rôle comme eux remplissent le leur. Pour ceux cependant qui insistent sur l'apport reçu de certains enseignants, il est possible de faire deux hypothèses complémentaires. Cette évocation peut être interprétée comme le résultat de l'acquisition de nouvelles dispositions résultant de leur socialisation scolaire et professionnelle et comme une réponse – quasi obligée – à une attente de certains enseignants : un don-échange de biens de prestige (sous une forme proche de ceux décrits par B. Malinowski, [1922], 1989), à l'intérieur duquel la reconnaissance de la professionnalité du jeune travailleur social répond à la reconnaissance de l'excellence de la formation de l'enseignant.

Si l'école légitime, par l'obtention du diplôme, leur ascension sociale, l'institution sociale et l'équipe de professionnels qu'ils intègrent matérialisent leur appartenance, leur identification professionnelle (Brubaker, 2001)⁶. Cette identification se construit par la proximité/l'adhésion ou la distance/le rejet qu'ils entretiennent tant avec l'institution de stage, qu'avec l'équipe de professionnels ou certains de ses membres. Elle est fonction de leur représentation de ce que doit être une institution sociale, une équipe de travail, un professionnel. Le processus d'adhésion/rejet leur permet de s'affirmer en tant que professionnel. Aussi sont-ils très attentifs à la manière dont ils sont nommés sur leur lieu de stage : leur objectif est d'être nommés non plus comme « stagiaires » ou comme « jeunes qui débutent » mais dans les mêmes termes que le sont les professionnels « confirmés ».

Certains mettent en évidence les compétences de leur référent (de stage ou lors de leurs premiers pas durant leurs premières semaines de travail). Leur sont ainsi souvent reconnus d'une part une capacité à trouver « des solutions rapides à des problèmes complexes » – un savoir-faire – et d'autre part une connaissance approfondie de tous les dispositifs institutionnels et législatifs permettant la mise en œuvre de ces solutions, bref des connaissances techniques pratiques. Non seulement, ils peuvent bénéficier de ces savoir-faire et de ces connaissances techniques ancrées dans le terrain mais, aussi, les côtoyer, les avoir comme référents, valorisent leurs premières expériences professionnelles. Les relations qu'ils tissent avec eux constituent un socle, au début de leur carrière, pour développer leur capital social professionnel.

⁶ R. Brubaker préfère utiliser ce terme d'*identification* plutôt que celui d'*identité* parce que ce terme « a tendance à signifier trop (quand on l'entend au sens fort), trop peu (quand on l'entend au sens faible), ou à ne rien signifier du tout (à cause de son ambiguïté intrinsèque) (p. 66). Le terme d'*identification* renvoie, pour R. Brubaker, à un « processus » et « nous invite à spécifier les agents qui [y] procèdent » (p. 75).

Si les relations se passent plus difficilement avec leur référent de stage, ils attribuent souvent ces difficultés à un manque de compétences et de connaissances professionnelles de celui-ci. C'est alors avec des termes particulièrement durs qu'ils pourfendent leur attitude et leur manque de professionnalité. La dureté de leur propos est en rapport avec le sérieux dont ils voudraient voir traiter la profession à laquelle ils accèdent.

Les connaissances acquises par adhésion ou par rejet dans l'école sociale ou dans leur institution de stage fonctionnent comme autant de marqueurs d'adhésion à la profession. Le langage qu'ils emploient, notamment dans la situation d'entretien⁷, en est un des plus significatifs. Le langage est ici utilisé comme « façade – appareillage symbolique » en ce qu'il « a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs » (Goffman, 1973). Il résulte, pour eux, d'un grand travail de maîtrise, de correction car il représente la preuve tangible de leur ascension sociale.

L'entretien, sollicité auprès d'eux, représente un moment important : une occasion d'exposer leur « point de vue de professionnel ». Ils veulent que leur langage soit adapté à la situation : qu'il soit correct, qu'il soit clair, que les différentes idées puissent s'articuler bref, qu'il paraisse être pour eux, un outil usuel, professionnel.

Le langage est utilisé comme vitrine de ce qu'ils ont appris : il est l'occasion de montrer leur connaissance et leur maîtrise des mots – des outils de la profession. Ils ponctuent ainsi fréquemment leur discours de mots, d'expressions typiques de la profession souvent utilisés dans l'école sociale (« cadre légal », « demande sous-entendue », « nécessité de s'interroger », « formes de communication », « besoin de feed-back », etc.) ; d'expressions ou de noms relatifs à leur connaissance du champ des sciences humaines (« théorie systémique », « en psychologie sociale on sait que », « choc culturel », etc.) ; de termes qui permettent de faire état de leurs connaissances théoriques et pratiques des institutions politiques et sociales (« les organisations constitutives », « le fonctionnement de la logique fédérale », etc.) ; de sigles et abréviations que l'on ne peut comprendre que si l'on est du métier ou si on en est proche. À tous ces termes viennent également s'ajouter des expressions précises, relativement peu usuelles, qui témoignent de leur maîtrise d'un vocabulaire qui se distingue de celui de leur milieu d'origine (« terme générique », « lacunaire », « corrélation », etc.). L'expression orale revêt alors les caractéristiques de celles attribuées à l'expression écrite : amplitude lexicale, élaboration plus complexe, contextualisation plus forte, etc. (Goody, 1994).

La forme qu'ils donnent à ce langage vient renforcer la mise en évidence de ces connaissances acquises au long de leurs études sociales et de la fréquentation des institutions dans lesquelles ils ont effectué leur stage. Pour s'exprimer, ils utilisent ainsi l'affirmative, très rarement la forme négative et presque jamais la forme interrogative. L'entretien demeure sous le mode questions-réponses qui leur permet d'affirmer, de s'affirmer, et non à l'intérieur

⁷ L'objet même de l'entretien impliquait l'emploi de termes professionnels et, plus largement, de termes relatifs aux sciences humaines. Ce qui différencie ces jeunes travailleurs sociaux issus des classes populaires des autres, est la densité de leur utilisation.

d'un dialogue qui permettrait de nuancer, de contre-argumenter, de relativiser. De plus, lors des entretiens, ils profitent des questions pour faire de longues interventions dans lesquelles, même si demeure une certaine tension, ils font montre d'un « bonheur d'expression » (Bourdieu, 1993) qui confère parfois aux entretiens de véritables « conditions de félicité » (*ibid.*).

Il existe également, chez eux, une volonté de construire le propos avec méthode. L'ordonnement des arguments s'effectue selon les schèmes habituels d'analyse professionnelle en travail social. Il en est ainsi pour ce qu'Alexandre appelle le « fil conducteur » à partir duquel viennent s'articuler les éléments de son « parcours chaotique » ; articulation dont il fournit *a posteriori* une cohérence dans l'entretien. « Fil conducteur » qui fait apparaître de véritables stratégies de placement dans les différents champs à l'intérieur desquels il s'inscrit. Ainsi, dans l'entretien, le langage qu'il me tient paraît construit en fonction de la manière dont il me situe comme enseignant dans une école sociale et dans le champ professionnel – il dit des choses qui sont censées me plaire sur tel auteur, sur tel ou tel enseignant dont il me sait proche... – donc en fonction des bénéfices en termes de placement qu'il peut en attendre. Cependant, il serait absurde de dire que ce n'est là qu'un calcul froid, une sombre instrumentalisation ; il s'agit ici, une fois encore, de la manifestation de la volonté d'avancer, volonté qui pénètre au plus profond du discours : une stratégie incorporée, faite langage.

Il convient d'ajouter que les connaissances acquises et le diplôme qui les certifie, souvent obtenu après un parcours scolaire difficile voire chaotique, représentent une véritable fierté et concrétisent les espoirs d'ascension sociale dont l'ensemble de la famille bénéficie par contiguïté : « Ce fameux diplôme dont il [le père d'Alexandre] m'a bassiné les oreilles ! ». Le diplôme matérialise le déplacement effectué dans l'espace social grâce aux efforts scolaires consentis :

« Ah, ma maman est très contente, j'ai une formation, je peux aller chercher du travail, j'ai un diplôme qui m'offre un statut. (...) Elle m'a dit : "(...) J'espère que tu pourras aller le plus loin possible dans... l'orientation que tu as choisie et le plus loin possible c'est un diplôme... quelque chose qui te permette de postuler pour un emploi". » Séverine

Il convient enfin de remarquer que le corps est presque totalement absent de leurs discours. Lorsqu'ils en parlent, c'est soit pour évoquer le travail de leurs parents et/ou de leurs grands-parents (mineurs, ouvriers, petits artisans), dans lequel l'engagement corporel était primordial soit pour évoquer les difficultés qu'ils éprouvent à « dominer » leur propre corps : mise en évidence de leurs difficultés à réaliser « des choses de [leurs mains] » ou regret de ne pas parvenir à maîtriser la traduction corporelle de leurs émotions lors des entretiens avec les usagers⁸ (*e.g.* rougeurs, gestes des mains).

⁸ Pierre indique qu'il est « essentiel de ne pas s'impliquer affectivement... ou en tout cas de ne surtout pas le montrer ». Cette conception peut être interprétée comme une survivance de ce que Talcott Parsons (1951) appelait, à propos des médecins, « la neutralité affective ». Celle-ci, transférée sous l'influence – la domination – du modèle médical dans l'univers du travail social, a constitué un dogme de la profession de la moitié des années 1950 à la moitié des années 1970.

Ce constat pourrait paraître, en première analyse, à la fois comme un reniement du milieu d'origine et comme paradoxal. Or il ne s'agit ici ni d'un reniement, ni d'un paradoxe.

Pas un reniement, ils sont les seuls à évoquer spontanément leur milieu d'origine, mais une volonté forte d'ascension sociale qui leur permet de surcroît d'être la fierté de leur famille. Il faut cependant remarquer que la plus-value symbolique dont bénéficie la famille peut, paradoxalement, être accompagnée d'une perte symbolique : l'éloignement voire la perte de l'un des siens (Beaud et Pialoux, 1999 ; Bourdieu, 1993b ; Mauger, 1989).

Pas un paradoxe non plus, car la relative absence de discours sur le corps peut être interprétée comme une volonté de cohérence avec ce qui est valorisé dans les discours de la profession. Profession pour laquelle ils ont tant fait d'efforts : valorisation du verbe, de la parole, valorisation de l'expression qui se doit non de transmettre directement ce que le corps ressent mais ce que l'esprit analyse, interprète.

2. Discrédit des savoirs scolaires et valorisation des « savoirs innés »

Inversement, pour les jeunes travailleurs sociaux issus des classes supérieures, le corps est un moyen privilégié pour entrer en contact, entretenir et nourrir la relation qu'ils entretiennent avec les usagers. Ils privilégient d'ailleurs des stages qui leur permettent de mettre en œuvre cette proximité corporelle (stages avec des enfants, des personnes âgées, des personnes handicapées, voire, afin de mettre en lumière leur virtuosité dans la rencontre, avec des sans-abri, des patients admis en soins palliatifs). Ainsi Audrey, qui a fait son stage de troisième année dans une maison de repos dépendant d'un Centre Public d'Action Sociale, fait attention quand elle parle aux personnes âgées de ne pas rester debout « parce que les personnes âgées se tordaient le cou ». Elle dit avoir appris que prendre la main d'une personne âgée ou lui caresser le visage lui procurait un peu de plaisir. Plaisir qui est d'autant plus important, symboliquement, quand la situation de la personne âgée devient critique :

« Il y avait une personne âgée avec qui je m'étais vraiment très, très bien entendue (...), elle allait décéder d'un jour à l'autre, elle était couchée dans son lit, elle allait vraiment pas bien parce qu'on voyait qu'elle souffrait, elle gigotait tout le temps et elle gémissait tout le temps et dès que j'allais la voir, je ne savais pas parler avec elle parce qu'il n'y avait plus moyen, mais je la caressais : ses cheveux, ses joues, ses mains. Et à chaque fois, elle s'apaisait et elle s'endormait et ça moi, je trouvais ça vraiment extraordinaire. »

Les efforts entrepris pour diminuer la distance corporelle et, corrélativement, pour mettre en évidence cette proximité tranchent avec la distance sociale particulièrement significative qui les sépare des usagers⁹.

⁹ Le « fait de briser une distance physique où se cristallise la distance sociale » (Memmi et Arduin, 1999) est repris chez de très nombreux auteurs. Parmi les plus marquants en dehors des auteurs précédemment cités : Bessin et Lechien (2002), Rollins (1990), Weber (1990).

Pour ces jeunes travailleurs sociaux issus des classes supérieures, la forme du langage ne semble pas faire l'objet d'un quelconque contrôle : le langage apparaît ainsi comme « spontané », délivré de toutes formes d'autocontrôle. L'absence de contrôle peut cependant prendre des formes très différentes. Audrey parle vite, ne finit souvent ni ses mots, ni ses phrases, elle parle par saccades interrompues par de brèves pauses. Elle se tient de manière très rigide, les bras croisés sur le bureau ; pendant tout l'entretien, elle ne va quasiment pas bouger, ce sont les différences de tonalité de sa voix qui vont donner du relief à l'entretien. Inversement, Gaïa se laisse aller, elle parle vite et fort, de façon souvent hachée, elle avale parfois la fin de ses mots, elle revient fréquemment en arrière, répète la fin des phrases, ponctue continuellement ses propos de « quoi », laisse de temps en temps de longs silences avant de se lancer dans une réponse qui paraît alors comme un jaillissement, s'anime sur sa chaise suivant le fil de sa pensée, se lâche.

Ce type de langage renvoie fort peu à ce qui avait été observé chez les jeunes travailleurs sociaux issus des classes populaires : un langage résultant de la formation scolaire et de l'appartenance à la profession. Bien sûr, ces jeunes travailleurs sociaux issus des classes supérieures utilisent de temps en temps l'un ou l'autre mot typique de la formation en école sociale mais ces mots sont alors utilisés comme appui dans ce qu'ils présentent comme une représentation « personnelle » du rapport à l'autre.

Les mots employés pour évoquer leurs relations avec les usagers renvoient ainsi plus à la sphère privée (« mignon », « simple », « doux », « touchant », etc.) qu'à la sphère professionnelle et traduisent une forme de compassion vis-à-vis des usagers. Leur discours se centre sur le contenu immatériel de la relation (les regards, les attentions, la confiance qui s'instaure) et ignore le contexte – singulièrement le contexte social – dans lequel elle prend place. Ce détachement du caractère objectivé de la relation s'oppose ainsi au « matérialisme populaire » (Bourdieu, 1979). Ce détachement permet à la fois de maintenir à distance – distance que l'on pourrait qualifier d'exotique, en ce qu'elle sépare deux mondes dont un s'occupe, par compassion, de l'autre – et de garantir la position de domination dans le rapport à l'usager. De plus, le détachement constitue une source, si ce n'est la source, de leurs émotions dans les relations qu'ils entretiennent avec les usagers.

Alors que les jeunes travailleurs sociaux issus des classes populaires passent très vite sur les émotions éprouvées dans leurs relations avec les usagers pour les rationaliser (ce qui leur apparaît comme professionnellement plus acceptable), les jeunes travailleurs sociaux issus des classes supérieures développent, voire étalent, leurs sentiments et montrent l'importance de ceux-ci dans leur économie individuelle :

« C'était extraordinaire, enfin moi j'en suis sortie, il m'a fallu une demi-journée pour retomber sur mes pattes. »

Les connaissances scolaires sont ainsi dévalorisées par la primauté de ce qui est présenté tantôt comme de « la spontanéité », tantôt comme de « la créativité » :

« Le discours de [l'école] qui est, je trouve, fort stéréotypé... et... que j'ai vraiment du mal à m'y faire, je ne sais pas. Pour des cours, du blabla permanent, là, moi, c'est une impression que j'ai. Mes cours de méthodologie [du travail social]... mais aucune de ces trois années, je n'ai compris quelque chose ! Aucune ! Et c'était un blabla, je n'arrivais à me mettre dedans parce que je ne voyais pas où ça menait et que c'était des mots... qu'on parlait pendant trois heures sur un mot pour savoir sa signification et que ça allait pas quoi. Je... j'avais vraiment du mal et que je crois que j'ai encore du mal maintenant. (...) C'est un blabla permanent avec des enjeux qu'on a choisis pouf, pouf comme ça et qui... Et j'ai l'impression comme s'il n'y a rien de spontané, mais qu'il n'y a pas non plus une véritable formation ou alors c'est une formation à l'assistant social qui doit partir en ayant tel langage et doit faire comme ça ! Moi, j'ai... Je ne le serai jamais, je crois... » Audrey

Pour montrer qu'elle n'accorde aucun crédit à l'école et à sa manière d'envisager le travail social, Audrey concentre son attaque sur le cœur de l'enseignement dans les écoles sociales, à savoir, sur les cours de méthodologie du travail social : cours le plus important dans la formation dans son école sociale tant pour le volume d'heures, le nombre d'enseignants, le coefficient qui leur est attribué.

« L'abstraction » – « l'école n'a pas assez les pieds sur terre » – et un apprentissage, une réflexion qui conduisent à l'acquisition de *pratiques professionnelles*, sont rejetés par ces jeunes travailleurs sociaux. Bref, un ensemble d'éléments qui viennent d'un type de socialisation – ici, scolaire – qui rompt avec un savoir présenté comme « spontané », « ressenti », lié à leur « créativité personnelle » et qui se joue du clivage privé/professionnel. À plusieurs reprises, ils indiquent que ce qu'ils ont fait leur est « venu d'emblée ». Cette expression, au-delà de la valorisation de la spontanéité, fait appel à des facultés, des capacités qu'ils décrivent comme « en [eux] » : « Moi, perso ».

Les origines de leurs savoirs sont alors tantôt eux-mêmes – « un don inné »¹⁰ –, et au-delà de cette autoréférentialité, tantôt des proches – amis, famille (la mère est la plus fréquemment citée) – avec qui ils ont discuté de « leurs expériences » en stage ou qu'ils prennent comme modèle, tantôt de « lectures personnelles [par contraste avec les lectures à faire dans le cadre scolaire] », tantôt de la mise en relation qu'ils font entre des éléments découverts lors de leurs stages et des éléments tirés d'« intérêts personnels » (l'art est presque toujours cité, les nouvelles thérapies, la religion, le bouddhisme, etc.). Bref, ils mettent en avant leur capital culturel et social qu'ils estiment mieux adapté à leur conception du travail social que le capital scolaire ou celui des professionnels. Nombre d'entre eux associent ainsi autoréférentialité et influences électives dans leur définition de leur activité souvent assimilée à une pratique artistique :

« C'est une forme d'art, c'est une forme d'art : assistant social, c'est, c'est... c'est créer quoi, ah oui et j'essaie un peu de me... de modeler le social comme on voudrait qu'il soit, ça c'est clair, il y a une base d'idéalisme... avec l'autre. [...] Donc oui moi, je le vois comme un art aussi : l'art de la relation, l'art de pouvoir observer, d'analyser, c'est plutôt un ensemble qui m'a influencée. » Gaïa

¹⁰ Sur « l'idéologie du don [inné] », se reporter à Pierre Bourdieu (1997).

S'ils jouent suffisamment le jeu scolaire pour passer d'une année à l'autre, ils ne cachent pas qu'ils tiennent peu compte des objectifs que l'école sociale assigne aux stages, et des attentes de leur référent de stage. L'école sociale constitue, pour eux, un moyen pour affirmer, à rebours en en pointant les manques, ce qui leur paraît essentiel dans la formation. Seul parfois, un enseignant, souvent celui chargé de la supervision, est épargné par le discrédit dans lequel ils cantonnent l'école. Les raisons ne sont pas tellement l'intérêt qu'ils peuvent en tirer comme travailleur social, mais le fait que les discussions et supervisions qu'ils ont eues ou que telle partie de cours donné par celui-ci leur a permis d'« approfondir ce qu'ils étaient eux-mêmes », d'augmenter leur « culture générale » : « tout ce qui aiguise ma curiosité personnelle », indique Cécilia en évoquant quelques supervisions « marquantes », « des morceaux d'un cours de psychologie sur les rêves et de celui d'anthropologie ». Cet enseignant intervient alors comme référence, comme « maître », ou plus prosaïquement « gourou », dans une relation que ces jeunes travailleurs sociaux exposent comme affranchie de tout rapport scolaire.

Pas plus que l'école sociale, les institutions de stage ne sont ménagées par leurs critiques souvent très virulentes et aucune catégorie de personnel dans l'institution ne trouve d'ailleurs grâce à leurs yeux : les éducateurs sont stigmatisés car « n'employant que la force », les directions pour leur manque de prise en compte « des problèmes réels des gens », les assistants sociaux « pour leur trop grande absence sur le terrain ». Globalement, ils estiment que ce qui est essentiel pour eux dans une institution fait défaut et regrettent que leurs savoirs ne soient pas mieux considérés. Parfois aussi, comme pour les enseignants, l'un ou l'autre professionnel est mis en exergue car il constitue un point d'appui dans leur quête personnelle. Seuls alors les usagers (du moins certains) sont présentés comme pouvant apprécier leurs dispositions « naturelles » à faire le bien. Il est alors fréquent qu'ils se parent dans la fonction – noble – d'avocat des usagers contre « la machine institutionnelle ». L'utilisateur est idéalisé, représenté comme celui qui accède directement – « naturellement » – à ce qui est « vrai », « bon », « juste », « beau ». Bref, déréalisé, abstrait¹¹, il motive leur ambition de faire le bien et apparaît comme le terrain d'exercice de leur virtuosité morale. C'est avec un vocabulaire teinté de philanthropie et imprégné du discours humanitaire qu'ils évoquent alors ce qu'ils disent avoir appris des usagers : « partage », « échange », « s'enrichir mutuellement ». Ce qu'ils disent avoir appris d'eux paraît d'autant plus marquant que les usagers sont en situation critique : la personne âgée voisinant avec la mort, la jeune avec « un lourd passé délinquant », l'enfant victime d'attouchements, la jeune femme battue, la personne handicapée abandonnée par sa famille, le sans-abri « qui laisse son corps partir en morceaux », etc. Bref, cette surenchère dans l'exposition de la souffrance de l'utilisateur permet de souligner leur virtuosité dans l'engagement à l'autre¹² et les connaissances « spontanées » mises en œuvre pour lui venir en

¹¹ Pour ces jeunes travailleurs sociaux, « le don [« venir en aide aux plus pauvres »] est devenu un acte qui lie des sujets abstraits, un donateur qui aime l'humanité et un donataire qui incarne, pour quelques mois, le temps d'une campagne de dons, la misère du monde » (Godelier, 1996).

¹² Sur ce point, se référer aux descriptions et analyses de Xavier Zunigo (2003) dans un type d'expérience éthique proche (volontaires à Calcutta dans l'Ordre des missionnaires de la charité de Mère Teresa) pour des jeunes issus majoritairement des mêmes milieux.

aide et pourrait ici se résumer à la formule lapidaire de M. Naepels (1998) : « Plus c'est dur, mieux c'est » !

Rompant avec une règle largement diffusée dans les écoles sociales et dans la profession, le clivage entre sphère privée et sphère professionnelle se révèle peu pertinent pour ces jeunes travailleurs sociaux. Rejetant la notion de professionnalisme parce que « trop abstraite » trop éloignée d'une relation qu'ils veulent centrée sur « l'émotion », « l'affectivité », il semble que toutes leurs attitudes soient conduites par les mêmes règles dans la sphère privée : ils sont en stage, comme ils sont avec leurs amis, comme ils sont à l'école, comme ils sont avec leur famille. Tel fusionne le tout dans une conception artistique du travail social et plus largement de la vie. Telle autre ne fait pas de différence entre son stage et les autres moments de sa vie et ce n'est d'ailleurs pas parce que celui-ci se termine qu'elle cesse d'aller sur son lieu de stage. Telle autre présente une vision idéalisée du travail social où se confondent ses « objectifs personnels » et les objectifs du travail social : créer une structure d'accueil pour ceux qui ont le sida.

Il existe cependant une réserve majeure à ce qui précède. Quand, dans la relation, ils se sentent en danger, perturbés par des situations difficiles à vivre, « manipulés » voire menacés par les usagers qui ne correspondent plus à l'usager idéal¹³ qui ne peut plus être le support à leur disposition à faire le bien, ils *utilisent* alors des savoirs, des règles, des normes professionnelles, pour se préserver. Les connaissances acquises en travail social sont alors instrumentalisées comme justifications à un retrait, comme moyen de rétablir la distance qu'ils voulaient briser dans le rapprochement corporel :

« Je suis profondément humaine à la base, je suis quelqu'un de très sensible, donc je dois fréquemment mettre des barrières pour éviter de... (...). Face à une situation qui est tellement difficile, j'ai été dépassée... j'ai été dépassée d'autres fois mais, là, c'était plus difficile d'arriver à dire "stop [insistant], je suis assistante sociale". » Dominique

Dans ces moments, à l'issue des trois années de formation, ils peuvent facilement utiliser les connaissances qui les mettront dans une position plus confortable.

Ne développant aucun sentiment d'appartenance ni vis-à-vis de leur école sociale, ni vis-à-vis de leurs institutions de stage, ni plus largement au milieu professionnel, ces étudiants sortent très majoritairement de l'univers du travail social après leurs trois années de formation. Ils estiment que ces trois années de formation constituent une expérience au même titre par exemple qu'un séjour pour « faire de l'humanitaire » : ils ont appris « des choses [sur eux-mêmes] ». Certains poursuivent, parfois à l'étranger, des études à l'université : après une expérience éthique, ils mobilisent leurs dispositions pour acquérir un diplôme (psychologie, sociologie, anthropologie, criminologie) qui sera plus en adéquation avec les attentes de leur milieu, les créditera d'une meilleure reconnaissance sociale et d'une valeur plus élevée sur le marché du travail :

¹³Ce qui rappelle la genèse même de la logique philanthropique (religieuse, presque toujours) à savoir la séparation entre les bons et les mauvais pauvres : ceux qui sont dignes d'être reconnus comme tels et dès lors aidés, puis les autres.

« Moi, je vais partir en Espagne pour faire l'anthropo, ça m'apprendra des choses, j'ai besoin de ça. Je ne me vois pas continuer à faire ça pendant toute ma vie : des petits trucs dans un petit coin. » Cécilia¹⁴

D'autres arrêtent les études : certains veulent « travailler de [leurs] mains », d'autres encore s'octroient une année sabbatique pour s'investir dans des activités artistiques et réfléchir à ce qu'ils veulent faire plus tard. Ils se sont mis à l'épreuve dans leur formation, dans leurs activités dans les institutions sociales, ils espèrent en être ressortis « grandis ». En reprenant distance, ils reprennent position au sein de leur milieu social.

3. Prise ou reprise d'appui sur le capital scolaire

Les rapports aux savoirs pour les jeunes travailleurs sociaux issus des classes moyennes sont profondément marqués par une tension. Tension au sein de laquelle se trouvent d'une part leur volonté affichée d'avancer par la maîtrise des savoirs acquis à l'école sociale et, d'autre part, les doutes, les troubles qui naissent à la fois de leurs relations avec les usagers et du contact avec la réalité de ceux-ci, avec leur « monde » : monde des usagers qui leur est étranger et dans lequel leur *ethos* est mis à mal. De plus, ils ne parviennent pas à occulter cette tension qu'ils « ressentent profondément ». Les savoirs scolaires – et les enseignants – sont alors mobilisés pour comprendre ce qui leur arrive, leur permet d'installer la raison comme pare-choc aux chocs émotionnels, aux chocs culturels, aux chocs identitaires – *self shock* – (Cohen-Emerique et Hohl, 1999) voire, plus fondamentalement, aux chocs sociaux reçus : prise de conscience que l'usager « souffre »¹⁵ mentalement et corporellement, qu'il organise sa vie et pense différemment, qu'il remet en question leur *identification* (Brubaker, 2001) et enfin, que la relation est marquée par un rapport de force.

Les supervisions et les séminaires d'analyse de la pratique du travail social constituent à la fois un lieu où les événements vécus, les émotions ressenties lors de leur stage peuvent être discutés, explicités rationnellement, « compris ». De plus, ils constituent des espaces à l'intérieur desquels ils échappent quelque peu aux tensions : tensions dans leur stage où ils sont confrontés à un monde différent, tensions dans leur famille pour laquelle ils ne répondent parfois pas suffisamment aux attentes sociales.

Lieu de compréhension et de mise à distance, l'école sociale est aussi souvent vécue comme un lieu de ressourcement et de réassurance après des études secondaires souvent chaotiques et/ou des échecs à l'université. Ils mettent en effet fréquemment en évidence le fait que l'école sociale ne les traite pas « comme des numéros », à la différence de ce qui se passe dans les premières années à l'université, qu'elle ne cherche pas à les dégoûter par une sélection aveugle et sourde à leurs « motivations ». Ils occultent alors le déclassement objectif qu'ils ont dû opérer en passant de l'université à l'enseignement supérieur

¹⁴ Finalement, elle abandonnera ce projet en Espagne, « dégoûtée par les exigences administratives des universités espagnoles ».

¹⁵ Sur l'exacerbation du registre de la « souffrance », voir D. Fassin (2004).

non universitaire : « en pouvant comparer les deux, je ne trouve pas spécialement que l'école sociale est plus facile », indique Yasmine.

L'exigence d'autonomie que présentent les écoles sociales et les institutions sociales comme une des composantes de l'excellence du métier et comme une des conditions à l'entrée dans celui-ci, correspond bien à leurs dispositions dont la sociogenèse s'inscrit pour la plupart d'entre eux dans la fréquentation de mouvements de jeunesse et/ou dans la participation de leurs parents, de proches, voire d'eux-mêmes dans l'associatif (clubs sportifs, mouvements religieux, groupes culturels, groupes de pressions) ou dans des univers voisins du travail social. L'école sociale vient ainsi mettre en forme et légitimer scolairement des dispositions acquises dans ces sphères de socialisation. Ils accumulent les exemples mettant en évidence l'autonomie qu'ils ont pu développer lors de leurs pratiques professionnelles : Sylvie indique qu'elle a d'emblée dû assumer le remplacement de son référent de stage parti en vacances, Pascale insiste sur l'importance de « prendre des initiatives », Maria montre que ce qui est attendu d'elle dans l'institution, est qu'elle ait « une autonomie complète », qu'elle fasse « seule les démarches », Luigi indique qu'il s'est battu pour « faire seul les permanences ». Ils ont donc été reconnus non plus comme « stagiaires » ou « comme jeunes qui débutent » mais comme « professionnels à part entière ».

C'est tout à la fois en jouant sur les frontières floues du travail social et en usant de leurs savoirs scolaires qu'ils définissent, au départ des situations rencontrées, la profession. Ce processus de définition s'opère en mettant en évidence les limites des autres professionnels (les infirmières et les kinésithérapeutes « sont trop rivés au corps », les médecins « ne sont pas à l'écoute, ils considèrent les gens comme des objets à traiter ou à réparer », les éducateurs « sont pris par le quotidien », etc.) et les limites du travail social :

« C'est certain que, pour certaines situations, on disait : "Là, il faut relayer à un psychologue parce que c'est trop émotionnel et qu'on ne pouvait pas aider la jeune dans cette situation-là". » Pascale

Par ailleurs, ils se démarquent d'autres conceptions de la profession : celles des jeunes issus des classes populaires, comme mise en œuvre de techniques et celles des jeunes issus des classes supérieures, comme dispositions « naturelles » à faire le bien.

Les jeunes travailleurs sociaux issus des classes moyennes, comme ceux issus des classes populaires utilisent les mots, les expressions, les processus de réflexion enseignés dans les écoles sociales. Deux différences méritent cependant d'être mises en évidence. L'occurrence de cette utilisation est plus faible chez les jeunes issus des classes moyennes et les types de mots, d'expressions, de processus de réflexion varient quelque peu. On observe, en effet, chez la plupart d'entre eux, la présence importante de termes et d'expressions psychologiques là où les jeunes des classes populaires utilisent des termes juridiques et/ou des termes liés aux techniques du travail social (techniques cependant souvent influencées par une lecture psychologisante des situations sociales). L'intensité de l'utilisation de mots et expressions psychologiques par la majorité d'entre eux indique une manière particulière d'envisager la profession : le travail social comme mode individualisé de soutien,

d'aide, voire comme pratique (quasi) thérapeutique. Le travail social envisagé de cette manière prend peu, voire pas du tout en compte les éléments du contexte social dans lequel s'inscrit la rencontre entre le travailleur social et l'usager. Il permet d'envisager la rencontre comme ne dépendant que de la volonté, de la *personnalité* des agents en présence. De ce fait, dans un mouvement habituel de ce « personnalisme ordinaire » (Bourdieu, 1997), il méconnaît les conditions sociales de possibilité d'une telle rencontre.

Ce savoir psychologique leur apparaît comme particulièrement bien adapté pour rendre compte des tensions, des troubles émotionnels et des questionnements identitaires qu'ils éprouvent. Il permet de surcroît de mettre en évidence les aspects immatériels de la rencontre auxquels ils semblent très attachés : confiance, reconnaissance de leur engagement, attachement, etc.

D'autres jeunes travailleurs sociaux issus des classes moyennes, mais peu nombreux, ne recourent cependant qu'accessoirement au registre psychologique. Ils utilisent un mode d'expression mettant en évidence le contexte socio-politique de l'intervention de travail social. L'expression « relation d'alliance entre l'usager et le travailleur », typique de cette manière d'envisager le travail social, privilégie toutefois la mise en évidence des intérêts communs par rapport à la prise en compte des différences objectives entre eux, travailleurs sociaux, et usagers.

Quel que soit le registre au travers duquel ils s'expriment, ils se trouvent souvent pris par l'ambivalence de ce qu'ils vivent, par les tensions, on l'a vu, liées aux situations rencontrées : d'un côté la joie, la fierté d'être reconnus en capacité d'utiliser les savoirs scolaires et professionnels qui concrétisent leur volonté d'avancer et de l'autre, le sentiment (parfois exprimé comme « une peur » : « J'avais peur pour cette dame », indique Maria) de ne pouvoir être en mesure de trouver une « solution stable » aux problèmes rencontrés, redoublé par le regret de ne pouvoir rompre la distance sociale qui les sépare des usagers. Cette ambivalence se marque, d'une part, par la difficulté qu'ils disent « éprouver » à fixer « les bonnes limites » dans leur engagement corporel et, d'autre part dans leur langage, par l'emploi de très nombreuses interrogations et par des expressions du type : « Je ne sais pas », « Peut-être », « Sans doute ». De plus, l'utilisation de mots, d'expressions fourre-tout (« Trucs », « En fait », « C'est clair ») leur permet temporairement de se débarrasser de cette lourde carcasse que constitue, dans ces situations, le langage. Ils peuvent alors avancer dans leur raisonnement, s'épargnant de progresser dans l'énonciation de la complexité de celui-ci et du trouble lié à leurs émotions.

La frontière entre sphère privée et sphère professionnelle constitue, pour ces jeunes travailleurs sociaux issus des classes moyennes, un vaste espace d'interrogations tantôt individuelles, tantôt professionnelles. Plutôt que d'évoquer une frontière séparant ces deux sphères, il conviendrait, pour eux, d'évoquer une porosité variable entre ces deux sphères. La variabilité de la porosité dépend de la sensation de leur potentielle fragilisation dans la relation à l'usager. Un indicateur prégnant de cette porosité entre sphère est le recours fréquent à la notion d'implication :

« Je sais bien qu'on dit toujours "il faut absolument maintenir une frontière entre relation professionnelle et relation personnelle", mais moi, je suis désolée, il faut un minimum d'implication [voix tendue]... » Sylvie

Il s'agit tantôt d'une implication émotive pour ceux qui recourent au registre psychologique, tantôt d'une implication qualifiée de « militante » pour ceux qui recourent au registre socio-politique. Cependant, comme les jeunes travailleurs sociaux issus des classes supérieures, ils utilisent leurs connaissances scolaires et professionnelles pour se protéger quand ils se sentent fragilisés dans la relation. À la différence de ceux-ci cependant, ils évoquent peu, pour expliquer leur fragilisation, de potentielles manipulations de la part des usagers et lorsqu'ils se retranchent dans la sphère professionnelle, ils ne cessent de s'interroger sur les raisons des « ambiguïtés » qui les conduisent à ce repli.

Arrivés à la fin de leurs trois années de formation en école sociale, la plupart, rassurés sur leurs capacités et fusionnant leur lecture du travail social avec leur volonté d'ascension sociale, poursuivent des études, majoritairement universitaires et parfois à horaires décalés, afin d'obtenir un travail socialement plus valorisé. Certains désirent approfondir leur lecture psychologique des relations sociales par des formations qui leur permettront d'anoblir, leur titre de travailleur social (*e.g.* par la qualification de « thérapeute » en faisant un master en sciences de la famille et sexualité organisé par la faculté de psychologie, des formations en analyse systémique, etc.). D'autres entreprendront des études qui, comme l'espère Sylvie, leur octroieront une légitimité académique pour intervenir sur le contexte socio-politique (*e.g.* un master en sciences du travail) :

« Je me dis que quand je vois dans les offres d'emploi ou même quand je regarde autour, les gens qui ont un poste de responsable ou une place de chef, en général on a exigé qu'ils aient un diplôme universitaire. Donc, si moi, je veux un jour ne pas me contenter de ce que je vois autour de moi et pouvoir avoir... et vouloir avoir une place qui me permet plus de faire bouger le bazar, moi j'ai, en effet, sans doute intérêt à avoir un diplôme universitaire. »

D'autres enfin, « ne se sentant pas encore prêt pour travailler », continueront des études en fonction des facilités d'y accéder (année préparatoire, pré-requis, examen d'entrée, etc.).

L'obtention du diplôme de travailleur social constitue donc, pour la plupart d'entre eux, une étape et non une fin. Ils se sont prouvé qu'ils pouvaient réussir dans des études supérieures. Rassérénés, ils espèrent, à terme, accéder à des positions dominantes dans le champ du travail social ou accéder à des positions sociales plus élevées.

4. Les savoirs révélateurs de l'économie générale des travailleurs sociaux

Les rapports aux savoirs et les tensions qui en résultent chez de jeunes travailleurs sociaux se différencient clairement en fonction de l'origine sociale et de la pente de leur trajectoire sociale et scolaire : dans cet âge de la vie marqué, pour eux, par une grande mobilité (scolaire, familiale, spatiale... sociale), il est évident que leurs dispositions, notamment aux savoirs, peuvent se modifier – conversion – en fonction des conditions sociales de possibilité de cette mobilité.

Les rapports et leurs tensions se révèlent, dans les relations qu'ils entretiennent avec les usagers, leur école sociale et les enseignants ainsi qu'avec les institutions sociales dans laquelle ils ont effectué leur dernier stage et leurs premiers pas en tant que professionnels. Le type de langage mobilisé pour évoquer leurs expériences, ainsi que la mise en évidence ou l'occultation de la présence corporelle dans la relation à l'utilisateur sont des indicateurs clairs de la manière dont ils usent et mobilisent leurs savoirs.

Jean-François GASPARD
Enseignant / Sociologue
Institut Cardijn (HECE)
Rue de l'Hocaille, 10
1348 Louvain-la-Neuve
et Centre de Sociologie Européenne
(EHESS/Paris)
jfgaspar.cardijn@skynet.be

Références bibliographiques

- AUTÈS Michel, 1999, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel, 1999, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard
- BESSIN Marc, LECHIEN Marie-Hélène, 2002, « Hommes détenus et femmes soignantes : l'intimité des soins en prison », *Ethnologie française*, XXXII, p. 69-80.
- BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction – Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, Le sens commun.
- BOURDIEU Pierre, 1993a, « Comprendre » dans *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil, Libre examen, p. 903-939.
- BOURDIEU Pierre, 1993b, « Les contradictions de l'héritage » dans *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil, Libre examen, p. 711-718.
- BOURDIEU Pierre, 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, Liber.
- BRICHAUX Jean, 2001, *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité éducative*, Ramonville Sainte-Agne, Ères.
- BRUBAKER Rogers, 2001, « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°139, p. 66-85.
- COHEN EMERIQUE Margalit, HOHL Jeanine, 1999, « Quand l'altérité menace l'identité professionnelle », *Agenda Interculturel*, n° 177, octobre, p. 5-11.
- DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, L'épreuve des faits.
- FASSIN Didier, 2004, *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte, Alternatives sociales.
- GASPARD Jean-François, 2007, « Entreprise de légitimation et de délégitimation des savoirs scolaires et "de terrain" dans l'univers du travail social », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, p. 153-169.
- GODELIER Maurice, 1996, *L'énigme du don*, Paris, Fayard.
- GOFFMAN Erving, 1973 (éd. anglaise 1959), *La mise en scène de la vie quotidienne – 1. la présentation de soi*, Paris, Minuit, Le sens commun.
- GOODY Jack, 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MALINOWSKI Bronislaw, [1922] 1989, *Les Argonautes du Pacifique Occidental*, Paris, Gallimard, Tel.

- MAUGER Gérard, 1989, « Les héritages du pauvre », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 41, p. 112-117.
- MEMMI Dominique en collaboration avec ARDUIN Pascal, 1999, « L'enquêteur enquêté. De la "connaissance par corps" dans l'entretien sociologique », *Genèses*, n° 35, juin, p. 131-145.
- MORENO PESTAÑA José Luis, 2004 – « La demanda de ciencia : esbozo de una sociología de los discursos epistemológicos en trabajo social », *Portularia*, vol. 4, p. 371-386.
- NAEPELS Michel, 1998, « Une étrange étrangeté. Remarques sur la situation ethnographique », *L'homme*, n° 148, p. 185-200.
- PERRUZI Artur, 2007, « Savoir psychiatrique *versus* savoir commun : un dialogue impossible ? », *ethnographiques.org*, n° 14 – octobre 2007 [en ligne], <http://ethnographiques.org/2007/Perrusi.html> (consulté le 4 novembre 2007).
- ROLLINS Judith, 1990, « Entre femmes. Les domestiques et leurs patronnes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 84, p. 63-77.
- WEBER Florence (entretien avec NOIRIEL Gérard), 1990, « Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse », *Genèses*, n° 2, p. 138-147.
- ZUNIGO Xavier, 2003, *Volontaires chez Mère Teresa. « Auprès des plus pauvres d'entre les plus pauvres »*, Paris, Belin, Sociologiquement.