

À la croisée des « terrains »

Enseigner la méthodologie de recherche en école de travail social

Coline Cardi, Julie Rannoux et Magalie Saussey

Émulations - Revue de sciences sociales, 2021, n° 39-40, « Enseigner l'enquête de terrain. Transmettre, expérimenter, éprouver ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/cardi>

Pour citer cet article

Coline Cardi, Julie Rannoux et Magalie Saussey, « À la croisée des « terrains ». Enseigner la méthodologie de recherche en école de travail social », *Émulations*, n° 39-40, Mise en ligne le 11 mai 2022.

DOI : 10.14428/emulations.039-40.10

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

À la croisée des « terrains »

Enseigner la méthodologie de recherche en école de travail social

Coline Cardi¹, Julie Rannoux² et Magalie Saussey³

[Résumé] À partir d'une expérience d'enseignement à la méthodologie de recherche en école de travail social, cet article se propose d'explorer concrètement les conditions de possibilité d'une articulation entre savoirs professionnels et savoirs académiques. L'article met en évidence combien les contextes matériel, temporel, organisationnel de la formation tendent à réifier l'opposition entre ces savoirs. Il s'agira d'aborder ces tensions à travers les injonctions contradictoires et les difficultés qu'elles occasionnent en pratique pour les étudiantes et les enseignantes dans le cours de la formation.

Mots clés : école de travail social, assistante de service social, savoirs académiques, savoirs professionnels, enquête de terrain, méthodologie de la recherche, enseignement.

Fields at the crossroads. Teaching research methodology in a school of social work

[Abstract] Based on an experience of teaching research methodology in a school of social work, this article aims to concretely explore the conditions enabling the articulation between professional and academic knowledge. The article highlights how the material, temporal, and organizational contexts of training tend to sharpen the opposition between these knowledges. We analyze these tensions through the contradictory injunctions and the difficulties they cause in practice for students and teachers in schools of social work.

Keywords: school of social work, social worker, academic knowledge, professional knowledge, field survey, research methodology, teaching.

Introduction

Dans de nombreux autres pays, le travail social constitue une discipline instituée (*social work* ou *social pedagogy*) et enseignée à l'université. C'est par exemple le cas au Canada, en Suisse ou en Belgique⁴. En France, au contraire, la formation des travailleurs sociaux s'est historiquement construite en parallèle du système universitaire, au sein d'écoles professionnelles spécialisées (établissements de formation en travail social). Ces formations entretiennent aujourd'hui des liens variés avec le monde universitaire, ce qui donne lieu à des configurations d'enseignement hétérogènes, certaines très ancrées dans le monde professionnel, d'autres adossées, voire intégrées, à des universités (au sein des IUT, par exemple). La question des coopérations entre le monde universitaire

¹ Université Paris 8, Cresppe/CSU, France.

² Mesopolhis, ICM, France.

³ CESSMA, France.

⁴ Par exemple, au sein des hautes écoles de travail social intégrées aux universités. Pour un panorama européen de la formation en travail social, voir Jovelin (2008).

et les établissements de formation professionnelle préparant aux diplômes d'État de travail social n'est pas nouvelle : depuis plusieurs décennies, elle fait l'objet de nombreux débats, groupes de travail, manifestes, accords-cadres, dispositions réglementaires (Alix, Autès, Marlière, 2020 ; Chauvière, 2014). La réforme des diplômes d'État (décret du 25 août 2011) a notamment contribué à la reconnaissance des diplômes de niveau II du travail social⁵. Moyennant la mise en place de convention avec des universités, les formations en travail social ont ainsi été repensées sur le modèle européen d'équivalences des formations (licence-master-doctorat) de l'enseignement supérieur.

Ces évolutions, relatées et étudiées par d'autres⁶, ont conduit à modifier les rapports entre universités et écoles de travail social. Elles obligent à mesurer les tensions, anciennes et toujours vives, entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Ce sont ces tensions et les conditions de possibilité d'une articulation entre ces savoirs que nous entendons éclairer dans cet article, à partir de notre expérience d'enseignement à l'enquête de terrain et à la méthodologie de recherche en sociologie dispensée en école de travail social (voir encadré méthodologique). Cet enseignement consiste à accompagner et à former des étudiantes⁷ futures assistantes de service social (ASS) en vue de la rédaction d'un « mémoire de pratique professionnelle ». Ce mémoire constitue l'une des épreuves pour l'obtention du diplôme d'État (DEASS), au terme de leurs trois années de formation. Selon les textes officiels, ce travail doit aussi bien répondre à des exigences professionnelles (être capable de « questionner la pratique professionnelle », savoir « élaborer un positionnement professionnel⁸ ») qu'à des critères de « rigueur scientifique » (construire une « démarche de recherche », réaliser une « enquête de terrain⁹ »). À partir d'une « question sociale » en lien avec une « intervention professionnelle de terrain¹⁰ », les étudiantes doivent ainsi se former aux outils théoriques et méthodologiques des sciences sociales pour produire un document d'une quarantaine de pages qui sera évalué, à l'écrit et à l'oral, à l'occasion d'un jury final.

Dans ce cadre, notre enseignement, dispensé une fois par mois pendant deux années, articule une présentation des méthodes d'enquête des sciences sociales et un accompagnement collectif à la réflexion et au questionnement des étudiantes sur leur sujet de mémoire. Nous sommes toutes trois issues du monde académique, chacune titulaire d'un doctorat (voir encadré méthodologique). Les types de savoirs mobilisés

⁵ Assistant·e de service social, éducateur·rice de jeunes enfants, éducateur·rice spécialisé·e, éducateur·rice technique spécialisé·e, conseiller·ère en économie sociale et familiale.

⁶ Voir notamment le numéro 252 de la *Revue française de service social* intitulé « De la formation à la recherche en travail social », paru en 2014. Voir également le site de l'ANAS (Association nationale des assistants de service social, créée en 1944, <https://www.anas.fr/>) qui a publié des « décryptages » et des réflexions sur les réformes par les professionnel·le·s.

⁷ Compte tenu de la large majorité de femmes présentes dans ce secteur, en formation initiale ou en activité, nous avons opté dans ce texte pour une désignation féminine de ce métier. Ailleurs, nous avons appliqué les codes de l'écriture inclusive.

⁸ Instruction du 17 octobre 2019, annexe 5 « grille d'évaluation de l'écrit et de l'oral du mémoire de pratique professionnelle ».

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

dans nos cours tendent dès lors à reproduire l'enseignement à l'enquête de terrain reçu ou dispensé par ailleurs dans les formations de sciences sociales, et marqué par une sensibilité ethnographique (Beaud, Weber, 2010 ; Olivier de Sardan, 2008). Toutefois, confrontées aux contraintes institutionnelles et à la forte dimension professionnalisante de la formation dans laquelle nous intervenons, nous avons été amenées à questionner et à fortement adapter nos pratiques d'enseignement. Surtout, il nous a fallu mesurer les tensions et ambiguïtés de l'enseignement de l'enquête de terrain lorsque ce que l'on nomme « terrain » signifie d'abord « terrain professionnel ». Dans la formation et dans l'exercice du métier d'assistante de service social (ASS), le terrain prend en effet trois sens : le terrain de stage, le terrain d'enquête, mais aussi être un travailleur ou une travailleuse de « terrain ». L'apprentissage du métier se ferait davantage « sur le tas », par imprégnation, « par l'expérience ». Le « terrain » est d'abord pensé du côté de la pratique et de l'intervention. Cette polysémie des termes et les exigences contradictoires dans lesquelles sont prises les étudiantes au cours de leur formation produisent une série de malentendus pédagogiques dont nous cherchons ici à rendre compte au travers de notre expérience d'enseignement.

L'analyse de ces tensions conduit à nourrir les débats épistémologiques et pédagogiques sur la délicate articulation entre savoirs académiques et savoirs professionnels, non pas dans une position de surplomb, mais plutôt pour mieux saisir, « sur le terrain », quelles en sont concrètement les conditions de possibilité¹¹. Il s'agit, dès lors, de faire un pas de côté par rapport aux discussions récurrentes sur la légitimité des usages des sciences sociales, la sociologie et l'anthropologie notamment, par les travailleurs sociaux. Plutôt que de dénoncer la manière dont ces disciplines sont ou non enseignées au sein des écoles professionnelles, il nous semble nécessaire de réfléchir aux conditions concrètes de leurs usages et leur appropriation par celles qui se forment à exercer une profession qui repose à la fois sur des « savoirs » (théoriques et professionnels), une « licence » (autorisation d'exercer délivrée par un diplôme) et un « mandat » (une obligation de mission sur le terrain) (Hugues, 1996).

¹¹ Bien que notre questionnement soit pris, de fait, dans ces débats épistémologiques, nous n'entendons pas ici revenir sur les discussions et tensions toujours vives depuis la « Conférence de consensus » organisée en France en 2012 et 2014, entre celles et ceux qui voient dans le travail social un objet ou un champ d'études, et celles et ceux qui défendent le travail social comme discipline universitaire (voir à ce sujet : Alix, Autès et Marlière, 2020 ; Jaeger, 2014 ; Rullac, 2014).

Note méthodologique

Cet article prend appui sur les matériaux recueillis dans le cadre de nos enseignements en écoles de travail social et à l'université. Nos positions institutionnelles respectives sont révélatrices des différents statuts occupés par les intervenant-e-s « universitaires » en école de travail social et de la place accordée aux savoirs académiques dans ces écoles.

Coline Cardi est maîtresse de conférences à l'université Paris 8. Spécialiste du genre, des politiques pénales, sociales et familiales, elle intervient depuis plus de dix ans en formation initiale d'assistante de service social, d'abord, au cours de sa thèse, comme « guidante¹² » de mémoire, puis, une fois en poste à l'université, dans le module d'« initiation à la recherche ». Elle a par ailleurs, avec une collègue, monté la « prépa métiers du social » à l'université. Cet enseignement prépare gratuitement, dans le cadre de la licence de sociologie, les étudiant-e-s qui souhaitent devenir travailleur-euse-s sociaux-ales à passer les épreuves d'admission d'entrée dans les écoles. Elle est également sollicitée pour participer aux épreuves orales de sélection dans les écoles de formation.

Julie Rannoux est docteure en science politique, spécialiste de l'État social, des politiques d'immigration et des transformations du monde associatif. Elle exerce actuellement en tant qu'enseignante et chargée d'études au sein d'une école de travail social sur un poste permanent. À ce titre, elle a notamment la responsabilité des enseignements d'initiation à la recherche, dont il est question dans cet article (dans lesquels elle intervient également) et assure des « guidances » de mémoires. Elle participe également aux épreuves de sélection des candidat-e-s à l'entrée de la formation d'ASS, et aux jurys finaux de plusieurs épreuves du diplôme.

Magalie Saussey est socioanthropologue, docteure en socioéconomie, spécialiste des questions de genre, de développement et de l'intervention sociale. Consultante et formatrice indépendante, elle intervient depuis de nombreuses années dans différentes écoles de travail social, en formation initiale et continue, et en master au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). En plus de ses enseignements à l'initiation à l'enquête de terrain et aux méthodes en sciences sociales, elle est, elle aussi, « guidante » de mémoire.

Nos parcours et nos différentes positions institutionnelles nous ont permis de recueillir les matériaux sur lesquels s'appuie cet article. Nous mobilisons d'abord une série d'observations participantes menées à l'occasion de nos enseignements à la méthodologie (sur l'année 2020-2021 : six séances de trois heures chacune en deuxième année de formation, sept séances de trois heures chacune en troisième année ; les séances de guidance de mémoires et les différents jurys blancs qui visent à évaluer les travaux intermédiaires des étudiant-e-s) et sur la tenue d'un « journal de terrain » de nos enseignements. Ensuite, pour contextualiser notre propos et saisir à différents niveaux les enjeux inhérents aux réformes qui touchent depuis plusieurs années les formations en travail social, nous nous appuyons sur une analyse documentaire des textes institutionnels produits sur le plan national ou dans les associations de travail social qui définissent les référentiels, les compétences et le contenu des épreuves, et sur les échanges au sein de ces instances visant à définir et clarifier les attendus nationaux quant à l'épreuve du mémoire.

Enfin, pour nourrir notre réflexion sur le recrutement social des étudiant-e-s en formation d'assistant-e de service social, nous mobilisons nos observations réalisées dans le cadre de la prépa métiers du social de l'université Paris 8 et à l'occasion des jurys d'admission en écoles ou de sélection des dossiers.

¹² Outre les enseignements dispensés en méthodologie, les travaux des étudiantes sont en effet suivis individuellement par des « guidant-e-s » (et non des directeur-riche-s de mémoire). Ces derniers ont des profils variés – doctorant-e-s, formateur-riche-s, travailleur-euse-s sociaux-ales en exercice ou enseignant-e-s universitaires. Ils et elles disposent d'un volume d'heures rémunéré pour relire les travaux des étudiantes et échanger avec elles à l'occasion de rendez-vous individuels et/ou de petits ateliers collectifs.

1. **Universitarisation et professionnalisation : réification de l'opposition des savoirs et construction des frontières professionnelles**

Enseigner l'enquête de terrain en école de travail social, c'est d'abord se confronter à un contexte institutionnel dans lequel la reconnaissance des savoirs académiques, construits en dehors du champ professionnel, reste relative. Si les liens avec les universités et les enseignements théoriques sont valorisés, on est pour autant face à un modèle hybride dans lequel, *in fine*, ce sont surtout les « compétences professionnelles » qui sont reconnues et validées. L'universitarisation se présente finalement comme une injonction faite aux écoles. La place faite aux savoirs académiques participe en ce sens à cristalliser l'opposition entre les savoirs et à réaffirmer les frontières professionnelles.

1.1. **Une profession féminine fondée sur la valorisation des savoirs « pratiques »**

Les modalités de construction historique de la profession d'assistante de service social et de la formation au métier sont marquées toutes deux par une valorisation du « terrain » au sens des savoirs pratiques. Les étudiantes elles-mêmes insistent sur leur volonté d'acquérir ces savoirs, lesquels organisent d'ailleurs la formation dispensée.

Cette importance accordée au « terrain » et à la pratique relève de l'histoire même du travail social¹³ et de sa dimension genrée. Sans y revenir de manière exhaustive, rappelons que le travail social naît au tournant du XIX^e siècle et du XX^e siècle au travers d'initiatives privées et militantes principalement animées par des femmes issues de milieux aisés, porteuses de valeurs philanthropiques chrétiennes et laïques pour beaucoup d'entre elles. Le titre de « travailleuses sociales » qu'elles se donnent alors sera repris par l'Association des travailleuses sociales créée en 1922. Incarnant l'amour maternel, ces dames patronnesses peuvent « prolonger leur assignation à la sphère privée au domicile des classes laborieuses, tout en participant au contrôle social » (Bessin, 2009 : 10). Ancrée dans une posture féministe maternaliste, cette « vocation sociale » pour la conquête « légitime » d'un accès au travail répondant à leur désir d'émancipation se poursuivra par la voie de la professionnalisation. Pour se démarquer des « visiteurs du pauvre », des formations d'élite offrant de « sérieuses garanties scientifiques, techniques et morales » (Bouquet, 2007 : 20) verront le jour dès le début du XX^e siècle. Le développement du travail social va par la suite perpétuer un schéma genré fondé sur une dichotomie binaire et hiérarchique des compétences, des valeurs et des espaces (rationalité masculine *versus* sentiment/émotion féminine, théorie *versus* pratique, public *versus* privé).

¹³ Le travail social comporte plusieurs grands domaines, apparus successivement, avec des histoires et des pratiques différenciées : l'aide et l'assistance, l'éducation spécialisée, l'animation et l'accueil à domicile.

Aujourd'hui, les femmes sont toujours largement surreprésentées dans les promotions de formation au diplôme d'ASS. Contrairement à d'autres pays comme la Suisse, où près d'un tiers des personnes en exercice sont des hommes, en France, encore près de neuf assistants de service social sur dix sont des femmes. Cette dissymétrie statistique est la même au niveau des étudiant·e·s nouvellement inscrit·e·s en première année de formation d'assistant de service social : 93 % des étudiant·e·s sont des femmes¹⁴. Leurs origines sociales et leurs trajectoires scolaires sont en revanche plus variées qu'autrefois : certaines ont connu des trajectoires linéaires, d'autres ont vécu des « bifurcations biographiques » (Bidart, 2006). Au sein d'une même promotion se côtoient en effet de jeunes étudiantes tout juste bachelières et d'autres plus âgées aux expériences professionnelles antérieures, notamment dans le domaine médico-social. Environ un tiers des inscrites sont, en plus de leur statut d'étudiante, demandeuses d'emploi (dont 21 % depuis plus d'un an). On compte une surreprésentation d'enfants d'employés chez les élèves ASS : 31 % ont un père employé (contre 12 % pour la population générale), 22 % un père ouvrier (contre 34 % pour l'ensemble de la population) et 20 % un père cadre (contre 17 % pour la population générale). La moitié des étudiantes en formation d'ASS bénéficiaient en 2016 d'une aide financière (bourses, aides du Conseil général ou indemnités de Pôle emploi). Enfin, leur profil se distingue de celui des autres étudiant·e·s en écoles de travail social, qui comptent davantage d'enfants d'ouvriers (27 %) et moins d'enfants de cadres (16 %)¹⁵.

Si l'origine sociale des futures ASS a largement évolué (Ion, Ravon, 2005) et si leurs profils sont plus variés, leurs motivations restent attachées à un ancrage dans la « pratique » et à un souci des autres. La logique vocationnelle, valeur historique de l'action sociale, n'est plus mentionnée comme motivation principale¹⁶ : au moment des épreuves d'entrée en écoles, les candidates mettent davantage en avant leur « envie de concret » et leur souhait, par cette formation, « d'apprendre à gérer les situations sociales » complexes. L'une d'elles expliquait par exemple être lassée des savoirs scolaires et académiques, raison pour laquelle elle disait vouloir quitter l'université : « j'ai besoin d'être dans la vie, pas toujours à lire, assise derrière un bureau, je veux aider les autres » (Aïda, étudiante en L1 de sociologie, inscrite dans la « prépa métiers du social », mars 2020). L'argument n'est bien évidemment pas sans lien avec les origines populaires et le capital scolaire des étudiantes et les rapports de genre : elles n'envisagent pas un long parcours universitaire, désirent entrer rapidement sur le marché du travail et se projettent dans une profession du *care*. Ces propos témoignent également d'une opposition structurante entre théorie (exprimée ici à travers la lecture et vécue comme une épreuve) et pratique (affirmée à travers l'« envie de concret » étroitement liée à l'idée d'une action utile, « dans la vie ») que l'on retrouve dans les critères et les moda-

¹⁴ Voir l'étude de la Drees parue en 2017 : « 7 800 étudiants en formation d'assistant de service social en 2016 », *Études et Résultats*, n° 1044, Drees, décembre.

¹⁵ Études de la Drees, *op. cit.*

¹⁶ Voir le rapport de M. L. Pouchalon : *L'orientation professionnelle en formations sociales : profils, logiques d'entrée et expériences individuelles*, rapport pour le compte de la DRJSCS Aquitaine.

lités de sélection au moment de l'entrée en école de travail social. Enfin, comme pour le recrutement des élèves éducateur·rice·s spécialisé·e·s (Bodin, 2009), les expériences professionnelles et bénévoles des candidates sont aussi déterminantes que les résultats scolaires¹⁷. Lors d'une séance de cours, une étudiante ayant échoué une première fois aux épreuves racontait, comme beaucoup d'autres : « J'ai été recalée, je n'avais pas assez d'expérience. » Dans une logique de présentation de soi, et en suivant les conseils de différents manuels dédiés aux épreuves¹⁸ ou des « prépa » en travail social (privées et/ou intégrées aux écoles depuis quelques années), c'est davantage sur ces éléments de leur parcours extrascolaire qu'insistent les candidates au moment des entretiens des épreuves. Ces éléments sont en effet fortement valorisés au moment des sélections. « Elle a de la bouteille, elle est mature [...]. Elle a déjà vu beaucoup de choses en réalisant des maraudes », déclarait par exemple une examinatrice en 2020 lors des épreuves orales (entretien individuel) pour l'admission dans une école.

1.2. Une double injonction : maintenir les frontières professionnelles

La valorisation du « concret » et des savoirs issus de l'expérience professionnelle « de terrain » irrigue la formation des ASS. Toutefois, elle ne s'y limite pas : on est plutôt face à un modèle hybride. Cette hybridation se retrouve dans les contenus de formation (sciences sociales/savoirs professionnels¹⁹), dans le profil des intervenant·e·s (professionnel·e·s en poste/enseignant·e·s en sciences sociales), et dans les épreuves ouvrant l'accès au métier (dans les référentiels, les jurys au mémoire doivent réunir un·e « universitaire » et un·e « professionnel·le de terrain »). Ce modèle hybride tient aux rapports entre les établissements professionnels de formation et l'université, aujourd'hui rendus nécessaires par la récente réforme du diplôme d'État et l'inscription dans le système européen du LMD. Ces évolutions n'ont pas conduit à un alignement univoque sur l'enseignement supérieur universitaire. Elles ont plutôt renforcé un format hybride de formation au croisement d'une double logique qui se partage entre professionnali-

¹⁷ Comme pour les établissements de l'enseignement supérieur, depuis que la sélection fonctionne (en partie) via la plateforme Parcoursup, ce critère apparaît comme encore plus important. En effet, alors qu'une épreuve écrite de culture générale (sous la forme d'un commentaire de texte ou d'une dissertation) constituait une étape importante d'admissibilité, aujourd'hui, cette épreuve au caractère plus scolaire a disparu et les dossiers sont sélectionnés en fonction des rubriques renseignées sur Parcoursup, éventuellement complétés par des entretiens d'admission. Les établissements sont invités à mettre en évidence et hiérarchiser les critères auxquels ils accordent une importance déterminante. Aux côtés des notes et dossiers scolaires figurent plusieurs rubriques ayant trait au parcours « extra-scolaire » du·de la candidat·e (en reprenant les catégories proposées par Parcoursup : « expérience d'animation et d'encadrement », « engagement citoyen », « expérience professionnelle », « ouverture au monde »).

¹⁸ Il existe plusieurs manuels proposés pour la préparation au concours d'ASS par des éditeurs spécialisés dans le médico-social (Vuibert, ASH, Presses de l'EHESP, etc.).

¹⁹ Les contenus de formation mêlent apports disciplinaires (en sociologie, anthropologie, psychologie, droit notamment) et enseignements liés aux pratiques professionnelles en travail social, qu'il s'agisse d'enseignements généraux autour des méthodologies d'intervention sociale (individuelle et collective), ou plus ciblés sur des dispositifs et modalités d'accompagnement dans différents contextes et champs d'intervention à partir d'expériences situées. En ce sens, l'un des enjeux consiste alors à tenter une articulation et non une simple juxtaposition de ces savoirs et approches.

sation et universitarisation. Ces deux logiques et leur difficile articulation contribuent à accentuer davantage encore le partage des savoirs et des métiers.

La formation initiale en travail social ne relève pas à proprement parler de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle s'inscrit dans un cadre délimité par de multiples ministères de tutelle (ministère des Solidarités sociales et de la Santé, ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) en charge de produire des référentiels nationaux de compétences et des épreuves de certification normées qui fabriquent la « profession » (Abbott, 1988). Quatre « domaines de formation » correspondent à l'acquisition de ces compétences et seule la validation des huit épreuves finales de certification (deux par domaines de formation) détermine l'obtention du diplôme d'État. À ce découpage et ce mode d'évaluation est venue se superposer (mais non remplacer) la mise en place du système LMD²⁰. La reconnaissance du grade licence de formation du DEASS, accompagnée de la mise en place des ECTS (*European Credits Transfer System*) en 2013, a obligé les écoles de travail social à modifier l'ingénierie pédagogique de leur formation (Chat, 2014). À la différence d'autres pays européens, cette universitarisation n'a pas conduit à une intégration des formations existantes au sein de l'université. Elle a donné lieu à la mise en place fréquente pour les établissements d'un double cursus de formation : les étudiantes ASS préparent, en parallèle du DE, une licence en sciences humaines (licence sciences de l'éducation ou licence administration économique et sociale le plus souvent). L'organisation de ce double cursus est très variable selon les écoles et les conventions signées avec les universités : dans certaines, les étudiantes se rendent à l'université pour suivre des enseignements dispensés et évalués par des universitaires, dans d'autres, ce sont des universitaires qui interviennent ponctuellement dans les établissements pour légitimer le double ancrage institutionnel et rendre possible l'adéquation avec les maquettes universitaires organisées en ECTS. Cette articulation « en parallèle » conduit à opposer les types de savoirs et, de façon en apparence paradoxale, à cloisonner les institutions – d'autant plus que ces enseignements sont généralement réalisés par des universitaires vacataires dont le statut précaire ne favorise pas, de fait, la construction de liens forts avec les écoles de travail social.

L'universitarisation est allée de pair avec la réaffirmation de la dimension professionnelle du diplôme et de la formation. Par exemple, une place encore plus grande est aujourd'hui accordée aux stages. Renommés sous l'appellation « formation pratique » par la réforme du diplôme (2018), leur volume horaire a augmenté : de 1 680 heures (48 semaines) dans la version antérieure du DEASS, ils occupent désormais 1 820 heures, soit 52 semaines sur les trois années de formation (en plus des 1 740 heures d'enseignement, dont le nombre n'a pas évolué²¹). Les épreuves et les modalités d'obtention du diplôme

²⁰ La mise en place des ECTS dans la formation au diplôme d'État des assistant-e-s de service social est précisée dans l'arrêté du 25 août 2011, modifiant l'arrêté de 2004. Dans la partie réservée à « L'espace européen de l'enseignement supérieur », l'article 14.1 précise les modalités pédagogiques de cette européanisation des diplômes.

²¹ https://www.anas.fr/Nouvelle-reforme-du-DEASS-decryptage_a1256.html.

font également une place croissante aux stages. Les épreuves finales se fondent de plus en plus sur des situations professionnelles vécues. La création d'une nouvelle épreuve, « l'analyse d'une situation partenariale » issue de l'expérience de « terrain », doit notamment permettre de valider la maîtrise des compétences liées aux « dynamiques interinstitutionnelles ». Enfin, le mémoire de fin d'études pour lequel nous intervenons toutes les trois, autrefois dénommé « mémoire d'initiation à la recherche », est désormais un « mémoire de pratique professionnelle ».

L'évolution de son format et des textes qui le définissent témoignent nettement des tensions qui traversent aujourd'hui la formation des ASS. Schématiquement, la réforme du diplôme d'État de 2004 faisait pleinement la place aux savoirs et à la démarche issue des sciences sociales. Principalement portée, pour l'épreuve du mémoire, par une docteure en anthropologie, directrice de formation en IUT, elle visait à mettre fin à la forme classique des mémoires jusque-là organisés en deux parties : l'une réservée à la théorie et aux lectures, l'autre à l'analyse d'éléments empiriques à travers la description des pratiques professionnelles. La nouvelle démarche proposée devait se substituer à cette bipartition : présentée dans sa dimension « scientifique », elle reproduisait les différentes étapes d'une recherche exploratoire (définition d'une « question de départ » à partir de premiers constats et d'une mise à plat des « prénotions », « enquête exploratoire », « problématisation », « hypothèse(s) de recherche ») (Noalhyt, 2018) et supposait de faire dialoguer lectures et éléments empiriques. La réforme de 2018 a en partie rompu avec cette logique en renforçant la dimension professionnalisante du mémoire, à la fois en restreignant le format (de 50 à 40 pages), en l'ancrant dans des situations professionnelles vécues (la pratique des ASS doit être au cœur du questionnement là où l'expérience des usager·ère·s pouvait, avant, constituer un objet de recherche) et en faisant de la démarche de recherche un outil pour opérer une prise de distance et permettre aux étudiantes de « se positionner en tant que professionnel en exercice²² ».

In fine, si les questionnements apportés par les sciences sociales et la démarche de recherche sont reconnus dans la préparation au métier, le format des huit épreuves finales validant le diplôme laisse peu de place à la mobilisation de ces connaissances. Ceci participe à nourrir un décalage entre des contenus de formation denses, articulant de nombreux savoirs théoriques, et les attendus en termes de savoirs pratiques pour la réussite des épreuves finales. Les savoirs universitaires apparaissent alors comme un « discours sur le social parmi d'autres » (Bataille, Brasseur, 2021), car « les écoles entendent bien conserver la maîtrise de la formation des travailleurs sociaux : celle-ci reste conçue au regard de sa finalité professionnelle, même si les préoccupations théoriques sont toujours très présentes »²³. En termes de sociologie des professions, on peut

²²Instruction du 17 octobre 2019, annexe 5 « grille d'évaluation de l'écrit et de l'oral du mémoire de pratique professionnelle ».

²³JAEGER M. (2012), *La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités*, rapport commandé par la Direction générale de la cohésion sociale, p. 12. En ligne consulté le 26 décembre 2021. URL : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/RAPPORT_cooperationentreetabediplome-2.pdf

y voir un moyen de maintenir une forme de « monopole » et de réaffirmer les frontières du métier (Hugues, 1996)

2. Faire du terrain ou être sur le terrain ?

Dans un contexte où le « terrain » renvoie avant tout à l'expérience professionnelle valorisée et schématiquement pensée en opposition avec les savoirs académiques, comment enseigner le « terrain » au sens des sciences sociales ? Dans quelle mesure les étudiantes peuvent-elles endosser le rôle d'une anthropologue, sociologue qui mène l'enquête ? Quel type de réflexivité peuvent-elles produire à partir de leur expérience de « terrain » ? Les conditions – institutionnelles, matérielles, temporelles – de la formation rendent en fait bien souvent difficile la transmission d'une posture d'analyse réflexive et critique propre aux sciences sociales. Dans ce contexte où les injonctions et les points de vue sont souvent contradictoires, former les étudiantes à l'enquête de terrain revient avant tout à tenter de « mettre à distance » le terrain. Or, ce travail de « distanciation » est rendu d'autant plus malaisé que les étudiantes sont – tout au long de leur formation – fortement engagées sur les terrains professionnels, sur lesquels on leur demande de « se positionner » en tant que futures professionnelles, c'est-à-dire en faisant montre de leur capacité à conserver la « bonne distance ». À l'inverse d'une enquête ethnographique alternant immersion et prise de distance avec le terrain, les étudiantes se trouvent ici en situation de mener de front et simultanément « implication distanciée » sur le terrain et prise de recul.

2.1. Concilier les temporalités, composer avec les attentes et les points de vue

Les étudiantes se trouvent tiraillées et amenées à jongler entre différentes attentes : produire un travail qui correspond aux attendus d'une initiation à la recherche, tout en se positionnant et en tirant les enseignements comme futures professionnelles. Cette double injonction peut devenir contradictoire et oblige celles qui sont tour à tour désignées comme « élèves » et « étudiantes » à composer avec différentes temporalités et différents points de vue. Loin de demeurer théoriques, ces tensions s'ancrent de manière concrète dans la scolarité des étudiantes et dans nos pratiques pédagogiques.

Matériellement, la réalisation du mémoire de pratique professionnelle oblige à concilier « terrain d'enquête » et « terrain de stage ». En deuxième et troisième année, celui-ci ne représente pas moins de 22 semaines par an. Cette importance accordée à la « formation pratique » au sein de « sites qualifiants » contraint fortement le volume et le contenu de l'enseignement en méthodologie d'enquête. Celui-ci vient se nicher dans les interstices du calendrier de la formation, autrement dit à chaque retour au sein de l'école de travail social, entre deux périodes de stage. Dans ce cadre, il est difficile d'organiser un terrain d'enquête collective (comme cela peut être parfois le cas à l'université ou dans des écoles d'ingénieurs agronomes ou d'architecture par exemple) ou de venir sur le terrain (de stage) des étudiantes.

En outre, la temporalité de la formation nous a conduites, malgré nous, à arrimer en grande partie nos enseignements sur l'épreuve du mémoire de pratique professionnelle et à concentrer nos efforts dès la deuxième année d'étude sur la construction et délimitation d'un objet de recherche, qui sera le centre de l'enquête menée en troisième année. L'enseignement des techniques d'enquête (observation, entretien semi-directif, questionnaire) s'inscrit dans ce cadre. Nous sommes ainsi amenées à dispenser des repères méthodologiques de manière relativement disséminée et seulement à l'occasion des grandes étapes de la construction de leur objet, par exemple quand il s'agit de mener une première série d'entretiens exploratoires avec des personnes-ressources pour délimiter leur questionnement, ou encore lorsqu'il s'agit de construire un protocole d'enquête. Pensé pour faciliter la production d'un travail d'initiation à la recherche dans la temporalité de la formation, ce dispositif laisse finalement peu de place à l'approfondissement de ces techniques par l'expérimentation *in situ* et sur un temps long. Les allers-retours avec des objets et terrains plus ou moins proches constituent pourtant – c'était un de nos principes pédagogiques – un des leviers dans la construction d'une analyse distanciée. L'expérience que nous avons décidé de mettre en place cette année illustre bien la difficulté à nous autoriser des « pas de côté » dans nos enseignements pour ne pas « coller » complètement au mémoire. Cette expérience consistait à demander aux étudiantes de réaliser une observation sur leur lieu de stage de deuxième année à propos d'un objet (la relation au guichet) sans lien direct avec leur mémoire. Prenant appui sur des textes sociologiques²⁴, il s'agissait de construire une grille d'observation et d'observer les « relations au guichet » (Dubois, 2003 ; Lipsky, 1980 ; Siblot, 2006) en interaction et en se concentrant sur les pratiques professionnelles des ASS. L'exercice avait pour objectif de les former à la technique de l'observation, de manière à se décentrer quelque peu de leur sujet de mémoire. Enrichissante à bien des égards et ayant suscité de nombreux échanges, l'expérience s'est révélée très limitée. Réduite à une séance en raison du nombre restreint d'heures d'enseignement et de la nécessité ressentie de « faire avancer » les travaux des étudiantes sur la définition de leur propre objet, le travail de déconstruction des représentations sur les situations observées (statut des personnes, pratiques du travail relationnel, etc.) en est resté à des phases préliminaires. La proximité de l'échéance du rendu du mémoire (épreuve parmi d'autres) rend ainsi difficile la transmission et les possibilités d'appropriation de la démarche d'enquête et de sa dimension réflexive : tout exercice qui n'est pas directement « réutilisable » dans leurs mémoires peut apparaître, aux étudiantes autant qu'à nous, comme une « perte de temps », pour reprendre l'expression de certaines, jugeant l'exercice beaucoup trop loin de leurs préoccupations.

Enfin, la temporalité de la formation a aussi des conséquences sur le choix des « terrains » enquêtés : terrain de stage et terrain d'enquête se confondent souvent pour « gagner du temps ». Cela conduit d'ailleurs parfois à un changement de sujet et de terrain

²⁴ Nous leur avons alors proposé des extraits du *Voyage de classes* de Nicolas Jounin (2015) et des textes portant directement sur les interactions dans le cadre de la relation d'aide (Serre, 2009 ; Siblot, 2003).

au cours de la dernière année de formation, le terrain de stage n'étant pas le même d'une année sur l'autre. Par exemple, une étudiante de deuxième année avait d'abord décidé de s'intéresser aux évaluations faites par les ASS dans le cadre de la protection de l'enfance. Elle était alors en stage dans un service d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) et s'étonnait de la dimension variable des critères en usage pour désigner des situations de « danger ». En stage l'année suivante dans un centre d'action sociale (CCAS), elle a finalement réalisé son mémoire sur la question de l'accès au logement.

L'enchâssement de ces espaces et de ces temporalités conduit les étudiantes à tenter de concilier des points de vue parfois contradictoires, voire opposés, du fait de la multiplicité de leurs interlocutrices et interlocuteurs et de leurs différentes positions. De la guidant-e aux enseignant-e-s de méthodologie d'enquête, en passant par les référent-e-s de stage et les membres de jury lors des évaluations intermédiaires, les travaux des étudiantes sont soumis à de multiples points de vue. Certaines étudiantes en arrivent à dire « tout le monde a un avis sur notre mémoire, sans compter qu'on a l'impression que tout le monde n'a pas la même méthodologie » (Sarah, étudiante de 3^e année, école de travail social, octobre 2020). Par exemple, une étudiante en stage dans un centre maternel décide de travailler sur l'accompagnement social des mères migrantes ouest-africaines. Elle constate l'importance donnée à ce que sa référente de stage nomme des « différences culturelles » dans les pratiques parentales. Dans le cadre de la séance de cours de méthodologie du mémoire consacrée à la question de départ, on lui suggère de se questionner sur la prégnance de ce discours culturaliste quand il est question de parentalité. Cette étudiante a d'abord semblé se saisir de cette interrogation, notamment à la lecture d'articles de sociologie que nous lui avons suggérés (Ndjapou, Molinier, 2018). Toutefois, à chaque retour de stage et après discussion avec sa référente, elle revenait systématiquement à son interrogation de départ « validée par sa tutrice », expliquait-elle (Isabelle, étudiante en 3^e année, école de travail social). Cette situation illustre, d'une part, les difficultés pour les étudiantes à maintenir la continuité d'un raisonnement critique que l'on tente de construire dans nos enseignements méthodologiques et, d'autre part, l'autorité symbolique que confère la relation de stage au long cours, laquelle prend le pas sur notre propre légitimité.

Cette multiplicité d'exigences nous interpelle également en tant qu'enseignantes. Nos enseignements s'inscrivent en effet dans la préparation à une épreuve dont les critères d'évaluation finaux demeurent flous et ambivalents, rendant leur appropriation par les membres de jury incertaine²⁵. Selon les parcours de chacun-e et selon les rapports qu'il-elle-s entretiennent à l'enquête en sciences sociales, les attentes et perceptions vis-à-vis de l'exercice du mémoire peuvent entrer en contradiction (Iori, 2017). Ainsi, lors des soutenances orales, bien plus que sur les concepts et la démarche mobilisés

²⁵ Une session de formation pour les nouveaux membres de jury animée par des formateurs permanents issus des établissements de formation est régulièrement organisée à cette fin de – relative – harmonisation. La participation à ces journées n'est toutefois qu'une possibilité et non une obligation. Par ailleurs, dans un contexte marqué par des redécoupages des services de l'État en charge de la supervision des épreuves, la formation n'a pu être organisée en 2021, accentuant l'incertitude liée à la mise en œuvre de la réforme du diplôme.

dans leur travail, les étudiantes sont fréquemment invitées à expliciter leurs pratiques professionnelles futures en lien avec le champ d'intervention social abordé dans leur mémoire et la « juste » façon de se comporter (« que feriez-vous dans telle ou telle situation ? »). Ceci est renforcé par le fait que les jurys finaux comportent rarement une ou un universitaire²⁶. En début d'année, au moment de choisir un sujet, il faut d'ailleurs faire avec l'inquiétude des étudiantes. À juste titre, elles se demandent si travailler sur tel ou tel aspect de la profession ne va pas les desservir. Elles catégorisent ainsi certains objets de mémoire comme étant à « risques » pour la validation de l'épreuve. En tant qu'enseignantes, le constat de ces désajustements dans les attentes nous questionne en retour quant aux savoirs et conseils que nous transmettons aux étudiantes dans leur préparation à l'épreuve et il nous arrive finalement aussi parfois de déconseiller certains objets considérés comme « glissants », soit qu'ils fassent trop débat chez les professionnel-le-s (le travail social communautaire par exemple, encore peu développé en France contrairement à d'autres pays et souvent associé par les jurys à un risque de « communautarisme »), soit qu'ils interrogent de manière critique les résistances et les possibles postures asymétriques des professionnel-le-s face aux usagers.

2.2. S'approprier la démarche d'enquête : polysémie des termes et malentendus dans l'énonciation

Confrontées à ces différents attentes et points de vue, les étudiantes (et nous-mêmes !) sont prises dans un ensemble de termes et d'énoncés dont le sens est souvent polysémique et source de malentendus. C'est le cas, on l'a mentionné en introduction, du mot « terrain » : terrain de stage/terrain d'enquête. De manière plus générale, c'est tout un ensemble de termes que nous utilisons dans nos enseignements et qui, pour les étudiantes, renvoient davantage à un langage indigène et à des outils professionnels : qu'il s'agisse d'une série de mots comme le secret (professionnel) qui peut entrer en résonance avec la pratique de l'anonymat (des enquêté-e-s), ou de la question (sociale/de sciences sociales), de l'entretien (semi-directif/social) ou encore de l'enquête (de terrain/sociale). Cette polysémie participe de fait d'un brouillage entre les deux exercices, et ce jusque dans la pratique de l'écriture du mémoire où les étudiantes désignent leurs enquêté-e-s « Madame » et « Monsieur » comme elles le font dans leur dossier d'accompagnement professionnel.

« Un mémoire, pour quoi faire ? » nous demandait une étudiante lors d'une première séance d'atelier. La question n'avait rien d'anodin et venait clairement interroger l'utilité de l'exercice pour leur avenir et leur formation professionnels, au-delà de la seule

²⁶ Dans le référentiel de certification du DEASS, il est indiqué que les membres du jury peuvent être « un formateur ou un universitaire et un professionnel confirmé du secteur ». Toutefois, dans le document envoyé par la DRCS (Direction régionale de la cohésion sociale) pour le recrutement de membre de jury en Île de France en juin 2021, les universitaires ont « disparu » des profils attendus. Ces derniers pouvaient être soit des représentants qualifiés du secteur professionnel employeurs (encadrant technique, conseiller technique), des représentants qualifiés du secteur professionnel salariés (assistants de service social en exercice) et formateurs ou enseignants d'établissements de formation préparant au diplôme (formateur permanent, formateur vacataire).

validation de leur diplôme. La visée même du mémoire est, on l'a vu, ambivalente : « éclairer une question sociale », « se positionner en tant que future professionnelle », nous disent les référentiels. Comme toute situation d'enseignement de la méthodologie d'enquête, la rupture avec une visée normative d'édiction de « juste » et du « bon » comportement constitue une étape importante. Une part considérable des séances est ainsi consacrée à la construction d'un questionnement visant à apporter des éléments de réponse à une question de départ (une « question de sciences sociales » et non une « question sociale »), et non la résolution de « problèmes sociaux ». Ce changement de perspective est d'autant plus difficile que la formation des ASS est tournée en partie vers la prise en charge des « problématiques » des différents « publics ».

De ce fait, bien souvent, l'énoncé de leur question de départ comporte l'adverbe interrogatif « comment », pris dans le sens d'une résolution de « problèmes ». Si, ailleurs, le terme est plutôt encouragé dans le cadre des enseignements méthodologiques en sciences sociales quand on insiste sur les « ficelles du métier » (Becker, 2002), la formulation peut devenir ici problématique et nous oblige finalement à proscrire le terme dans ce cadre spécifique. « Comment les assistantes de service social accompagnent les femmes victimes de violences conjugales ? » « Comment les assistantes sociales en entreprises préviennent-elles l'épuisement professionnel ? » Les questions initiales de ce type sont nombreuses. Elles perdent vite leur dimension descriptive et compréhensive (saisir le point de vue des acteurs et actrices en présence) au profit d'une dimension prescriptive (ce que les ASS devraient faire pour « mieux accompagner »). Le verbe « devoir », régulièrement utilisé lui aussi dans les mémoires (« les assistantes sociales doivent prendre en compte l'environnement de la personne », « l'accompagnement social doit trouver l'équilibre entre la proximité et la distance »), témoigne également de cette difficulté à se défaire d'une vision relativement normative des « bonnes » pratiques. Et les étudiantes formulent bien souvent dans leur écrit un ensemble de « recommandations », leur permettant de « faire la preuve » qu'elles ont bien saisi leur rôle de future ASS.

Les sens et significations accolés aux principes de neutralité et de réflexivité illustrent aussi ces frottements et malentendus. Dans un souci critique de l'objectivité scientifique, nous revenons dans nos enseignements sur les notions de connaissance et de point de vue situé (Haraway, 1988). Il s'agit de leur expliquer que le savoir n'est pas « neutre » et que la posture réflexive ou « l'objectivation participante » (Bourdieu, 2003) est une des conditions de l'objectivité. Or, dans le travail social, la « bonne distance » à l'égard des usagers impliquant une maîtrise des affects est un gage du professionnalisme des assistantes sociales et constitue un élément central des apprentissages des futures professionnelles. Cet idéal de mise à distance, que beaucoup d'étudiantes ont intériorisé au cours de leurs terrains de stage et retraduit souvent autour d'un idéal de « neutralité » et de contrôle des affects, trouble souvent l'effort de réflexivité auquel l'exercice d'une initiation à la recherche en sciences sociales les invite. Notre enseignement s'efforce aussi de montrer que la subjectivité n'est pas une « composante

honteuse » (Benelli, Modack, 2010 : 40) et que le « terrain » engage, de gré ou de force, de multiples façons. Or, ainsi que le soulignent les chercheuses Natalie Benelli et Marianne Modack, le travail de *care* des assistant-e-s sociaux-ales demeure par bien des aspects « un objet invisible », peu étudié et souvent encore abordé avec scepticisme, relevant d'une activité féminine, essentialisée, dévalorisée (Bayer, 2016), voire considérée comme inutile sur le terrain professionnel : « Qu'est-ce qu'on va en faire de votre *care*, nous on veut des gens qui bossent », ont reproché les deux assistantes sociales, membres du jury de mémoire d'une étudiante qui avait pour objet le travail de *care* en milieu hospitalier.

2.3. L'enquête à l'épreuve du terrain

Terrain de stage ou terrain d'enquête ? On l'a dit, les deux sont menés en parallèle et se superposent bien souvent. Or, dans les deux cas, la posture et l'engagement ne sont pas les mêmes et n'impliquent pas les mêmes identités dans les interactions. L'expérimentation concrète par les étudiantes de l'enquête de terrain (séances d'observation, entretiens exploratoires) fait ressortir les difficultés pratiques liées à la mise en œuvre d'une démarche de recherche appliquée à un univers professionnel dans lequel les étudiantes sont immergées au cours de leur formation, et qu'elles aspirent à intégrer quelques mois plus tard.

C'est le cas, tout d'abord, dans la négociation et la conduite de l'entretien. Les étudiantes, de par leur objet, sont amenées à mener leur enquête auprès de ceux-celles-là mêmes avec lesquelles elles seront amenées soit éventuellement à être candidates à un futur recrutement soit, lorsque terrain de stage et d'enquête se confondent, à être évaluées en retour sur leur capacité à se positionner en tant que futures professionnelles, c'est-à-dire à mobiliser un « vocabulaire professionnel » et des techniques, notamment d'entretien, spécifiques à l'accompagnement social. Dès lors, certaines techniques d'enquête fréquemment enseignées en méthodologie des sciences sociales (adopter une posture « naïve » face aux enquêté-e-s afin de les amener à expliciter des termes et expressions indigènes, par exemple) perdent de leur pertinence. « N'ayez pas peur d'avoir l'air naïve », leur dit-on souvent. Or, pour elles, « être naïve », c'est prendre le risque de « perdre la face » quand elles cherchent au contraire à faire « bonne figure » (Goffman, 1974) sur le terrain professionnel. Dans un mail, une étudiante décrivait parfaitement cette situation. Elle écrivait : « J'ai RDV dans un autre PF [placement familial] la semaine prochaine pour l'ISIC [intervention sociale d'intérêt collectif], mais ils savent que je viens d'un PF voisin où je viens de passer six mois, donc des questions de néophyte vont leur sembler étranges. Comment faire ? Je n'arrive pas à construire un questionnaire, je bloque » (Nathalie, étudiante en 2^e année, école de travail social, mail du 14 avril 2021). De même, si nous insistons souvent sur la nécessité d'analyser un entretien « raté », leurs réactions nous rappellent assez vite que, pour elles, rater un entretien a un coût : celui d'être mal évaluée, d'apparaître pour une possible « mauvaise professionnelle ». Nos conseils méthodologiques se heurtent ainsi à un sens pratique

des étudiantes, bien conscientes de leur double position sur le terrain : étudiantes réalisant un mémoire, mais aussi futures professionnelles, évaluées par leurs – parfois – collègues et futures paires.

La phase d'analyse des matériaux collectés constitue une nouvelle épreuve et souligne la difficulté pour les étudiantes à tenir ensemble ces différentes positions. Lors des séances consacrées à l'analyse des entretiens, les commentaires des étudiantes se centrent quasi exclusivement sur les « usager·ère·s » et leurs « difficultés ». Elles rejouent ainsi le découpage (et finalement la posture) de l'intervention sociale (problématique financière, de santé, etc.). Les professionnel·les enquê·te·e·s et leurs discours sur leur propre activité (ce qu'il·elle·s font, comment et les sens qu'il·elle·s donnent à ces pratiques) sont complètement effacés. Les pratiques professionnelles sont ainsi envisagées non comme un ensemble de données à analyser, mais comme une source d'informations et de savoirs privilégiée. L'incompréhension exprimée par les étudiantes devant le travail d'analyse de ces pratiques et discours souligne aussi la difficulté à mettre en place une relation d'enquête avec des professionnel·le·s face auxquel·le·s elles se sentent « novices » et dont elles sollicitent fréquemment l'avis. Lors d'une de nos séances, une étudiante déclarait par exemple être « prise en tension » : « Vous nous demandez à la fois d'observer de manière critique les pratiques de notre référente de stage [assistante sociale] et d'apprendre auprès d'elle. » Une autre, ayant initialement décidé de travailler sur le processus de psychologisation en protection de l'enfance, a finalement changé de sujet : après un important travail de lectures critiques, elle n'arrivait plus, selon ses termes, « à regarder les collègues en face » et à rédiger correctement avec elles-eux des rapports d'évaluation transmis aux juges des enfants. Au cours d'un échange de mails avec l'une d'entre nous, elle écrivait : « Ce qui me pose problème, c'est en quelque sorte d'avancer masquée avec le sentiment de devoir piéger mon interlocuteur pour “traquer” les propos psychologisants, que mettent en évidence de nombreux chercheurs. »

Conclusion : préconiser une « curiosité frondeuse » ?

La réflexion engagée ici sur notre expérience d'enseignement à la méthodologie de l'enquête auprès des futures ASS a révélé plusieurs enjeux et défis qu'il reste à relever. Le terrain d'enquête comme l'écriture du mémoire de pratique professionnelle procèdent d'une série d'apprentissages, de l'acquisition de savoirs en tensions, mais aussi d'ambiguïtés et de difficultés qui s'apparentent autant à un « rite de passage » qu'à un véritable « marathon » physique et émotionnel au regard de l'investissement et de l'énergie mobilisés par les étudiantes. Les étudiantes, et nous avec, sont prises dans des injonctions contradictoires qui les amènent à devoir produire un travail proche des standards universitaires dans des conditions matérielles et temporelles qui s'en distinguent pourtant fortement, avec un volume horaire d'enseignement à la méthodologie de la recherche réduit (18 heures en deuxième année et 21 heures en troisième année) et disséminé tout au long de la formation. En outre, si les stages « de terrain » offrent une potentielle

immersion des étudiantes sur un temps long, les conditions nécessaires à une « prise de distance » avec un « terrain » sur lequel on leur demande, dans le même temps, de se « positionner » en tant que futures professionnelles restent encore bien difficiles à trouver.

Le travail de déconstruction et d'analyse critique des discours et terminologies du discours indigène professionnel (« l'interculturalité », la « remobilisation » ou « l'autonomisation » des usagers) se heurte pour les étudiantes à des grilles de lecture qu'elles sont aussi amenées à manier quotidiennement et qu'elles sont censées maîtriser. Il y a ainsi tension dans le partage des légitimités, voire concurrence des autorités symboliques. Jusqu'où peut-on aller dans l'analyse critique de dispositifs et de pratiques observés dans des institutions que l'on aspire à intégrer et à l'évaluation desquelles on est soumis ? Comme d'autres l'ont souligné à propos de l'enseignement de l'enquête en sciences sociales à des cadres de l'action sociale, ces tensions et injonctions contradictoires n'affectent pas les seules étudiantes : elles « interroge[nt] symétriquement l'équipe pédagogique, prise elle-même dans le risque d'une injonction potentiellement contradictoire de former à la recherche dans le cadre d'un mémoire, et de soutenir les étudiants dans leur intégration professionnelle » (Heichette, Gaillard, 2021). Dans ce contexte, l'un de nos prochains défis pourrait-il être de préconiser une « curiosité frondeuse » aux étudiantes et, par la même, réaffirmer l'ancrage politique des savoirs du, en et sur le travail social ?

Il ne s'agit pas pour autant de spécifier outre mesure cette expérience pédagogique, au risque, là encore, d'être prises au piège des frontières professionnelles, institutionnelles et de la réification de l'opposition entre les savoirs. Certaines des difficultés auxquelles les étudiantes et nous-mêmes sommes confrontées traversent également les enseignements à l'enquête de terrain que nous connaissons ou avons connu dans d'autres cadres (en tant qu'apprenties chercheuses, en tant qu'enseignantes à l'université). Une piste pour l'analyse serait d'entamer un véritable travail de comparaison afin de décloisonner les expériences. Toutefois, questionner comme nous l'avons fait ici l'enseignement à la méthodologie de recherche en école d'assistante de service social est un moyen heuristique d'éclairer les évolutions et les paradoxes du travail social. Dans un contexte d'incertitudes et de diversifications croissantes des missions comme des acteurs du travail social, à bien des égards, les questionnements qui traversent cet enseignement font écho à d'autres tensions et défis qui jalonnent la carrière des ASS²⁷. En retour, cette analyse permet également de réinterroger les modalités d'enseignement et les finalités de la recherche en sciences sociales.

²⁷ Comme l'illustrent notamment d'autres expériences menées dans le cadre de formation-action impliquant des équipes de travailleurs sociaux pour réaliser un projet d'observation sociale (Saussey, 2017).

Bibliographie

- ABBOTT A. (1988), *The system of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press.
- ALIX J.-S., AUTÈS M., MARLIÈRE E. (dir.) (2020), *Le travail social en quête de légitimité*, Rennes, EHESP.
- BATAILLE P., BRASSEUR P. (2021), « L'espace contemporain de la formation en sociologie en France : une cartographie à construire », *Socio-logos*, vol. 15. En ligne, consulté le 7 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/5203>.
- BAYER V. (2016), « Les cadres du travail social au prisme du genre : de la tension à l'attention... », *Forum*, vol. 1, n° 147, p. 60-67.
- BEAUD S, WEBER F. (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- BECKER H. S. (2002), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte (« Repères »).
- BENELLI N., MODACK M. (2010), « Analyser un objet invisible : le travail de care », *Revue française de sociologie*, vol. 51, n° 1, p. 39-60.
- BESSIN M. (2009), « La division sexuée du travail social », *Informations sociales*, vol. 2, n° 152, p. 70-73.
- BIDART C. (2006), « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1, n° 120, p. 29-57.
- BODIN R. (2009), « Les signes de l'élection – Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 178, p. 80-87.
- BOUQUET B. (2007), « Cachez-moi ce genre que je ne saurais voir... », *Empan*, vol. 1, n° 65, p. 18-26.
- BOURDIEU P. (2003), « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 150, p. 43-58.
- CHAT F. (2014), « La professionnalisation des éducateurs spécialisés au risque des ECTS », *Empan*, vol. 3, n° 95, p. 36-41.
- CHAUVIÈRE M. (2014), « D'interminables fiançailles : Promesses et tribulations de la recherche et du travail social depuis les années 1970 », in M. JAEGER (dir.), *Le travail social et la recherche : Conférence de consensus*, Paris, Dunod, p. 43-56.
- DUBOIS V. (2003), *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Economica.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit (« Le sens commun »).
- HARAWAY D. (1988), « Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective », *Feminist Studies*, vol. 14, n° 3, p. 575-599.

- HEICHETTE S., GAILLARD R. (2021), « Entre conversion et blocage », *Socio-logos*, vol. 15. En ligne, consulté le 7 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/4914>.
- HUGHES E.C. (1996), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- ION J., RAVON B. (2005), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.
- IORI R. (2017), « Entre universitarisation et “professionnalisation” : la formation des assistant-e-s de service social, en France et en Italie », *Formation emploi*, vol. 2, n° 138, p. 39-58.
- JAEGER M. (dir.) (2014), *Conférence de consensus. Le travail social et la recherche*, Paris, Dunod.
- JOUNIN N. (2015), *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.
- JOVELIN E. (dir.) (2008), *Histoire du travail social en Europe*, Paris, Vuibert.
- LIPSKY M. (1980), *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation.
- NDJAPOU F., MOLINIER P. (2018), « La fabrique du bouc émissaire en crèche : souffrance et racisme dans le travail de care », in GÈNERE (dir.), *Épistémologies du genre : Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*, Lyon, ENS Éditions, p. 135-147.
- NOALHYT M. (2018), *DEASS : construire et réussir son mémoire professionnel*, Paris, ESF-Législatives (« Actions sociales »).
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (2008), *La rigueur du qualitatif*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- RULLAC S. (2014), « Travail social et intervention sociale en France : l'état des savoirs. », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 26, n° 2, p. 267-283.
- SAUSSEY M. (2017), « Les défis méthodologiques de l'observation sociale », *Multitudes*, vol. 2, n° 67, p. 204-210.
- SERRE D. (2009), *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raison d'Agir.
- SIBLOT Y. (2003), « Les relations de guichet : interactions de classes et classements sociaux », *Lien social et Politiques*, n° 49, p. 183-190.
- SIBLOT Y. (2006), *Faire valoir ses droits au quotidien. Les services publics dans les quartiers populaires*, Paris, Presses de Sciences Po.