À l'école du travail social. Une sociologie comparée des formations d'assistantes sociales en France et en Italie

Ruggero Iori

▶ **To cite this version:**

Ruggero Iori. À l'école du travail social. Une sociologie comparée des formations d'assistantes sociales en France et en Italie. Sociologie. Université Paris Saclay (COmUE), 2018. Français. NNT : 2018SACLV028 . tel-02891564

HAL Id: tel-02891564
https://theses.hal.science/tel-02891564

Submitted on 7 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

université PARIS-SACLAY

2018SACLV028

Thèse de doctorat

UNIVERSITÉ DE VERSAILLES ST-QUENTIN-EN-YVELINES

université PARIS-SACLAY

À l'école du travail social
Une sociologie comparée des formations d'assistantes sociales en France et en Italie

Thèse de doctorat de l'Université Paris-Saclay
préparée à l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines

École doctorale n°578 Sciences de l'homme et de la société

Spécialité de doctorat: Sociologie

Thèse présentée et soutenue à Guyancourt, le 6 juillet 2018, par

Ruggero Iori

Composition du Jury :

Carlo Barone Professeur, Sciences Po Paris	Examinateur
Romuald Bodin Maître de conférences HDR, Université de Poitiers	Rapporteur
Marie Cartier Professeure, Université de Nantes	Examinateur
Matthieu Hély Professeur, UVSQ	Président
Fabienne Maillard Professeure, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis	Rapporteur
Sandrine Nicourd Maîtresse de conférence, UVSQ	Co-Directeur de thèse
Laurent Willemez Professeur, UVSQ	Co-Directeur de thèse

Remerciements

Car une thèse est un exercice de longue durée, à la fois professionnel et personnel, il ne saurait se réduire à une entreprise individuelle, mais il doit bel et bien être considéré comme une aventure collective. Il s'agit de remercier ici celles et ceux qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Cette thèse doit énormément aux conseils, suggestions, curiosités, critiques, de mes deux directeurs de thèse, Sandrine Nicourd et Laurent Willemez. Nos échanges autour de la socialisation, de l'espace du travail social, de la comparaison et des proximités entre l'Italie et la France, ont contribué à nourrir mes questionnements et à façonner ma carrière dans la recherche. Vos ficelles m'ont également guidé dans mes premiers pas dans l'enseignement. Merci infiniment pour votre confiance et votre soutien !

Merci aux équipes pédagogiques et aux responsables de formation qui m'ont ouvert le terrain, que ce soit en école régionale, en IUT ou dans les universités italiennes. Je tiens à remercier également les étudiant-e-s en service social qui ont accepté ma présence, m'ont accueilli à leurs côtés, en école ou à la fac, et surtout à celles et ceux qui ont accepté de s'entretenir avec moi pendant trois ans, entre une salle de cours ou un café : sans vous, cette recherche n'aurait pas vu le jour ! Merci ! Grazie !

Un grand merci aux ami-e-s qui m'ont accueilli sur mon terrain italien. Une pensée particulière à Benedetta Grasso, pour son accueil et pour nos discussions entre foot, contrôle social et cuisine italienne ! Un remerciement va à Gianluca Argentin pour ses éclairages sur le monde académique et sociologique italien.

Par bribes, des parties de cette thèse ont été discutées dans le cadre de journées d'études, colloques et séminaires de recherche, me permettant d'avancer dans mes réflexions. Je tiens à remercier pour leur discussion, invitation, conseils et critiques : Marc Bessin, Romuald Bodin, Samuel Bouron, Séverine Chauvel, Bertrand Geay, Julie Gervais, Matthieu Hély, Patrick Lehingue, Sophie Orange, Julie Pagis, Delphine Serre.

Merci aux amis et collègues qui ont accepté de relire une partie de cette thèse, pour leurs remarques et suggestions. Je tiens à remercier chaleureusement : Caroline Arnal, Yoann Demoli,

Florence Eloy, Adèle Flaux, Marc Joly, Romain Juston, Fabio Marcodoppido, Muriel Mille, Julie Minoc.

La réalisation de cette thèse a bénéficié d'un contrat doctoral et d'un contrat d'ATER à l'UVSQ. Je tiens à remercier Jérôme Pelisse pour son soutien et plus globalement les membres du laboratoire Printemps et l'équipe pédagogique du département de sociologie, ses chercheur-se-s et ses doctorant-e-s pour leurs conseils et leurs encouragements tout au long de mes expériences d'enseignement et de recherche. Un remerciement particulier va à Nathalie de Guizelin-Marault et Carine Bourlard pour leur support et une mention spéciale à François Théron pour les corrections et la mise en page des derniers jours (et heures !).

Je tiens à remercier mes collègues (devenus ami-e-s) doctorant-e-s et jeunes chercheur-se-s avec lesquels j'ai commencé cette expérience et partagé de beaux moments entre des résidences d'écriture, un article et « quelques » verres. Cette thèse leur doit beaucoup ! Rémi Habouzit, Aurélie Gonnet, Patrice Hack, Xavier de Larminat, le collectif TMTC (Bénédicte Laumond, Rémy Ponge et Océane Pérona) et les « Tschatodo ». Une pensée spéciale doit être dédiée à Romain Juston et Julie Minoc (binôme !). Merci !

D'autres ami-e-s et collègues ont permis que cette thèse arrive au bout avec leurs encouragements et leur soutien tout au long de ces années : Pietro Castelli, Caterina Froio, Damien Simonneau, Hélène Baillot (et le marais poitevin !), Samuel Bouron, Maïa Drouard (et l'équipe amiéno-ardéchoise !) et les copines des derniers mois de la bibliothèque (Muriel Mille, Gwénaëlle Mainsant, Natalia Frozel Barros !). Une mention spéciale va à Florence Eloy et Tania Navarro Rodriguez pour leurs conseils et encouragements à poursuivre dans la recherche et à entamer les premiers pas de cette aventure.

Merci à mes ami-e-s romano-strasbourgeo-turino-alessandrins-normando-campano-parisiens ! Merci aux « cinemini » ! Merci d'être là ! Et merci à l'AS Roma !

Cette thèse n'aurait pas été possible sans le support de ma mère et de mon père, merci d'être toujours là et de me soutenir !

Merci enfin à Adèle Flaux, qui a partagé mes questionnements et mes enthousiasmes et beaucoup d'autres choses, heureusement. Grazie infiniment d'être là.

Sommaire

Remerciements....5
Sommaire....7
Introduction générale....9
Partie I. Entre *universitarisation* et insertion professionnelle. L'institutionnalisation de la formation en service social en France et en Italie....49
Introduction....49
Chapitre 1. La genèse du *curriculum* en service social en France....53
Chapitre 2. L'émergence de la filière italienne de service social dans un contexte universitaire centralisé....113
Conclusion générale de la partie I. Entre formation professionnelle et enseignement professionnalisé : luttes de définition et luttes de places....173
Partie II. Dispositions, aspirations, trajectoires : décortiquer le choix du service social....177
Introduction....177
Chapitre 3. Les déterminants de l'entrée dans une formation supérieure : quelles étudiantes dans la filière de service social ?....183
Chapitre 4. Le choix du social entre continuité scolaire, reclassement social et réorientation professionnelle....223
Conclusion de la partie II. Penser les choix d'orientation des « intermédiaires »....283
Partie III. Apprendre le travail social. La fabrication de l'assistante sociale dans une optique comparée....285
Introduction....285
Chapitre 5. Stratégies de repérage et rites d'initiation au service social....289
Chapitre 6. Les temporalités de la formation en service social : stages, cours et pratiques étudiantes....351
Conclusion de la partie III. S'arrêter aux portes du travail (social)....433
Conclusion générale....437
Bibliographie générale....443
Index des sigles et des abréviations....477
Liste des tableaux et des graphiques....479
Liste des encadrés....481
Annexes....483
Table des matières....540

Introduction générale

Prologue

Lors de l'hiver 2016, les grandes agences de presse et les journaux italiens font leur Une pendant quelques jours sur une polémique autour de la ministre Valeria Fedeli : cette ministre de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche aurait « menti » dans son *curriculum* au sujet de ses diplômes. Alors que son CV indique qu'elle détient un diplôme universitaire en sciences sociales (*diploma di laurea di scienze sociali*), elle est contrainte de revenir sur ce dernier et déclare être passée d'abord par un parcours d'institutrice en maternelle. Ce n'est que plus tard, au cours des années 1970, qu'elle a obtenu un diplôme professionnel d'assistante sociale, diplôme « considéré de même niveau qu'une licence universitaire depuis les années 2000 ! »[1]. Le diplôme est si peu connu par les journalistes que c'est à la coordinatrice nationale des formations en service social de confirmer les affirmations de la ministre[2].

En France, au même moment, des négociations se poursuivent, tout d'abord au niveau d'« états généraux du travail social » et d' « assises territoriales » entre les organisations professionnelles du travail social et les pouvoirs publics. Celles-ci ont pour objectif la reconnaissance au niveau Bac + 3 des formations du travail social de niveau III (assistant de service social, éducateur spécialisé, éducateur technique spécialisé, éducateur des jeunes enfants et conseiller en économie sociale et familiale), reconnaissance accélérée à la suite des attentats de Paris pour augmenter le nombre de travailleurs sociaux dans les quartiers. Si, à l'issue du processus de Bologne, ces discussions avaient déjà abouti à une reconnaissance de 180 crédits

[1] Entretien de Valeria Fedeli par Corrado Zunino, *La Repubblica*, 17 décembre 2016. Après une carrière dans la confédération syndicale majoritaire, elle rentre au Sénat en 2013 pour ensuite être nommée ministre en décembre 2016.

[2] Entretien a Mara Tognetti : "Vi spiego perché il ministro Fedeli ha ragione e la sua laurea è valida": https://youmedia.fanpage.it/video/aa/WFFnU-Sw3-ieFyBb.

européens (ECTS), elles acquièrent l'obtention du grade licence pour les formations du travail social à partir de la rentrée 2018[3].

Si ces deux cas sous-tendent des enjeux très différents dont il ne sera pas question ici[4], ils éclairent néanmoins les tensions inhérentes à la formation, entre méconnaissance et histoires longues qui structurent la légitimité du « titre » professionnel des travailleurs sociaux, et plus spécifiquement la figure de l'assistante sociale. Or, contrairement à d'autres métiers de l'action sociale et du secteur associatif (Ion & Ravon, 2012 ; Hély & Simonet, 2013), cette formation professionnelle est ancienne et la question de sa « légitimité » renvoie nécessairement à son histoire. En Italie, après être longtemps demeurée à l'extérieur du champ académique depuis son émergence dans les années 1930, la filière de service social a progressivement intégré l'espace universitaire au cours des années 1990 et 2000 et a pris aujourd'hui la forme d'une licence universitaire. Néanmoins, elle ne constitue pas une discipline à part entière et reste insérée au sein des sciences sociales. En France, si la formation en service social est depuis les années 1930 organisée dans des centres de formation privés agréés par le ministère des Affaires sociales et, plus rarement dans des Instituts Universitaires de Technologie (IUT), elle s'organise dans un cursus sélectif de trois ans, à la frontière entre formation initiale post-bac et formation professionnelle pour adultes.

En premier lieu, tout en s'organisant de manière différente dans les deux pays, ces filières restent tiraillées dans des cursus entre formation professionnelle, formation initiale, formation universitaire ou formation continue. Caractérisées par une composition à large majorité féminine et regroupant de plus en plus d'étudiantes d'origine populaire, elles conduisent à un métier associé à un mandat institutionnel et politique au cœur de l'État social. Activité professionnelle dont les missions oscillent entre aide à autrui et contrôle social, l'assistante sociale[5] occupe une position (et une fonction d') « intermédiaire », d'entre-deux, de « porte-à-faux », qui en constitue son intérêt (Bourdieu, 1993a : 1100) pour observer les changements à l'œuvre dans l'espace social. En effet, en France comme en Italie, ce métier s'adresse à des publics et des secteurs très hétérogènes, que ce soit au niveau des prises en charge (insertion à l'emploi, accompagnement familial économique et budgétaire, situation de dépendance et handicap, généraliste, etc.), des

[3] Instruction de la Direction générale de la cohésion sociale, n° SD4A/2018/50 du 23 février 2018 « relative à la réingénierie des diplômes de niveau III du travail social et à l'accréditation des établissements ».

[4] En France, ils renvoient aux mesures post-attentat de « mixité sociale » contre la « radicalisation » pour combattre l'« apartheid social, territorial et ethnique » selon le premier ministre de l'époque Manuel Valls. En Italie, ils peuvent être reliés à la question de la « compétence politique », de plus en plus forte dans le champ politique et médiatique italien depuis plusieurs années, et de la disqualification de la part d'une presse orientée à droite de l'échiquier politique de la nouvelle ministre.

[5] Étant donné la majorité féminine de la profession tout comme chez son public étudiant, on a décidé de décliner tout au long de cette thèse le métier et la formation au féminin (l'assistante sociale, les assistantes sociales, les étudiantes en service social) ou par son sigle « ASS ».

âges du public (enfants, adolescents, adultes, personnes âgées), ou des structures d'emploi (hôpitaux, établissements médico-sociaux spécialisés, collectivités locales, associations, etc.).

En second lieu, renvoyant à des questionnements similaires dans les deux pays, cette formation (et ce métier) restent pris en tension entre deux positions. Tout d'abord, on assiste progressivement à un discours de dévalorisation de la formation, dans la mesure où l'accent est mis sur la « personnalité » des étudiantes et des futures professionnelles. Cette naturalisation de dispositions interactionnelles, renvoyant à une « éthique du dévouement », conduit à une remise en cause des compétences professionnelles acquises dans la formation. Ensuite, cette tension se lie plus globalement aux revendications autour de la légitimité de sa formation, censée permettre l'accès à une « profession libérale » qualifiée et dotée de techniques et compétences indépendantes, discours qui se réactualise périodiquement depuis plus d'un siècle (Flexner, 1915). Si ces tensions renvoient à la place que cette filière occupe dans les deux pays, elles sont souvent accompagnées par la mise en avant d'exemples étrangers, permettant de légitimer ces positionnements : que ce soit le modèle américain, belge, espagnol, italien ou suisse, les références à l'international sous-tendent souvent des actions de reconnaissance ou de délégitimation d'un autre « modèle » national.

Malgré ces tensions, les filières italiennes et françaises continuent à être organisées par un cursus de formation généraliste de trois ans. En se distanciant d'une visée de légitimation du métier et de mise en valeur de la pratique professionnelle ou de son public, cette thèse a pour objet de comprendre comment devient-on assistante sociale. Et ce, dans deux systèmes nationaux où cette formation n'a pas la même organisation (universitaire/régionale). Appréhender ce métier au prisme de la formation semble un angle pertinent pour esquisser une sociogenèse de l'*ethos* professionnel des assistantes sociales. Si plusieurs travaux de recherche existent autour de ce métier dans les deux pays, ils ont laissé souvent dans l'ombre la formation. Interroger la formation implique alors de voir quelles différences se dessinent entre un cursus en école régionale ou en université, quel public s'y oriente, ce que l'on apprend et quels savoirs sous-tend le travail de ces futures professionnelles, tout comme la transformation et la réappropriation que ces contenus de formation opèrent. Si la formation des assistantes sociales a néanmoins reçu un regain d'intérêt dans les travaux de recherche des années récentes, il s'agit d'adopter dans cette thèse une perspective nouvelle en regardant de près ce qui se passe *au cours de* sa formation, sous le double angle de l'apprentissage et de la fabrication de cette professionnelle. Cela permet de voir que la formation ne correspond pas à un processus univoque, linéaire et homogène, mais qu'au cours des trois ans on retrouve des décalages, des réappropriations et des réorientations diverses, dépendant de parcours étudiants tout comme des institutions qui les encadrent.

Dans un premier temps, il s'agit de présenter les travaux qui se sont concentrés sur l'étude de ce métier et de cet espace professionnel. Après avoir présenté les questions de recherche qui sous-tendent ce travail, on reviendra, dans un deuxième temps, sur les différents apports théoriques qui ont structuré notre objet. Dans un troisième temps, il s'agira d'exposer le dispositif empirique mobilisé pour y répondre.

1. Un objet « trop » étudié ? Les travaux existant sur le travail social

Le champ de recherche en travail social constitue depuis son émergence un espace aux contours flous et ce, dans les deux pays, à cheval entre travaux de sciences sociales et littérature professionnelle. Dans le cas de la France, il suffit de taper le mot-clé « travail social » sur le portail *Cairn* pour constater qu'on peut vite être noyé par les références, d'ancrage disciplinaire variable (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, ou justement aux croisements de celles-ci) ou au sein de la sociologie même, entre des articles d'*Actes de la recherche en sciences sociales* (2001) ou de la revue *Sociétés* (2017). En Italie, les recherches ont été plus sporadiques. C'est depuis l'intégration au sein de l'université et la mise en place concomitante d'une spécialité de doctorat en service social (au sein de la sociologie) que ce champ de recherche a connu un essor notable. Or, ces travaux se concentrent sur des objets divers, interrogeant les compétences de ces professionnelles, le travail auprès du public de l'action sociale ou leur « identité professionnelle ». Revenir sur cette littérature aurait été sans doute trop long dans le cadre de cette thèse. Il est plus opportun de se concentrer sur les travaux relativement récents consacrés aux assistantes sociales et aux angles morts de ces travaux.

1.1. Le travail social en quête de *professionnalisation*

En France, les travaux en sociologie ont donné lieu à une littérature foisonnante sur le travail social. Depuis l'ouvrage historique de Jeannine Verdès-Leroux sur les assistantes sociales, en tant qu'agents de contrôle social et d'encadrement des classes populaires (Verdès-Leroux, 1978), ou les travaux fondateurs sur l'émergence du métier d'éducateur (Chauvière, 1980 ; Muel-Dreyfus, 1983), les recherches successives sur ces professionnelles se sont davantage concentrées sur la définition de l'ensemble hétérogène que constituent les « travailleurs sociaux » (Ion & Tricart, 1984 ; Ion & Ravon, 2012[6]). Dans la lignée de ces travaux, les études sur le travail social

[6] Depuis la première édition de 1984, ce *Repère* produit sept rééditions, quatre jusqu'aux années 1990 par Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, et trois, après le décès de ce dernier, avec Bertrand Ravon. La lecture des différentes éditions permet de retracer comment s'ajoutent au fur et à mesure aux professions « historiques » (ASS, éducateurs spécialisés

se sont efforcées de retracer les qualifications et les compétences de ces professionnelles. En passant progressivement à un travail social « au singulier » (Ion, 1998), à l'identité « incertaine » (Vilbrod, 2003), de plus en plus affaibli par les mutations de son exercice et ses nouveaux enjeux (Chopart, 2000 ; Chauvière, 2001) et par un déclin de ses institutions (Dubet, 2002), on serait désormais à une sociologie de l' « intervention sociale » (Bresson, 2006 ; Astier, 2010). Composant une littérature assez conséquente sur le sujet, ces travaux se positionnent souvent entre une vision « par le haut » et englobante de ce groupe professionnel et une conception normative du travail social. Le travail social abordé dans ces études demeure un espace très hétérogène, regroupant un large ensemble de métiers dépendant souvent d'histoires et de pratiques contradictoires, de l'aide à domicile à l'assistante sociale, du moniteur-éducateur au cadre supérieur d'une association, faisant peu ressortir les spécificités de la pratique de l'assistante sociale. La thèse récente d'Yvette Molina a le mérite de s'intéresser à la formation initiale des travailleurs sociaux et fournit un apport descriptif important à la sociologie de ce champ de recherche. Cette chercheuse s'est concentrée, via un travail d'enquête conséquent qualitatif et quantitatif, à analyser le processus de professionnalisation du groupe professionnel des travailleurs sociaux à partir de trois métiers (assistante sociale, éducateur spécialisé, conseillère en économie sociale et familiale). En visant l'étude de la « professionnalisation » du travail social, elle pointe une remise en question du « modèle professionnel » de ces trois métiers (Molina, 2015). Cette chercheuse met l'accent sur les choix d'orientation des candidats et le rôle du nouveau public management (NPM) dans le travail social, en se concentrant également sur les parcours biographiques des étudiants et des professionnels.

En Italie, l'étude de Silvia Fargion, docteure en *social work* à Édimbourg et enseignante-chercheuse en sociologie à l'université de Trente, a contribué à l'élaboration d'un regard original sur le métier d'assistante sociale (Fargion, 2009). Menant une recherche historique sur ce métier, elle retrace progressivement les « philosophies qui ont animé la réflexion et l'activité » professionnelle. Cherchant à mettre l'accent sur une réflexion épistémologique singulière, basée sur une culture managériale, elle identifie l'assistante sociale à un métier intrinsèquement « en tension », entre théorie et pratique, « réflexivité et critique ». Si ce travail ne montre pas concrètement l'activité que ces professionnelles exercent, l'enquête menée par l'équipe réunie autour de la sociologue Carla Facchini apporte un nouvel éclairage sur les pratiques professionnelles de l'assistante sociale (Facchini, 2010). Large enquête quantitative appuyée par l'ordre professionnel des ASS, elle questionne les parcours de formation, les conditions et le

et animateur) d'autres métiers (notamment les métiers de la politique de la ville) ou d'autres concepts (le partenariat, le *care*).

contenu de cet emploi, en montrant les mutations dans les relations au travail, la centralité du public de l'action sociale et les développements possibles dans les carrières professionnelles des assistantes sociales. Produisant un questionnement autour des représentations des fonctions assignées à la profession, les dernières contributions de cet ouvrage insistent sur les valeurs « altruistes » mises en avant par les acteurs enquêtés dans la signification de leur travail. Si la formation n'est pas centrale dans ces deux ouvrages, la recherche coordonnée récemment par Mara Tognetti Bordogna sur les diplômées en service social comble ce vide (Tognetti Bordogna 2015)[7]. Produite par la coordination nationale des filières universitaires de service social, cette enquête quantitative permet d'identifier les profils de ses diplômées, en poursuivant par un approfondissement de l'entrée dans le marché de l'emploi du service social et une évaluation des dispositifs d'accompagnement à l'emploi. Malgré son inscription dans le champ académique, cette étude mobilise finalement peu de questionnements sociologiques, apportant néanmoins des résultats descriptifs très utiles, notamment sur les évolutions du marché de l'emploi dans les années 2000.

Toutefois, cette littérature, en France comme en Italie, est en prise avec les réseaux professionnels et, alors qu'elle cible la formation, en dit très peu sur ce qui s'y passe concrètement. On y renseigne pas ou peu les modalités d'apprentissage concret du métier. Si ces travaux ont le mérite d'éclairer les rhétoriques professionnelles, l'organisation institutionnelle de la formation et du métier, les caractéristiques des étudiantes et des professionnelles, ils s'arrêtent souvent à une visée descriptive du métier (les travaux de Facchini ou Tognetti Bordogna). De même, ils sont rattrapés par une conception normative du travail social et par la recherche de l' « identité professionnelle » des assistantes sociales (les recherches de Fargion ou de Molina), concept flottant entre catégorie profane et catégorie d'analyse « invoqué pour désigner quelque chose de supposément profond, fondamental, constant ou fondateur » (Brubaker, 2001). Si ces recherches soulignent l'importance de la formation initiale, elles l'abordent souvent de manière rétrospective, sous l'angle d'une orientation professionnelle à un métier spécifique, comme « choix » construit et déterminé dans l'obtention d'un diplôme professionnel. Dans notre travail, il ne s'agit pas de questionner la « légitimité » du titre ou son processus de professionnalisation, mais de procéder à une analyse sociologique de l'assistante sociale au prisme de ses *curricula*.

[7] Cette enquête poursuit de quelques années l'enquête menée par Facchini. Dans les deux cas, ces enquêtes sont menées par deux responsables d'un même cursus de formation en service social (Facchini et Tognetti Bordogna) et on y retrouve les mêmes contributeurs dans les deux ouvrages.

1.2. Réintroduire les pratiques, les trajectoires, les capitaux

Se distinguant des travaux précédents, d'autres recherches se sont focalisées sur les pratiques de ces professionnels, réintroduisant une analyse en termes de capitaux et de trajectoires biographiques des agents pour saisir leurs pratiques scolaires ou professionnelles.

En France, le travail de Delphine Serre permet de se distancier d'une analyse du métier centrée sur les publics avec lesquels les professionnels interagissent, en investiguant l'exercice quotidien du métier en fonction des trajectoires professionnelles des agents et de la dimension cognitive de leur travail. À travers une enquête ethnographique dans les services sociaux scolaires et de secteur, cette chercheuse se concentre en particulier sur les assistantes sociales dans le signalement des enfants en danger, en tant qu'agents concrets de l'État social (Serre, 2009). Elle interroge deux éléments : tout d'abord, elle montre comment les pratiques professionnelles dépendent largement des trajectoires des assistantes sociales rencontrées et notamment comment les différences générationnelles (d'emploi et de formation), de classe et de genre engendrent des rapports différenciés aux familles (Serre, 2012) et des diverses visions morales de l'action sociale[8]. De même, elle contribue à une sociologie des écrits professionnels, montrant comment cette pratique professionnelle s'étale sur un long moment composé par des négociations et des incertitudes et comment ces compétences se distribuent de manière inégale selon propriétés scolaires des professionnelles.

Le travail de Jean-François Gaspar sur les travailleurs sociaux wallons interroge, par une enquête ethnographique dans un bassin minier centrée sur des observations et des entretiens répétés avec treize enquêtés, les « raisons d'être » de ces professionnels. Dans le sillage d'une sociologie bourdieusienne, il cherche à mettre en évidence l'économie du capital symbolique de cette profession (Gaspar, 2012). En mettant en avant les pratiques ordinaires de ces travailleurs, les registres explicatifs de leur travail et la sociogenèse des dispositions qui les sous-tendent, il propose une typologie idéal-typique en trois pôles à partir des trajectoires socio-professionnelles de ses enquêtés : les cliniques (et les accidents biographiques et la souffrance du poste), les militants (et les conceptions politiques du travail), les normatifs (et le respect des règles). S'ils déclarent travailler « pour l'autre », ces professionnels arrivent à « tenir » dans leur activité grâce à plusieurs supports, relevant des règles qu'ils appliquent et d'un ensemble d'instances de socialisation (les collègues, la hiérarchie professionnelle ou politique, les autres professionnels de l'action sociale).

[8] Elle distingue une morale d'épanouissement (découverte de l'autre et écoute) d'une morale d'autorité (adaptation aux règles et dangers) en fonction de recrutement et trajectoires diverses (Serre, 2009 : 145-152).

De même, le travail de Jan Thorhauge Frederiksen sur les éducateurs danois[9] éclaire ce champ professionnel, en retraçant le lien entre trajectoires familiales, parcours professionnels et stratégies socio-scolaires (Frederiksen, 2010). À travers une analyse géométrique des données, il s'intéresse aux biographies socio-scolaires des professionnels de l'éducation, pour comprendre comment les biographies sont reliées aux stratégies scolaires et quel lien existe entre stratégies et demande scolaires. S'appuyant sur un cadre théorique fondé sur la sociologie de Pierre Bourdieu et de Basil Bernstein, il propose alors une classification en cinq classes s'appuyant sur des entretiens biographiques pour comprendre comment se structure la « vocation », en distinguant trois types de capitaux (capital culturel du *care*, capital scolaire et capital social).

Enfin, le travail de Romuald Bodin sur les éducateurs spécialisés français a le mérite d'interroger ce métier sous l'angle du *sens pratique* et introduit des questionnements originaux concernant le pouvoir de l'État social dans la production d'inégalités et de régulation bureaucratique des rapports sociaux (Bodin, 2008). Dans le cadre d'une enquête de terrain alternant cadrage historique, observation en école et au travail et entretiens avec ces agents, il aborde les éducateurs spécialisés « par le bas », en observant leurs « pratiques concrètes » pour comprendre le fonctionnement de l'espace socio-éducatif. En proposant une « sociologie de la gestion collective des différences et des inégalités sociales », il s'intéresse à la fabrication de ce professionnel dans un institut régional de travail social (IRTS) et dans des établissements médico-sociaux. Ce travail d'analyse des schèmes de perception de l'éducation spécialisée contribue alors à identifier des répertoires d'actions qui caractérisent ces professionnels en fonction de leurs trajectoires.

Ces recherches ont donc le mérite d'éclairer les pratiques de ces professionnelles, l'interaction avec les publics de l'action sociale, les mécanismes propres aux structures où elles exercent et les ajustements qui se produisent en poste, en fonction des trajectoires socio-professionnelles et des capitaux des agents. Néanmoins, à l'exception des deux dernières recherches concernent les éducateurs, peu de travaux se sont centrés spécifiquement sur la formation des assistantes sociales et sous une optique comparée. Aussi, sait-on peu de la manière dont on apprend ces pratiques avant de rentrer dans la profession.

1.3. De recherches sur le travail social à la construction de l'objet

Il s'agit dans cette thèse de déplacer le regard, du métier à la formation, des professionnelles qui l'exercent aux étudiantes qui s'inscrivent dans ces filières. Le terme « travail

[9] Je remercie Frédéric Lebaron pour m'avoir mis à connaissance de ce travail et Jan Th. Frederiksen lors de nos échanges au tout début de cette thèse.

social » faisant référence à un ensemble professionnel assez large en France, on lui a préféré, pour mieux cibler cet objet singulier, celui de « service social ». Contrairement à d'autres métiers, ces cursus s'organisent en trois ans de formation dans un rythme serré entre moments en stage et moments en école. Cela représente certes moins de temps que des études de médecine, mais plus de temps par rapport à d'autres filières professionnelles courtes du supérieur ou d'autres métiers du travail social. On s'est alors concentrés à comprendre la socialisation en service social, considérée ici sous un angle processuel et visant la production, la transmission et la transformation de dispositions et d'un *ethos* singulier. Aborder cet objet sous l'angle d'une « socialisation en train de se faire » (Darmon, 2013)[10], d'un travail de mise en conformité des *habitus,* d'une sociologie génétique d'un *ethos* professionnel, permet de questionner le rôle que l'institution joue tout au long des trois ans de formation et le travail qu'elle opère sur ses étudiantes.

En premier lieu, une partie des questionnements porte sur la sociologie des publics de ces filières. Qui sont les étudiantes qui s'orientent vers ces cursus ? Comment s'opèrent leur orientation et leur sélection ? Quelles différences avec d'autres cursus professionnels de l'enseignement supérieur ? Pour autant, il ne s'agit pas de s'arrêter aux caractéristiques des étudiantes présentes dans ces filières : il s'agit aussi de comprendre ce qui se passe au cœur des écoles, en rentrant dans l'institution scolaire, sans confondre les objectifs professionnels et les buts de la socialisation. Comment les conceptions et les représentations des étudiantes qui y rentrent se transforment au fil du cursus ? Celles-ci dépendent-elles de mêmes configurations ou de conjonctures nationales spécifiques ? Quels parallèles retrouve-t-on dans un cursus en école privée régionale et en université ?

Regarder cet objet dans une perspective comparée sur deux pays invite à aller au-delà des « modèles » nationaux et à regarder de manière transversale les croyances professionnelles qui se dessinent. De plus en plus perméable aux récentes politiques de l'enseignement supérieur, cet espace de formation dépend alors de configurations variables entre pouvoirs publics, acteurs professionnels et champs disciplinaires. Cela nous amène à élargir la focale, en allant interroger les changements opérés par les récentes politiques européennes de l'enseignement supérieur et de l'action sociale (en particulier l'accent mis sur l'*employabilité* à l'issue des études supérieures), au-delà du cas du service social.

[10] Muriel Darmon définit de manière générale la socialisation comme « façon dont la société forme et transforme les individus » (Darmon, 2010 : 6). Comme le souligne Bernard Lahire, dans une analyse de socialisation, il faut « préciser – décrire et analyser – les cadres (univers, instances, institutions), les modalités (manières, formes, techniques, etc.), les temps (moment dans un parcours individuel, durée des actions socialisatrices, degré d'intensité et rythme de ces actions) et les effets (dispositions à croire, à sentir, à juger, à se représenter, à agir, plus ou moins durables) de socialisation » (Lahire, 2013 : 117).

En second lieu, si les recherches sur le service social ont réintroduit les pratiques et les trajectoires, elles ont pour autant délaissé la fonction sociale qu'occupent ces formations. Il s'agit alors de formuler l'hypothèse qu'en tant qu'espace hybride, entre formation initiale et formation continue, entre cursus universitaire et formation professionnelle, entre qualification et injonction à l'emploi, ces filières contribuent à une conformation progressive d'une population singulière à une position particulière dans l'espace social, à une norme et à un ordre social. Quel est le sens de ces formations ? Comment ces cursus participent-ils à construire la position de l'assistante sociale ? Quels savoirs les instituts de formation diffusent-ils aux étudiantes ? Quel *ethos* particulier se dégage de la formation ?

1.4. Du service social à une sociologie comparée des espaces disciplinaires

« Petit objet », « drôle de diplôme »[11], on cherche à mettre au jour en quoi, malgré son positionnement et sa marginalité, cet objet renvoie néanmoins à des questionnements sociologiques plus larges ayant trait à des mécanismes transversaux. Ceux-ci doivent être reliés aux évolutions de l'enseignement supérieur et de sa composition, à la transmission de savoirs et à leur réappropriation, aux pratiques pédagogiques enseignantes et étudiantes, tout comme aux mobilités scolaires et professionnelles qui se dessinent à leur marge. Aborder l'espace du service social sous l'angle de sa formation contribue à creuser les processus de reproductions et de classement dans le supérieur. Il s'agit de comprendre comment s'imbriquent perspectives de mobilités sociales, petites promotions sociales, inégalités scolaires et espaces disciplinaires spécifiques.

Tout d'abord, resituer de manière empirique ces filières au sein de chaque espace d'enseignement national permet de mieux comprendre la position que ces cursus occupent dans la hiérarchie symbolique des filières et comment cette position dépend du contexte historique national. Cette hiérarchie se structure sur des mécanismes spécifiques d'inégalités socio-scolaires et d'injonction à la professionnalisation des études supérieures. En procédant par une sociologie des étudiantes, il apparaît comme une nécessité de mettre au jour la composition socio-scolaire de ces formations. Les étudiantes qui arrivent vers ces études sont en effet déjà socialisées par des parcours scolaires intermédiaires et genrés, il s'agit alors de comprendre leurs avenirs « probables ». Un regard comparatif des aspirations étudiantes ramène à esquisser des modalités comparables qui renvoient à des publics en ascension, à des destins « ordinaires » (Hugrée, 2010a), « moyens », issus des « fractions honorables » (Cartier, 2003a) des classes populaires.

[11] On reprend ici la formulation utilisée par Claire Lemêtre dans le cadre du bac théâtre, qui montre ce faisant comment un objet marginal permet de déployer des questionnements plus généraux (Lemêtre, 2011).

Interroger cet objet sur deux pays introduit certes une complexité mais concède par là de « tester » certaines hypothèses sur la formation en service social et au-delà : sur la transmission des dispositions, la construction des trajectoires, la transformation du travail institutionnel et les classements dans des espaces sociaux spécifiques, tout en interrogeant les spécificités d'un *curriculum* singulier. Pour reprendre la formule de Charles Tilly, les étudiantes en service social constituent « des groupes similaires dans des contextes similaires, qui utilisent des moyens similaires » (Tilly, 1984). Regarder de manière comparative ces *curricula* permet de voir les ressorts de cette formation où la socialisation ne se veut pas seulement apprentissage d'un rôle mais aussi adaptation à un temps professionnel et à une position de classe singulière. Or, il s'agit de considérer non seulement le travail institutionnel en tant que processus d'homogénéisation, de transformation et de conformation, mais aussi comme institution de différenciation de ses membres, des variations de schèmes socialisateurs. Comme le dit Pierre Bourdieu :

> « une véritable sociogenèse des dispositions constitutives de l'habitus devrait s'attacher à comprendre comment l'ordre social capte, canalise, renforce ou contrecarre des processus psychiques selon qu'il y a homologie, redondance et renforcement entre les deux logiques ou, au contraire, contradiction, tension. » (Bourdieu, 1993a : 1100-1101)

Il s'agit d'interroger l'alchimie et la malléabilité qui se produit entre expériences vécues par les étudiantes enquêtées, porteuses d'un ensemble de dispositions issues de différents espaces de socialisation, et le travail d'inculcation opéré par les instituts de formation, porteurs d'une histoire et de cultures professionnelles spécifiques. Les instituts de formation ciblent les élèves et véhiculent une idéologie professionnelle, qui est réappropriée différemment selon les dispositions des étudiantes. Dans ce cadre, il est important de réintroduire aussi la fonction sociale que l'institution occupe au sein de l'espace de formation, entre mise en avant de savoirs généraux, de savoirs pratiques, entre voie de salut et domestication, dans le but d'une inculcation d'un *ethos* spécifique voué à l'apprentissage d'une docilité.

Il me semble utile de considérer alors cette filière professionnelle comme un espace disciplinaire à part entière, avec une organisation, des étudiantes, des professionnelles, des produits et de modes de hiérarchisation[12], même hétéronomes (Pavis, 2003). Cette vision « extensive » de cette formation professionnelle accorde une majeure compréhension à l'articulation des structures institutionnelles et des formes cognitives (Bourdieu, 2000). Esquisser une sociologie comparée des espaces disciplinaires permet de tenir ensemble la genèse de ces

[12] Dans un autre cadre (celui des doctorants en sciences humaines et sociales), Delphine Serre souligne « le poids des traditions disciplinaires » et comment celles-ci engendrent des pratiques spécifiques (Serre, 2015).

savoirs, son processus de socialisation et la fonction sociale du *curriculum* en service social, s'ancrant à la fois dans une sociologie de la socialisation et dans une sociologie des institutions.

Enfin, s'appuyer sur le concept de « matrices disciplinaires » tel qu'élaboré par Matthias Millet dans son étude sur la comparaison entre étudiants en médecine et en sociologie, peut s'avérer particulièrement utile dans le cadre de cette matrice de socialisation professionnelle singulière qu'est le service social. Celles-ci sont alors envisagées comme

> « des cadres de socialisation (encadrement, relations pédagogiques, logique de connaissances…) plus ou moins contraignants (donc producteurs et différenciateurs) des pratiques et des gestes de l'étude (des manières de travailler, d'étudier, d'apprendre), dans les limites desquels, indiscernablement, se jouent les (ré) appropriations toujours particulières d'étudiants de conditions, de situations, d'origine, de parcours plus ou moins différents » (Millet, 2000 : 21).

Tout en interrogeant notre objet dans une perspective de sociologie générale, on s'est appuyés dans cette thèse sur un ensemble de travaux au croisement de trois champs de recherche : la sociologie de l'éducation, la sociologie des professions et des classes sociales, et les travaux sur les comparaisons internationales. Avant de se pencher sur le dispositif empirique mis en place pour questionner notre objet, il s'agit d'opérer un détour par une présentation des travaux au croisement des sous-champs de recherches divers en sciences sociales.

2. Un objet au croisement de plusieurs thématiques : éducation, profession, comparaison

Du travail social à l'assistante sociale, d'un enseignement professionnel à un enseignement général, cette thèse s'inscrit dans un cadre théorique transversal à plusieurs objets. Plusieurs recherches, principalement françaises, se sont intéressées aux inégalités dans l'éducation, aux *curricula* professionnels, à la socialisation scolaire et professionnelle ou encore à la comparaison internationale. Il s'agit d'aborder ici le cadre théorique dans lequel cette thèse s'inscrit, en présentant une littérature non exhaustive autour de ces questions. On détaillera en introduction de chaque partie de la thèse et dans le cadre des différents chapitres les références sociologiques mobilisées plus spécifiquement pour aborder certains aspects de la présente recherche.

2.1. Socialisation scolaire et formation professionnelle

Comme le met en valeur Émile Durkheim dans son travail sur l'évolution pédagogique en France, les institutions (et notamment l'institution scolaire) façonnent les manières de voir, de penser et d'agir des individus, l'institution scolaire étant en particulier porteuse d'une conversion

à un idéal pédagogique en lien avec une structure sociale nationale (Durkheim, 2014). S'agissant de comprendre ce que l'institut de formation fait aux étudiantes qui s'inscrivent dans des formations de service social, on s'est tout d'abord penchés sur les travaux en sociologie de l'éducation et de l'enseignement supérieur qui ont été produits dans ce sillage.

L'intérêt des chercheurs français pour le rôle de l'institution scolaire se développe notamment autour des chercheurs du centre de sociologie européenne (CSE : Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Luc Boltanski et Monique de Saint-Martin). S'intéressant aux fonctions sociales de l'école et aux stratégies de reproduction à partir des capitaux des classes les plus aisées (Bourdieu & Passeron, 1964 & 1970), ces chercheurs mettent en avant le rôle du marché scolaire comme espace de lutte entre classes engendrant une plus forte demande d'éducation (Bourdieu *et al.*, 1973). Ces recherches s'inscrivent plus globalement dans la sociologie de champs et de l'*habitus* de Pierre Bourdieu et dans les réflexions sur les classements scolaires et sociaux ainsi que sur l'intériorisation des schèmes dominants qui traversent son œuvre (Bourdieu, 2007). Dans *La noblesse d'État,* Bourdieu montre notamment comment les grandes écoles françaises confortent au fur et à mesure les membres qu'elles sélectionnent, tout en travaillant les dispositions étudiantes dans un but de conformation à l'institution (Bourdieu, 1989). En continuité avec ces approches, le travail de Charles Suaud sur les petits séminaires ruraux montre comment l'institution ecclésiastique contribue à repérer ses membres et à générer une « vocation » chez les futurs prêtres (Suaud, 1978). Cette enquête est particulièrement utile pour la présente recherche car elle montre comment l'entrée en école s'inscrit progressivement dans l'espace des possibles des enfants et de leurs familles et comment, une fois qu'elle les a sélectionnés, l'institution (entendue ici dans le sens, plus restreint, des séminaires ruraux, comme dans celui, plus large, de l'Église) ajuste leurs parcours à ses valeurs dans un processus de conversion qui combine intérêts individuels et intérêts collectifs.

D'autres travaux, dans une perspective similaire et croisée (Bourdieu & Isambert-Jamati, 1967), s'intéressent plus finement aux contenus d'enseignements. Le travail de Viviane Isambert-Jamati a été très utile dans l'intérêt qu'elle porte aux réformes scolaires, aux contenus de formation et à leur mise en place (Isambert-Jamati, 1990). Dans la continuité du travail de Basil Bernstein, qui avait cherché à approfondir le lien entre dispositions individuelles et contrôle symbolique en s'intéressant aux codes sociolinguistiques (Bernstein, 1986), elle approfondit notamment le passage entre un *curriculum*[13] « formel » et le *curriculum* « réel », prônant une

[13] Comme l'évoque Jean-Claude Forquin, le terme de *curriculum* peut être interprété sous des acceptions différents, selon qu'on le considère dans un sens strict (« l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné ») ou dans un sens plus étendu : « ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes, et qui en est parfois très éloigné », « le contenu latent de l'enseignement ou de la

approche qui s'intéresse à ce qui se passe au sein même de la classe. D'autres chercheurs ont mis également l'accent sur la socialisation scolaire, en creusant la centralité des savoirs et des rapports aux savoirs dans l'appropriation – plus ou moins évidente selon la socialisation familiale des élèves – des normes scolaires (notamment l'équipe ESCOL : Charlot *et al.*, 1992).

Parallèlement à ces études, une partie des recherches de « l'école lyonnaise de la socialisation » (Darmon, 2018) se sont concentrées sur le concept de la « forme scolaire ». Par ce concept, l'institution scolaire est appréhendée en tant qu'instance centrale de socialisation à travers une rationalisation du temps, l'intériorisation de règles impersonnelles, ainsi qu'une codification des savoirs, qui sont dès lors séparés des pratiques sociales auxquels ils ont trait et transmis dans un lieu et dans le cadre d'une relation pédagogique dédiés (Vincent *et al.*, 1994). Tout en réintroduisant une analyse socio-historique de cette institution, cette approche interroge comment l'action scolaire structure progressivement la personnalité des élèves. La perspective de Bernard Lahire en particulier, revenant sur le processus de conformation de l'*habitus*, développe à partir de ce concept un angle original qui appréhende les apprentissages scolaires à travers une sociologie *dispositionnelle* (Lahire, 2012 & 2013).

Alors que cet ensemble de travaux se concentre sur les parcours au sein de l'institution scolaire « classique » ou sur les activités extra-scolaires des élèves, d'autres recherches se sont intéressées à l'étude des enseignements techniques et des formations professionnelles. Dans le cadre des orientations théoriques du CSE, l'étude de Claude Grignon, s'intéressant aux fonctions sociales des collèges d'enseignement technique, montre comment les écoles professionnelles contribuent à sélectionner une élite ouvrière et véhiculent une morale et une culture technique qui constituent un instrument progressif d'inculcation de la domination (Grignon, 1971[14]). En complétant cette approche, d'autres recherches soulignent comment l'enseignement professionnel ne doit pas être réduit uniquement à sa fonction sociale mais doit être appréhendé sous l'angle des populations qui s'y orientent et des *ethos* pédagogiques qui s'y déploient (Palheta, 2012). Aussi, les travaux de Lucie Tanguy réintroduisent les savoirs « professionnels » au cœur de l'analyse sociologique. Prônant une sociologie de la « compétence » (Ropé & Tanguy, 1994), cette sociologue montre comment les enseignements techniques ne peuvent pas être réduits à leur fonction et subissent une évolution au fil du temps dans le sens d'une dévalorisation progressive,

socialisation scolaires, cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation », ou encore « la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement », c'est-à-dire les valeurs, les connaissances, les représentations et les contenus de l'école (Forquin, 2008 : 8).

[14] Il précise notamment comment à travers la sélection et les enseignements techniques, les écoles professionnelles endossent une mission de moralisation et endoctrinement des classes populaires participant à la reproduction de l'ordre social. Si elles contribuent également à la transmission d'un « monde scolaire renversé » fondé sur la fierté d'une culture technique, elles participent néanmoins à l'assignation des élèves des classes populaires à un rôle de « gardiens de l'ordre symbolique » et de « bons intermédiaires » (Grignon, 1971 : chapitre 3 et conclusion).

d'un savoir professionnel plus centré sur les qualifications d'un métier à la transmission de compétences plus techniques (Tanguy, 1991). Poursuivant ce regard sur les qualifications et les certifications, Fabienne Maillard montre également l'évolution des réformes sur les diplômes professionnels dans le sens d'une injonction à la professionnalisation de plus en plus présente (Maillard, 2012).

Parallèlement à ces perspectives théoriques, plusieurs travaux se sont concentrés en France et en Italie (souvent à travers une approche quantitative) sur les inégalités scolaires, reliant l'orientation à différents niveaux de l'école aux origines sociales des élèves (Poullaouec & Terrail, 2005 ; Ballarino & Checchi, 2006 ; Schizzerotto & Barone, 2006 ; Poullaouec, 2010b ; Pitzalis, 2012) ou encore en termes de genre (Marry, 2004 ; Duru-Bellat, 2004 ; Baudelot & Establet, 2006 ; Blanchard *et al.*, 2016). En interrogeant les socialisations étudiantes « par le bas », d'autres études sociologiques se sont concentrées sur les classes populaires à l'université (Beaud, 2003 ; Hugrée, 2010a), sur des filières plus réputées symboliquement (Blanchard, 2012a) et plus généralement sur les spécificités disciplinaires au sein de l'enseignement universitaire, notamment en termes d'apprentissage scolaire (Millet, 2000). Le travail de thèse de Sophie Orange apporte une contribution originale au croisement de ces deux approches, se situant entre une sociologie des classes populaires et une sociologie des filières professionnelles du supérieur (Orange, 2011). D'une part, elle montre comment les sections de technicien supérieur (STS) se sont progressivement imposées comme filière courte (Bac + 2), sélective et de masse, adressée principalement aux étudiants d'origine populaire continuant dans les études supérieures. D'autre part, à travers un suivi longitudinal des élèves en formation, elle révèle comment ces institutions façonnent les aspirations scolaires de leurs membres en freinant les ambitions et les acculturant à des études courtes[15]. Dans une perspective similaire mais davantage focalisé sur l'apprentissage du métier, le travail de thèse de Samuel Bouron contribue à montrer comment les écoles de journalisme socialisent leurs étudiants (Bouron, 2014), en cherchant à concilier une approche en termes de culture professionnelle portée par Robert K. Merton (Merton *et al.*, 1957) à l'approche processuelle mise en avant par les auteurs américains de *Boys in White* (Becker *et al.*, 1992).

S'opposant à la perspective fonctionnaliste développée par Robert K. Merton dans *The Student Physician*, le travail d'Everett Hughes et de son équipe sur les étudiants dans les études de médecine[16] montre que c'est davantage l'intériorisation d'une culture étudiante spécifique qu'une

[15] Elle contribue notamment à une sociologie « de la production des aspirations scolaires » : « comment les institutions "travaillent" les étudiants mais aussi pourquoi ceux-ci acceptent en retour d'être "travaillés", depuis les opérations de tris et de calibrage à l'entrée jusqu'au façonnement en cours de formation » (Orange, 2013 : 6).

[16] Dans son ouvrage de synthèse consacré à la socialisation, Muriel Darmon revient longuement sur les différences entre ces deux approches. Si Merton se focalise sur la dimension scolaire de l'apprentissage du métier de médecin en y soulignant une approche finaliste par son concept de « socialisation anticipatrice » (montrer comment le « bon »

formation au rôle de médecin qui s'esquisse au cours de la formation. En débutant l'analyse par les premières années d'études pour ensuite s'intéresser aux moments plus centrés sur l'apprentissage professionnel (*clinical years*), cette recherche met au jour comment, au fur et à mesure de la scolarité, les moments en stage et les « perspectives » des groupes dominants contribuent à façonner perpétuellement ces étudiants, s'articulant aux dispositions acquises dans les instances de socialisation précédentes (Becker *et al.*, 1992 : 419-433 ; Becker *et al.*, 1995). Dans un travail plus récent dans le cadre français, Muriel Darmon poursuit cette approche en montrant comment les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) constituent une institution de fabrication d'une jeunesse particulière. En défendant une « sociologie d'une jeunesse au travail » (Darmon, 2013 : 22), cette chercheuse rend compte de la socialisation institutionnelle en train de se faire. Tout en tenant compte des différences qui se dessinent entre spécialités (scientifiques et économiques notamment), elle montre comment une culture de classe – au sens scolaire du terme – devient une culture de classe sociale.

Ces recherches en sociologie de l'éducation permettent alors d'interroger notre objet sous plusieurs angles : quelle histoire sous-tendent les instituts de formation en service social ? Quels parallèles entre l'institution scolaire et les formations professionnelles peuvent être tracés ? Quels parallèles retrouve-t-on dans un cursus en école privée régionale et en université ? À l'instar de ces travaux, il est également opportun de se demander : comment les étudiantes assistantes sociales travaillent en formation, comment elles sont travaillées par les centres de formation, comment elles travaillent ces instituts ?

2.2. Socialisation professionnelle et classes sociales

S'intéressant à une formation permettant l'accès à un statut professionnel particulier qu'est celui de l'assistante sociale, un autre angle d'analyse concerne, en deuxième lieu, le type d'apprentissage professionnel qui est enseigné et sa place dans l'espace socio-professionnel des deux pays.

Dans la continuité de l'approche interactionniste développée par les auteurs de *Boys in White* et plus globalement du travail d'Everett Hughes (Hughes, 1995 & 1996), les recherches françaises en sociologie des professions, du travail et des classes sociales ont contribué à rendre compte des premières étapes du processus de socialisation professionnelle, se distanciant progressivement d'une analyse en termes de « profession » pour aborder cela sous l'angle d'une sociologie des

médecin est produit), l'équipe autour de Hughes se situe à l'inverse sur une approche qui vise moins à voir « comment escalader une montagne » qu'à « grimper sur une petite colline », analysant le parcours des étudiants en formation (Darmon, 2010a : 73-88).

« groupes professionnels » (Becker, 2009 ; Demazière & Gadéa, 2009). Le travail d'Isabelle Baszanger, se rapprochant plus des analyses en termes de « segments professionnels » développées par Rue Bucher et Anselm Strauss (Bucher & Strauss, 1961), insiste notamment sur l'intérêt d'interroger les parcours antérieurs à l'entrée en école (Baszanger, 1981), tout comme d'aborder le processus de socialisation « de la fin des études à l'entrée dans la profession » (Baszanger, 1983).

D'autres recherches françaises en sciences sociales, s'éloignant de métiers plus « classiques » correspondant aux professions libérales, se sont concentrées sur une sociologie du travail « en acte », en abordant les dynamiques professionnelles sous un angle ethnographique (Arborio *et al.*, 2008 ; Avril *et al.*, 2010). De manière parallèle au travail mené par Delphine Serre sur les assistantes sociales qu'on a évoqué plus haut, les travaux de Christelle Avril sur les aides à domicile (Avril, 2014), de Marie Cartier sur les facteurs (Cartier, 2003a), d'Anne Paillet sur les infirmières dans des services de réanimation prénatale (Paillet, 2007), de Marie Hélène Léchien sur les assistantes maternelles (Lechien, 2013), d'Anne-Marie Arborio sur les aides-soignantes (Arborio, 2009), ou les recherches sur les professionnelles de la petite enfance (Cartier *et al.*, 2014), ont contribué à une étude de ces métiers tout en les resituant au sein des classes populaires et des classes moyennes. En soulignant le caractère « féminin » d'une partie de ces métiers, ces travaux se sont concentrés sur une sociologie des relations de service tout comme une sociologie des agents de l'État « par en bas » (Spire, 2007 ; Dubois, 2015). S'ils se concentrent moins sur le moment en formation (étant donné qu'il n'y a pas toujours de formation initiale prévue), ces travaux ont le mérite d'articuler la socialisation professionnelle aux *habitus* de classe, tout en montrant l'hétérogénéité et les désajustements que concentrent les classes populaires et les classes moyennes françaises. On observe alors comment l'importance des dispositions apprises lors de la formation ou sur le tas s'entrecroise avec les manières d'être de ces professionnelles, avec les « aspects mentaux » du travail relationnel (Avril, 2014). En déconstruisant les compétences genrées de ces différentes professionnelles, ils ont progressivement consolidé les rapports sociaux de sexe et de classe dans les relations au travail (Avril *et al.*, 2014), en réintroduisant le « passé social des travailleurs concernés » (Cartier, 2003a : 8) dans les études de sociologie du travail.

Ces approches se situent en lien avec d'autres travaux issus du courant anglais des *cultural studies*. Partant d'un ancrage en sociologie de l'éducation, ils élargissent au monde du travail leurs analyses. Le travail de Paul Willis tout d'abord contribue à montrer la socialisation scolaire des jeunes hommes de classes populaires anglais au cours des années 1970. En s'opposant à la rhétorique méritocratique scolaire, il montre la montée d'une « culture anti-école », qui oppose les « fayots » aux « gars » issus de l'atelier, contribuant par là à éclairer les mécanismes de

reproduction et de légitimation d'un ordre scolaire et social (Willis, 2011). Le travail de Beverley Skeggs est d'autant plus intéressant qu'elle montre comment les métiers du social[17] et du *care*[18] constituent une possibilité d'ascension et de valorisation sociale, un parcours « honorable » et « respectable » pour une partie de femmes de classes populaires (Skeggs, 2015). En articulant le genre et la classe sociale (en réintroduisant celle-ci dans l'analyse féministe qu'elle défend), cette chercheuse aborde alors les conditions de genèse, de reproduction et de transformation de la « féminité » (Cartier, 2012). À travers une ethnographie longitudinale de longue durée auprès des jeunes femmes s'orientant vers des formations d'aide à la personne dans un lycée polyvalent et ensuite dans leur trajectoire professionnelle et familiale, le travail de Skeggs arrive à poursuivre parallèlement deux objectifs, tout en menant une critique des approches sociologiques de l'individualisation des rapports sociaux (Ulrich Beck, Anthony Giddens ou Zygmunt Bauman). D'une part, elle montre comment ses enquêtées essaient de reconvertir des dispositions domestiques en capital scolaire, cherchant ce faisant à monétiser leurs capitaux dans leur futur marché de l'emploi. De l'autre, elle insiste sur le rôle que ces femmes sont amenées à occuper au sein de la société, basé sur l'inculcation à une « respectabilité » et à une « soumission au besoin des autres », comme le souligne Anne-Marie Devreux dans la préface de l'édition française (Devreux, 2015). Ces formations et leur parcours successif dans l'aide aux personnes façonnent au fur et à mesure les aspirations de ces jeunes femmes en accord avec les normes domestiques dominantes de la bourgeoisie anglaise des années 1980/1990. Si la formation produit des résistances et des désajustements, la formation joue néanmoins ici (tout comme les dispositions possédées par ses enquêtées) un rôle central dans l'adhésion de ces jeunes femmes à un « ethos du dévouement » :

> « La formation, en mettant en doute leur aptitude au soin et en les amenant à faire constamment la preuve de leur capacité à s'occuper des autres correctement, contribue à l'émergence d'une conscience dévouée individualisée » (Skeggs, 2015 : 133)

Le *curriculum* valorise et invalide certaines dispositions, homogénéise tout en produisant de la différenciation dans les réappropriations que ces jeunes femmes font de la morale du soin et du dévouement, en dissimulant progressivement leur appartenance de classe.

[17] Si dans l'ouvrage certaines parties ont été traduites comme travail social ou services sociaux, il s'agit d'un petit diplôme du *social work* anglais, à ne pas confondre avec les cursus supérieurs au sein desquels se situe l'assistante sociale.

[18] On n'utilisera pas ce terme lors de cette thèse, on partage ici la position de Viviana Zelizer et de Christelle Avril, qui retracent dans ce concept une connotation positive voué à l'amélioration du bien-être (Avril, 2014 : 15-16).

Or, si ces travaux se concentrent surtout sur les classes populaires[19], dans le cas des assistantes sociales, il s'agit plutôt, comme le travail de Delphine Serre l'a montré, de classes moyennes salariées du secteur public. L'assistante sociale se situe aujourd'hui dans un entre-deux, entre réglementation de l'activité des populations cibles et un travail de plus en plus ancré sur la prestation de service. En s'intéressant à ces *anciennes* « professions de la petite bourgeoisie nouvelle » (Bourdieu, 1979a ; Lechien, 2013), il s'agit d'interroger comment la formation participe aux dynamiques de reclassement au sein d'un espace singulier, en interrogeant la place de la culture institutionnelle (Biland, 2011) dans ce processus. Le travail institutionnel doit être considéré comme générateur « de représentations, de croyances, de savoirs, de savoir-faire et de pratiques » (Eymeri, 2006 : 271). Prendre au sérieux les « cultures professionnelles » (Avril *et al.*, 2010 : 90), les rhétoriques professionnelles, la *doxa* professionnelle, contribue alors à appréhender les enjeux professionnels au sein du *curriculum*.

2.3. Une comparaison France/Italie

En troisième lieu, la présente recherche a pu également s'appuyer sur les travaux existant au sujet de la comparaison. En partant du constat que tout fait social renvoie tout d'abord à de spécificités nationales, il s'agit dans cette thèse de déplacer le regard en retraçant les mécanismes transversaux de socialisation au métier d'assistante sociale. Émile Durkheim mettait déjà en exergue il y a plus d'un siècle, dans une formule souvent reprise par les travaux comparatifs, que la sociologie comparée était « la sociologie même » (Durkheim, 1894). En effet, la méthode comparative permet de questionner la « construction de nos manières plus générales de penser, de sentir ou d'agir » (Dupré *et al.*, 2003) et constitue une manière de rompre avec l'ethnocentrisme et de déplacer le regard, notamment lorsque la comparaison concerne la trajectoire même du chercheur (on y reviendra *infra* quand il sera question du dispositif méthodologique). Les travaux sur la comparaison se sont développés, apportant de nouveaux éclairages aux sciences sociales. Selon Michel Lallement et Jan Spurk, quand on parle de comparaison internationale, il faut distinguer entre une approche fonctionnaliste, culturaliste et sociétale (Dupré *et al.*, 2003 : 10). De plus en plus présents dans la littérature sociologique et de science politique (Vigour, 2005), ces travaux se sont attachés à mettre en valeur, notamment en sociologie du travail, les apports d'une analyse « sociétale »[20]. Si les travaux comparatifs sont

[19] Ces classes populaires ne sont pas homogènes (Cartier *et al.*, 2015), comme le montre Christelle Avril dans le cadre des aides à domicile, on y retrouve des groupes plus proches des fractions prolétarisées des classes populaires, tout comme des « couches moyennes-supérieures » (Avril, 2014).

[20] L'analyse sociétale tire son origine de l'étude socio-économique de Maurice, Sellier et Sylvestre en 1982 sur les décalages de niveaux de rémunération entre la France et l'Allemagne. Ces chercheurs identifient notamment un lien entre relations professionnelles, organisation des entreprises et système éducatif dans les deux pays en tant que

souvent mis en avant par les pouvoirs publics, ils peuvent néanmoins souffrir de quelques écueils. Ainsi, comme le souligne Patrick Hassenteufel, tous les travaux mentionnant des comparaisons internationales ne renvoient pas à une comparaison réelle[21] (Hassenteufel, 2000).

Dès lors, une partie de recherches en sciences sociales sur la comparaison internationale s'est concentrée, dans la continuité des travaux de Gøsta Esping-Andersen (Esping-Andersen, 2007), à repérer les différences entre pays européens en restant dans une optique privilégiant les politiques à l'échelle nationale comme cadre d'analyse[22]. Aussi, le travail de Cécile Van de Velde sur la jeunesse en Europe, dans le sillage d'une sociologie de la jeunesse comme « nouvel âge de la vie », identifie, à partir du cas danois, anglais, français et espagnol, quatre formes d'expériences de la jeunesse (se trouver, s'assumer, se placer et s'installer) qu'elle resitue en lien avec des spécificités nationales (Van de Velde, 2008). Si l'approche longitudinale et transversale qu'elle met en place apporte une contribution importante aux méthodes des sciences sociales, le travail typologique opéré risque néanmoins de rester enfermé dans des « modèles » nationaux. À l'inverse, dans le sillage d'études en sociologie économique et en sociologie de la stratification sociale, d'autres recherches ont mis en avant les inconvénients à classer l'Italie au sein d'un « modèle » national. Pays caractérisé par des fortes différences au sein de son organisation sociale, morcelé en *trois Italie* (Bagnasco, 1977 & 1990), ce dernier se prête particulièrement mal à ce type d'analyse. Dans la continuité des travaux de Bagnasco, le travail de Marco Oberti s'est notamment attaché à analyser les différentes instances d'agencement en Italie (Oberti, 1992), ajoutant que la diversité de ce pays empêche « toute tentative de présentation sociologique globale de la société italienne » (Oberti, 2008 : 119).

Les travaux comparatifs sur la France et l'Italie voient depuis quelque temps un fort essor, donnant lieu à des journées d'études[23], des ateliers de recherche[24], ou encore des publications ou des travaux croisées (Cavalli *et al.*, 2008 ; Marcodoppido, 2013), de plus en plus concentrée sur

« cohérences structurelles ». Cette approche a été notamment développée au sein de plusieurs travaux de recherche du laboratoire LEST (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail) de l'Université Aix-Marseille (Vigour, 2005 : 84-88 ; Lendaro, 2012).

[21] En soulignant « deux trois choses qu'il sait » sur la comparaison, Patrick Hassenteufel fait à ce propos quatre exemples : les comparaisons « Canada Dry » où plusieurs travaux traitent respectivement de différents cas nationaux, les « comparaisons de bureau » où il n'y pas de travail de terrain, les comparaisons « jivaros » basées uniquement sur des indicateurs économiques, et les comparaisons « ventriloques », où on le tient pas compte des résultats du terrain (Hassenteufel, 2000 : 107-108).

[22] Initialement paru en 1990 et édité en France en 1999, cet ouvrage se concentre sur la présentation de trois modèles : un modèle libéral caractérisé par une intervention publique limité et un mouvement syndical faible, un modèle social-démocrate où les droits sont diffus et la protection sociale est élevée, et un modèle continental axé sur le travail salarié et une organisation par statut.

[23] Journée d'études « Traverser les Alpes : enjeux et défis de la comparaison franco-italienne », 24 avril, ENS de Lyon.

[24] L'atelier « Institutions et professionnels du social : une comparaison France/Italie », mis en place pendant l'année 2012-2013 dans le cadre du laboratoire Printemps et organisé avec Fabio Marcodoppido, Riccardo Marcato, Sandrine Nicourd et Laurent Willemez, avait notamment l'objectif de réfléchir aux enjeux épistémologiques de la comparaison en prenant le cas du champ de l'intervention sociale (https://printemps.hypotheses.org/1893).

des comparaisons entre villes européennes (Bagnasco & Le Galès, 2010). Si des approches mettant en avant l'importance de l'ancrage local et des acteurs territoriaux se développent (Andreotti *et al.*, 2016), d'autres travaux restent néanmoins dépendants d'un ancrage national, notamment dans le cadre de modélisation des destinées scolaires (Manzo, 2009). En se distanciant des travaux mettant en avant une « exception » française ou une « anomalie » italienne, il s'agit dans le cadre de cette thèse de dépasser l'idée mise en avant dans les travaux comparatifs de la sociologie de la jeunesse récente invoquant des « modèles nationaux » ou une jeunesse européenne « cosmopolite » et « multiculturelle » (Cicchelli, 2012[25]). Pour ce faire, dans la continuité des recherches récentes, développées notamment dans le champ de la sociologie urbaine et de la stratification sociale (Cousin, 2008 ; Rivière, 2017 ; Hugrée *et al.*, 2017a[26]), il convient de réintroduire les propriétés sociales des agents et les appartenances de classe au sein de l'analyse, en adoptant une analyse transversale des mécanismes de socialisation qu'on retrouve au sein de chaque espace national de formation. Des travaux récents ont contribué à éclairer les processus de stigmatisation ou les parcours de mobilités sociales ascendantes sur une échelle de plusieurs pays (Naudet, 2012b ; Paugam *et al.*, 2017). Comme le montrait déjà l'équipe réunie autour de Pierre Bourdieu, certaines pratiques, notamment culturelles, dépassent le cadre national (Bourdieu & Darbel, 1969) et doivent être appréhendées dans leur articulation avec les inégalités scolaires et sociales.

En abordant la formation en service social sur deux pays, il s'agit de dépasser le « piège de la bipolarisation nationale » (Collet, 2003), introduisant une lecture croisée de deux histoires nationales, entre rapprochement et distanciation de deux spécificités nationales. Se distanciant de structures nationales données comme *a priori*, l'objectif est de questionner cet objet de manière transversale. D'autres recherches ont montré la nécessité de sortir d'une idée de « modèles nationaux », en raisonnant en termes de « perspective » comparative (Simonet, 2004 & 2010 ; Bory, 2008). S'il ne s'agit pas de nier les effets structurants des sociétés nationales (bien au contraire, cela sera l'objet des deux premiers chapitres), il demeure important de ne pas les réifier et de pousser plus loin l'analyse, en y intégrant les aspects sociétaux tout comme les

[25] Dans cette perspective, la socialisation européenne cosmopolite et multiculturelle dépasse les spécificités nationales dans une « cosmopolitisation du monde contemporain », faisant fi des différences institutionnelles, sociales et scolaires des jeunes européens (Cicchelli, 2012 : 28)

[26] Les travaux récents sur les classes sociales en Europe ouvrent des perspectives intéressantes en réintroduisant les appartenances de classe au sein d'un espace social plus large. Comme l'écrivent Cédric Hugrée, Étienne Penissat et Alexis Spire : « raisonner à l'échelle européenne peut sembler risqué dans la mesure où les pratiques culturelles et le rapport à ces pratiques se sont largement construits dans le cadre des États-nations, et demeurent encore aujourd'hui en grande partie du ressort des États. Toutefois, dans un contexte d'intensification des échanges commerciaux culturels et intellectuels, on peut se demander dans quelle mesure les pratiques de loisirs reflètent des positions sociales communes à l'ensemble des pays et si elles dessinent un espace social à l'échelle du continent. Une telle hypothèse, rarement posée dans les travaux comparatifs existant, exige d'être mise à l'épreuve des données empiriques » (Hugrée *et al.*, 2017b : 100). Plus généralement, le dossier n° 219 de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales* (Penissat & Siblot, 2017) s'inscrit dans cette perspective.

différenciations internes aux situations nationales et locales, pour comprendre l'enchevêtrement qui se produit entre dimensions objectives et représentations subjectives dans la socialisation en service social. La position de ce métier au sein de « classes moyennes du public » contribue également à poursuivre dans ces termes. Des travaux comparés commencent à se développer sur les classes populaires et supérieures à l'échelle internationale (Wagner, 2007 ; Naudet, 2012a ; Hugrée *et al.*, 2017a). Or, si « classes moyennes » occupent les débats politiques notamment dans les sens d'une « crise » ou d'un « mal-être » (Bagnasco, 2008 & 2016), elles sont moins souvent au centre de travaux des sciences sociales, s'intéressant plus rarement aux caractéristiques sociales et à la reproduction d'un *ethos* commun (Serre, 2009 ; Hugrée *et al.*, 2015). Doit-on interpréter cela comme un révélateur des difficultés d'appréhender le rôle intermédiaire des classes moyennes au sein de l'espace social ? Demeurent-elles indéfinissables ? C'est aussi dans ce cadre que la formation en service social des deux pays peut être appréhendée, dans le but d'une comparaison multi-niveau et infranationale.

3. Le dispositif d'enquête : une enquête de terrain comparative entre observation et analyse longitudinale

La construction de cet objet doit être considérée strictement imbriquée avec la construction du dispositif d'enquête. Pour étudier la sociogenèse du service social, j'ai choisi d'articuler un travail quantitatif et qualitatif, en favorisant une combinaison de méthodes. Effectuer une enquête de terrain sur deux pays m'a amené à déplier mon dispositif empirique dans une construction multi-site et multi-niveaux. Procéder à une sociologie comparée des espaces disciplinaires implique d'élaborer une construction à trois niveaux imbriqués les uns avec les autres : la genèse des formations à travers un cadrage historique des deux espaces de formation, une enquête par questionnaire originale et une enquête de terrain ethnographique, mêlant des entretiens à des observations *in situ*.

Initialement, l'enquête menée dans cette thèse tire son origine d'un mémoire de Master 2 sur la socialisation professionnelle de travailleurs sociaux franciliens[27]. Enquêtant ces professionnelles une fois en poste, il y avait le projet d'élargir mon questionnement au moment de la formation. Pour mieux comprendre la transmission des dispositions étudiantes au service social, j'ai voulu construire un dispositif méthodologique alliant plusieurs méthodes, me permettant d'unir un aspect comparatif transversal à un aspect longitudinal. Mis à part la

[27] « Vivre du et pour le social. Enquête sur la socialisation professionnelle des travailleurs sociaux en Île-de-France », sous la direction de Sandrine Nicourd et Olivia Samuel, UVSQ, 2012. Dans la continuité d'un master de sociologie quantitative, ce mémoire s'appuyait sur l'exploitation d'une enquête par questionnaire sur le devenir des travailleurs sociaux anciens diplômés, produite par un groupement francilien des centres de formation.

recherche effectuée lors de mon master, j'étais peu familier de cet objet. Ayant travaillé auparavant sur des militants associatifs (objet choisi au départ justement pour la proximité que j'entretenais avec eux), j'appréhendais initialement le fait de me lancer dans un terrain dont je connaissais peu les ressorts, auprès de jeunes étudiantes, aux trajectoires fortement différentes de la mienne (en termes d'âge, de genre, de classe, de durée d'études, autant d'éléments qui peuvent « encombrer » l'enquêteur ; Fournier, 2006). La comparabilité entre le terrain français et italien étant à construire, la mise en place d'un échantillonnage précis et méthodique risquait de laisser de côté les spécificités d'une enquête sur plusieurs sites. J'ai donc envisagé une enquête de terrain sous différentes échelles, voulant maintenir le pari méthodologique de « tenir » ensemble dans la comparaison un volet quantitatif et qualitatif.

Tout d'abord, la première année de thèse a été consacrée à une phase de documentation et à un travail sur archive pour reconstituer l'histoire de deux espaces professionnels à partir de l'étude des formations en service social ciblées. La possibilité d'accéder aux différents services bibliothécaires en Italie m'a permis d'en savoir plus sur le cas italien, en approfondissant cet objet par la bibliographie disponible. En complément à la constitution de la bibliographie, les entretiens avec des « personnalités » françaises et italiennes de cet espace (anciens directeurs, chercheurs et formateurs) ont permis de reconstituer au fur et à mesure une socio-histoire de deux espaces de formation. Un travail conséquent d'archive sur les revues professionnelles et sur la littérature sociologique[28] produite sur cet objet a permis de reconstituer les enjeux propres à des contextes nationaux spécifiques, tout comme les trajectoires de certains acteurs. Cet aspect de la recherche (auxquels sont consacrés les deux premiers chapitres) a été fondamental pour ensuite construire une enquête de terrain comparée. Concomitamment à ce travail, j'ai procédé ensuite par des entretiens exploratoires avec des étudiantes italiennes, pour mieux délimiter le questionnaire. C'est au cours de cette année que j'ai commencé à cibler certains centres de formation et à prendre contact avec les responsables des cursus, avant de commencer une enquête longitudinale à partir de la deuxième année de thèse. Initialement la thèse devait porter sur les assistantes sociales et les éducateurs, dans l'optique de comparer deux métiers emblématiques du travail social des deux pays. Cette option a été finalement écartée au fil du terrain, tout en permettant le recueil d'une partie des données. Les éducateurs ont donc participé de manière « invisible » à la structuration de cette thèse[29], contribuant à structurer mes résultats dans des allers-retours

[28] À ce propos, on renvoie à l'introduction de la partie 1.

[29] Trois cursus de formation d'éducateur ont été ciblés dans les deux pays : un institut francilien formant à plusieurs métiers de l'éducation, un diplôme carrière sociale en IUT (volet éducation spécialisée) et une école italienne d'éducateurs (*educatori professionali*), intégrée sous l'organisation de la faculté universitaire de Médecine (et rappelant l'organisation des écoles régionales françaises). 159 étudiants français ont été interrogés par questionnaire lors de trois ans de formation, six étudiants et quatre enseignants interrogés par entretiens. 51 étudiants italiens ont été interrogés, dont 6 par entretiens, et quatre enseignants ont également étés interviewés. Dans les deux cas, plusieurs

infranationaux (notamment lors des choix d'orientation étudiante qu'on abordera dans le chapitre 3). Il s'agit maintenant de revenir sur l'enquête de terrain, qui s'est déroulée entre l'automne 2013 et le printemps 2016, sous trois volets : l'aspect comparatif et l'enquête de terrain quantitative et qualitative.

3.1. Le défi de la comparaison

Tout d'abord la comparaison a été abordée comme un défi méthodologique autant qu'épistémologique, cette approche exigeant une forte vigilance dans sa construction (Demazière *et al.*, 2013b). Ramenant de la complexité dans la construction de l'objet, la comparaison permet de déplacer le regard, d'observer les mécanismes sociaux transversaux aux différents terrains et d'analyser un cas à l'aune de l'autre. Comme le met en valeur Franz Schulteis à la suite de Durkheim, la sociologie comparative comporte, de la part du chercheur, la rupture avec ses représentations sociales, liées à un contexte socio-culturel spécifique, et l'objectivation ce faisant de manière plus fine de son sujet de recherche (Schulteis, 1989). Cécile Vigour souligne quant à elle comment la comparaison correspond à une manière de voir, plus qu'à une méthode (Vigour, 2005 : 14), qui autorise à rompre avec les prénotions et l'ethnocentrisme (Paugam & Van de Velde, 2010), d' « ébranler les certitudes inscrites dans nos catégories constituées » (Lallement, 2003 : 306). Cette méthode permet alors « de "débanaliser" le banal, de rendre étrange l'évident par la confrontation avec des manières de penser et agir étrangères, qui sont les évidences des autres » (Bourdieu, 2000 : 4).

Or, cela est d'autant plus fort lorsqu'on est tiraillés entre plusieurs instances de socialisation et qu'on organise une enquête (individuelle) de thèse. Arrivé en France en 2009, j'ai été moi-même scolarisé en Italie et par la suite socialisé à la sociologie une fois rentré à l'université française. Cette « double appartenance » m'a donc amené à devoir prendre du recul par rapport aux systèmes de formation de deux pays, mais m'a également permis de m'appuyer sur un bagage de connaissances directes de deux contextes nationaux. La socialisation aux deux cultures nationales (maternelle italienne et française, pays dans lequel je réside depuis neuf ans) a permis de mieux appréhender le matériel langagier utilisé, d'en comprendre les usages indigènes et de surmonter certaines difficultés inhérentes à un terrain comparé (Mattina, 2016), en mettant en avant une réflexivité constante que ce type de terrain implique (Werner & Zimmerman, 2003).

séances d'observation ont été effectuées dans des moments d'entrée dans la formation et lors des enseignements divers (enseignements généraux, professionnels, réunions entre enseignants). S'ils n'ont pas obtenu une place dans cette thèse, qu'ils soient tous remerciés ici pour leur disponibilité dans le suivi, les heures passées à discuter en entretien et en dehors de celui-ci.

Le choix du terrain a été une première source d'interrogation des enjeux de comparaison, qu'on a considérée ici dans le sens d'un « double terrain » (Simonet, 2010). Dans le cas français cela s'est déroulé de manière assez « simple » : les contacts tissés lors de mon master 2 avec plusieurs directeurs d'école ont favorisé mon accès au terrain de thèse. L'école régionale francilienne a été retenue par la taille de la promo, favorisant un travail quantitatif, et pour son histoire dans l'espace de formation. L'IUT a quant à lui été choisi pour interroger une formation s'inscrivant dans un cadre universitaire, apportant de la diversité au sein des cursus d'enseignement étudiés[30]. Un entretien avec un enseignant-chercheur faisant partie du « champ » du travail social a ouvert la possibilité de prendre contact avec la responsable de formation de cet institut.

Dans le cas italien, la situation a été légèrement différente. Deux options offraient l'avantage de la profondeur historique : commencer par la capitale (Rome, ma ville d'origine) ou privilégier le cas d'une ville du nord de l'Italie, réunissant, dans les deux cas, des centres de formations « historiques », une formation d'ASS dans le public, une formation dans une université privée et une filière d'éducateurs. Si la comparaison amène un « dépaysement » en permettant un changement de regard, on a cherché à favoriser celui-ci en optant pour la ville du Nord. Par un processus de « dépaysement national » (Vigour, 2005 : 100), j'entends le fait qu'enquêter sur cette ville a participé à une rupture avec l'ethnocentrisme : approfondir la compréhension d'un terrain peu connu auparavant, s'éloigner d'une familiarité « naturelle » que je pouvais avoir sur le terrain romain, disposer d'une plus grande maîtrise du temps sur place (ayant sous-loué une chambre la première année et ayant été hébergé à quelques reprises par différentes connaissances, cela m'a également permis une imprégnation majeure sur le terrain). Tout en ajoutant une distance supplémentaire avec une partie des enquêtés (étonnés à chaque fois de me questions cherchant à comprendre les implicites dans leurs propos au sujet de la réputation d'une institution scolaire, des lieux de sortie ou encore des expressions dialectales particulières), cette présence de « dépaysé national » a néanmoins permis de mieux creuser certains aspects (au niveau des deux systèmes de formation, des trajectoires étudiantes ou des spécificités locales) qui pouvaient apparaître plus « attendus » lors des entretiens. Sur le terrain italien, grâce aux échanges avec une professeure d'université rencontrée lors d'une conférence sur la recherche en travail social à Paris, j'ai pu prendre contact avec les responsables des filières de deux universités. Une première présence sur le terrain de six semaines au printemps 2013 m'a donc permis de négocier ma présence sur le terrain, de rencontrer des enseignants, d'observer des cours et d'effectuer les premiers entretiens.

[30] De même, l'IUT formait au diplôme d'éducateur spécialisé et d'assistante sociale à la fois.

Ensuite, la comparaison a été poursuivie tout au long de l'enquête de terrain jusqu'à l'analyse et à l'écriture de cette thèse, nécessitant une réadaptation permanente du cadrage au fur et à mesure de l'enquête qu'il est important de donner à voir pour comprendre la démarche sous-tendant cette recherche. Plusieurs recherches soulignent le caractère artisanal d'une enquête de terrain, d'autant plus quand l'enquête interroge des matériaux biographiques (Bourdieu, 1993a : 1390-1392 ; Beaud, 2017) ou se déploie sur plusieurs terrains dépendant de configurations nationales spécifiques. Si une enquête doit reposer sur un protocole rigoureux et convenu à l'avance, il ne faut pas non plus cacher le caractère artisanal qu'entraîne une comparaison internationale, où les situations observées ne répondent pas aux mêmes mécanismes et portent à revaloriser une partie des analyses[31]. Que ce soit dans le cadre d'un travail qualitatif ou quantitatif, l'échange avec les enquêtés est basé sur une relation sociale qui produit des effets sur les recherches. Ces interactions soulèvent des nouvelles questions qui appellent de nouvelles hypothèses. Il ne s'agit donc pas de considérer ces distorsions en tant que « biais » ou « erreurs méthodologiques » mais de les maîtriser, en les considérant comme des matériaux à part entière d'une analyse sociologique.

De même, l'écriture a été considérée comme partie intégrante du travail réflexif du chercheur (Bourdieu, 1993a : 1416-1423 ; Courtin *et al.*, 2012). Selon Schulteis, le *traduttore* (traducteur) est aussi un peu *traditore* (traître) (Schulteis, 1989). J'ai pris des notes sur le terrain dans la langue du terrain (en italien en Italie et en français en France), des notes plus globales sur les perspectives de la recherche ou des questionnements d'ordre général étaient ajoutés en français sur le journal de terrain. Dans la mesure du possible, pour la rédaction de cette thèse, j'ai ensuite choisi de garder des extraits dans la langue originale (en note) pour les entretiens italiens, tout en traduisant d'autres passages (notamment les extraits du journal de terrain)[32]. Les réflexions sur la traduction de termes et sur l'écriture sous-tendent alors des questions plus larges sur la comparaison internationale, qui renvoient aux « fausses » équivalences linguistiques. C'est notamment le cas quand on considère une filière secondaire ou une série du baccalauréat en France. Si celles-ci concernent le parcours des trois années du secondaire et renvoient au jeu des différentes options, le cas des spécialités de la *maturità* italienne (l'équivalent du bac) renvoie à un parcours plus long, correspondant à cinq ans d'études, dès le départ dans des séries spécifiques

[31] Ce « bricolage » inhérent à l'enquête comparative a été également souligné par Didier Demazière lors d'une séance de présentation de l'ouvrage collectif sur les chômeurs à Tokyo, São-Paulo et Paris (Demazière *et al.*, 2013a), le 31 janvier 2014 au Laboratoire Printemps.

[32] Les extraits du journal de terrain sont indiqués entre crochets « [JDT] » et leur traduction est détaillée par « [TdA] ». Pour les références bibliographiques j'ai préféré utiliser les parenthèses « (auteur, date : pages) » plutôt que les notes de bas de page, les dates mentionnées font référence à la (dernière) version consultée. La bibliographie générale est présentée en annexe et regroupe tous les documents cités : les ouvrages scientifiques, la littérature grise et les sources mobilisées.

(littéraire, scientifique, technologique, etc., *cf.* annexe n° 2). Comme on le verra tout au long de cette thèse, plutôt que considérer ces cas « faux » ou non comparables, il s'agit, ici, d'en tenir compte dans une analyse réflexive d'une sociologie comparative.

Enfin, la temporalité liée à cette comparaison n'a pas été la même sur les deux terrains nationaux. Ma permanence sur le terrain italien s'est déroulée sur une temporalité spécifique, à savoir cinq périodes d'un minimum de quatre semaines à un maximum de huit semaines. En France, le fait de résider dans le même département que les centres de formation a permis des déplacements plus fréquents et une présence sur le terrain moins contrainte. Le tableau suivant résume les volets quantitatif et qualitatif de cette recherche, qui seront détaillés à sa suite.

Tableau 0.1. Récapitulatif de l'enquête de terrain

	France		Italie	
	École régionale	IUT	Université publique	Université privée
Effectifs étudiants (par questionnaire)	71 (Q1, 2013) 54 (Q1, 2014)	37 (Q1, 2013) 28 (Q1, 2014)	109 (Q1, 2013) 97 (Q1, 2014)	70 (Q1, 2013) 74 (Q1, 2014)
Effectifs étudiants (par entretien)*	10 (23)	5 (13)	11 (23)	5 (15)
Effectifs enseignants (par entretien)*	4 (6)	4 (6)	5 (10)	6 (7)
Cours observés**	36	34	24	33

*Les caractéristiques des étudiantes interrogées en entretiens sont en annexe. Les chiffres indiquent le nombre d'étudiantes ou enseignants interrogés, les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre total d'entretiens. ** *cf.* annexe n° 8.

Pour ne pas alourdir la présentation de cette introduction, j'ai choisi de présenter au fur et à mesure dans les introductions de chaque partie les données mobilisées dans chacune d'entre elles. Dans la mesure où ce travail s'appuie sur différents types de données, j'ai opté également par une présentation en annexe de certains résultats de l'enquête quantitative (annexes n° 3, 5 et 6).

3.2. Le volet quantitatif : l'enquête FRITA

Visant comprendre le public qui compose ces filières dans le cadre de chaque espace d'enseignement supérieur, je me suis tout d'abord penché sur les enquêtes existantes en France et en Italie, permettant d'accéder à des statistiques descriptives des deux publics étudiants. Parallèlement aux enquêtes nationales présentant la structure sociale des populations des deux

pays (INSEE en France et ISTAT en Italie), je me suis intéressé aux enquêtes sur les étudiantes en service social.

Dans le cas français, les enquêtes de l'OVE (Observatoire de la vie étudiante) ne tiennent pas en compte, de manière fine, des étudiantes en service social, relevant de l'enseignement privé et conventionné. Les données de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) du ministère des Solidarités et de la Santé (Affaires sociales) ont été ici très utiles pour reconstituer la population de départ. L'enquête sur les formations aux professions sociales[33] recense l'ensemble des formations du travail social de tout niveau, permettant de visualiser les caractéristiques socio-scolaires des étudiantes, le nombre de candidats, d'inscrits (selon l'année), leur statut et leur prise en charge financière. Ces données ont le mérite de visualiser l'âge des inscrits, leurs parcours scolaires (série au bac et diplômes) et surtout, depuis quelques années, l'origine sociale des étudiantes, à partir de la catégorie du père et de la mère. Pour autant, l'agrégation des résultats et une catégorie trop extensive (niveau 1 des PCS) ne favorisent pas une étude fine de cette population. De plus, ces données sont transmises par les centres de formation à la DREES, ce sont donc les enseignants des écoles qui administrent les questionnaires et les étudiantes elles-mêmes qui se classent sur la nomenclature des PCS, ce qui réduit le niveau de fiabilité de ces données.

Dans le cas italien, l'introduction de ces filières dans l'espace universitaire a permis le recensement systématique de cette population. Les données ANS du ministère de l'Université (*Anagrafe Nazionale Studenti*), disponibles en ligne[34] donnent accès aux données recensées de l'ensemble des inscrits de l'enseignement supérieur par type de diplôme et spécialité. Elles autorisent des premiers tris par université d'inscription (selon le lieu ou la spécialité) et des caractéristiques socio-scolaires des étudiantes : leur nationalité et leur domicile, leur diplôme secondaire (la série, le résultat et l'année), l'âge, le sexe et leur année d'inscription. La consultation de ces données au début de l'enquête a donc permis de mieux cibler le poids de la ville du Nord enquêtée dans les formations en travail social italiennes et de s'intéresser aux étudiantes inscrites (et non seulement diplômées) dans l'enseignement supérieur. Pour autant, ces données ne précisent pas certaines caractéristiques plus fines des étudiantes (la profession du père et de la mère ou l'obtention d'autres diplômes du supérieur). Pour cela, je me suis penché sur les résultats de l'enquête AlmaLaurea, du nom d'un consortium interuniversitaire qui produit des enquêtes

[33] http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/open-data/professions-de-sante-et-du-social/article/l-enquete-annuelle-sur-les-ecoles-de-formation-aux-professions-sociales

[34] Accessibles à l'adresse anagrafe.miur.it, une partie des données sur les étudiantes, le personnel et les budgets des universités peuvent également être téléchargées sur le portail *OpenData* du ministère : http://dati.ustat.miur.it.

auprès des diplômés des universités adhérentes à l'association[35], pour avoir des données sur l'insertion professionnelle et le parcours d'études de leurs étudiantes. Cette base de données, permettant de trier ici aussi selon les caractéristiques du titre universitaire (année et niveau du diplôme, université et faculté), comprend cette fois-ci d'autres caractéristiques socio-scolaires des étudiantes (sexe, âge à l'obtention du diplôme, domicile, série et résultats du diplôme secondaire, expériences professionnelles) et de leurs familles (diplôme et catégorie socio-professionnelle des parents[36]) et un ensemble de réponses sur la perception de leurs études universitaires (réussite, conditions et satisfaction de leurs études, connaissances linguistiques et informatiques, perspectives de poursuite des études et de travail). On le voit, les données auxquelles cette enquête donne accès sont très riches. Toutefois, se concentrant uniquement sur les étudiants diplômés, elle exclue de l'enquête les étudiants en réorientation ou en démission.

En outre, comme le dit Patrick Hassenteufel, le « travail empirique, dans le cadre de la comparaison suppose de mettre en œuvre la même grille d'analyse, sur le même type de terrain, en recueillant le même type de données » (Hassenteufel, 2000 : 114). La comparabilité des données dont je disposais dans les différents terrains était donc à construire. J'ai donc privilégié, tout en m'appuyant sur ces données pour des résultats ponctuels ou des comparaisons, de procéder par une enquête longitudinale par questionnaire (suivi de cohorte). Le choix de concevoir un questionnaire renvoie à une volonté de ma part de déconstruire et reconstruire les catégories présentes dans les enquêtes nationales et travailler de manière plus détaillée les biographies dans la comparaison, sans opposer cette méthode à un travail qualitatif. Le caractère longitudinal de ce type d'enquête permet d'unir méthode rétrospective et prospective, de suivre les étudiantes au fil du temps pour appréhender les différents changements au cours de leur trajectoire, d'interroger les facteurs qui peuvent y contribuer (le lien avec les stages, les examens, etc. à un moment particulier). Étant donné une conception processuelle de la socialisation, la méthode longitudinale paraissait la plus appropriée pour appréhender la construction des dispositions au fur et à mesure de la formation. Utilisée dans d'autres enquêtes sur les étudiants du supérieur et sur d'autres populations (Baudelot *et al.*, 1999 ; Orange, 2011 ; Safi, 2011 & 2012 ; Nicourd *et al.*, 2011), l'analyse longitudinale fait toucher du doigt l'aspect processuel de la socialisation, la temporalité des études, et le poids des dispositifs pédagogiques dans la transmission des savoirs.

Cette enquête s'est déroulée sur quatre vagues et a donné lieu à une base de données appelée FRITA, dont sont tirés la plupart des résultats mobilisés dans cette thèse. Le fait de

[35] En 2017, AlmaLaurea réunit environ 75 universités dont une des deux universités italiennes enquêtées (www.almalaurea.it).

[36] Pour plus dans le détail sur les nomenclatures italiennes, on renvoie à l'encadré 3.1. du chapitre 3.

procéder au suivi sur deux pays m'a obligé à cibler des moments de césure entre une année et l'autre qui correspondent aux moments institutionnels (entrée en formation, début de la 2e année, début de la 3e année, fin de la 3e année), un déplacement fréquent à l'international n'étant pas possible à plusieurs reprises pendant l'année. Si les calendriers institutionnels sont donc les mêmes à quelques écarts près dans les deux pays (septembre/octobre – juin/juillet), les temps de stage ne correspondaient pas selon les structures (en début de formation pour certains, en fin pour d'autres, ou encore au milieu de l'année), ce qui ne me permettait pas d'interroger l'ensemble des étudiantes au retour de l'expérience « professionnelle ».

Tableau 0.2. Tableau récapitulatif des vagues de l'enquête FRITA

	France		Italie	
	École régionale française	IUT	Université publique	Université privée
Q1 (2013)*	71	37	109	70
Q2 (2014)	55	28	90	62
Q3 (2015)	49	24	87	60
Q4 (2016)	46	24	82	50

*Les étudiantes redoublantes ou arrivées en cours de formation ont été au fur et à mesure introduites dans l'enquête (notamment en privilégiant le remplissage du premier questionnaire avec les caractéristiques socio-scolaires). Leurs résultats ont été importés au cas par cas (selon l'année de redoublement et le type de résultat recherché).

Une seule étudiante de l'université privée italienne a refusé de remplir les questionnaires, qui concernent donc l'intégralité des autres promotions. Pour disposer d'une base de données plus solide, le premier questionnaire a été administré à la rentrée suivante (*cf.* tableau 0.1)

Les passations ont été toutes auto-administrées en ma présence. J'ai privilégié un questionnaire universel[37] (à quelques exceptions près pour certaines questions) pour les quatre terrains. En ce qui concerne les origines sociales, la profession des parents et des grands-parents a été renseignée en clair pour permettre ensuite un recodage avec des indicateurs français (INSEE-PCS), italiens ou européens (ISCO ou ESeG). Le premier questionnaire renseigne les origines sociales et scolaires (profession du père, de la mère et des grands-parents, diplôme des parents, présence d'entourage dans le social), l'âge et le sexe, le parcours scolaire (bac, mention, passage par le privé, redoublements), les orientations dans le supérieur (autres vœux, raisons du choix de ce cursus, connaissances), la nationalité, le domicile et le logement, le statut matrimonial, la fratrie (rang et études/travail de frères et sœurs), les bases économiques, les activités extrascolaires et

[37] Les questionnaires (version française) ont été ajoutés en annexe (annexe n° 11).

professionnelles, le rapport à l'avenir scolaire et professionnel (préférences de travail, de secteur, de public, de valeurs, éventuelles discriminations subies), le rapport au politique (vote, proximité à une cause politique, intérêt) et les engagements divers (délégué de classe, scoutisme, engagement associatif). Le deuxième questionnaire s'intéresse tout d'abord au retour du premier stage (choix, type de structure et public, pratiques effectuées, aspect vocationnel et perceptions, rapport au tuteur) et au rapport à la formation de la première année (suivi, rapport aux enseignants, charge de travail, matières préférées ou pas aimées, notes, rattrapages, présences, pratiques d'études), et revient en outre sur les éventuels changements de situation familiale ou personnelle, sur les activités extrascolaires (sport, musique, autres), professionnelles, sur le rapport à l'avenir scolaire et professionnelles, le rapport au politique, la pratique religieuse et les engagements associatifs. Le troisième questionnaire reprend principalement la trame du deuxième questionnaire, tout comme le quatrième questionnaire, où j'ai introduit néanmoins des questions plus générales sur la réussite, la perception et la satisfaction par rapport à la formation (relativement aux enseignants, aux autres étudiantes, aux cursus) et sur la suite du parcours des enquêtés après le diplôme (concours, poursuite d'études et insertion professionnelle). Pour éviter des questionnaires nominaux, les questionnaires ont été rendus « anonymes » par l'attribution d'un « code étudiant », distribué et collé sur chaque questionnaire à chaque vague d'entretien. J'ai donc constitué, au fur et à mesure, aux deux moments de l'enquête, une base de données commune répertoriant les différentes variables et l'ensemble des individus interrogés (les éventuels nouveaux entrants ou abandons ont été gardés dans la base). À partir de celle-ci j'ai procédé à des premiers tris croisés qui m'ont permis de comparer mes données aux autres données nationales (DREES et AlmaLaurea) pour saisir les éventuelles particularités de mon échantillon par rapport à l'ensemble des diplômés ou des inscrits au niveau national, et aboutir à une première caractérisation de ma population (*cf.* chapitre 3). Par la suite, et à l'aide du logiciel R, j'ai procédé à des analyses géométriques des données[38].

Certes, une enquête longitudinale peut avoir un coût important, la perte des individus au fil du temps pouvant être non négligeable (Safi, 2011 : 169). Le caractère sélectif et professionnel de ces filières a sans doute diminué les possibilités d'abandon massif et les retards entre une année et l'autre. Pour échapper en partie à cela, j'ai pour ma part cherché à privilégier une relation assez personnalisée avec les interviewées, en facilitant le suivi par des échanges. Intégrer les groupes *Facebook* des différentes promotions a permis par exemple de les relancer à chaque retour sur le terrain, y compris les étudiantes absentes en cours. De surcroît, le lien instauré avec les responsables de formation a permis de constituer une « force de rappel » au questionnaire,

[38] Pour une explication majeure de ces analyses, je renvoie aux chapitres 3 et 6 et aux résultats présentés en annexe.

générant par là des effets de « performativité »[39]. Le cadre scolaire où se déploie cette enquête renforce cette performativité, dans la mesure où comme pour un « test » à passer chaque année, les étudiantes remplissent les questionnaires, choisissant la « bonne réponse ». Elles ont été en effet amenées à en remplir quatre questionnaires (dans le cadre de ma recherche), tout comme dans celui d'autres enquêtés (questionnaires de la DREES, questionnaires d'évaluation des cours à l'université italienne, etc.), ce qui m'a amené à plusieurs reprises à rappeler que mon enquête était indépendante des instituts de formation et que leurs enseignants n'allaient pas avoir accès aux questionnaires.

Ce volet quantitatif a enfin été analysé avec des exploitations statistiques, tout en tenant compte des aspects plus « qualitatifs » du travail, dans une « ethnographie armée par les statistiques » (Weber, 1995). Un regard particulier a été porté aux non réponses[40] (Mauger, 1991) et à la réception des questionnaires (Bessière & Houseaux, 1997), en interrogeant à chaque moment de manière réflexive le travail effectué : observation des étudiantes lors de leur remplissage du questionnaire, leurs comportements et leurs questionnements. Un questionnaire « standardisé » sur quatre terrains différents n'est pas à l'abri de certains décalages, toute étudiante ne « rentre » pas dans les cases. Cela peut être le cas d'une étudiante me demandant comment se considérer dans le rang dans la fratrie, étant donné qu'elle avait une jumelle. Ou encore d'une étudiante plus âgée n'arrivant pas à écrire dans toutes les cases du questionnaire ses multiples expériences professionnelles précédentes.

3.3. Le volet qualitatif : une enquête de terrain multi-site

Enfin, il s'agit de revenir dans cette dernière partie sur les procédés et les écueils d'une enquête empirique des formations en service social, en présentant le déroulement des observations et des entretiens effectués. L'adoption d'un tel dispositif empirique doit être conçue dans une volonté de dépasser un cadre national pour varier les échelles différentes d'analyse (De Verdalle *et al.*, 2012 : 12).

Après un premier terrain exploratoire lors de la première année de thèse, j'ai procédé à une observation plus fine de différents centres de formation. Comme l'évoquent Stéphane Beaud et

[39] Cela peut être le cas notamment en première année. Les étudiantes sont dans des états de présentation de soi particuliers et commencent des modules de formation liés aux raisons d'avoir choisi cette filière (*cf.* chapitre 5), cela peut donc mettre l'accent sur la « bonne réponse » à donner. Vincent Dubois souligne également cet aspect dans son enquête sur les étudiants dans les masters culturels (Dubois, 2013 : 100).

[40] En guise d'exemple, cela a été notamment le cas lors de plusieurs non réponses au fait de renseigner en clair la profession des grand-mères paternelles et maternelles. Dans certains cas (et notamment où la profession du grand-père était renseignée), la non-réponse doit être interprétée plus dans le sens d'une activité au foyer (et donc de l'absence d'un travail salarié mais d'une présence du travail domestique) que dans le fait de ne pas connaître ce qu'elle faisait concrètement.

Florence Weber, les recherches auprès des travailleurs sociaux peuvent constituer un « terrain difficile » (Beaud & Weber, 2003 : 50-51), notamment par leurs conditions d'emploi, les remises en cause de leur travail subises et leur (partielle) concurrence avec le sociologue, étant donné que plusieurs acteurs présents sur le terrain sont passés par des études et des cursus de sociologie, se définissent eux-mêmes sociologues ou ne sont pas étrangers aux démarches de sciences sociales. À plusieurs reprises, face à mes tentatives d'accéder à certaines réunions pédagogiques, les enseignants m'ont refusé l'accès car « de toute façon tu fais une thèse sur les étudiantes non ? » (enseignant en école régionale), « on ne sait pas toujours ce qu'écrivent les sociologues » (enseignant agrégé en histoire) ou encore soulignant la nécessité de « faire gaffe » à ma présence lors des réunions car j'étais censé prendre des notes (« attenzione che Ruggero scrive tutto » : attention car Ruggero, il écrit tout !). Ma présence a été également source d'étonnement pour certains intervenants, me demandant quel était le « sens caché » de ma recherche ou les raisons (personnelles) d'avoir choisi un tel objet. À quelques reprises, c'est mon statut de doctorant observateur extérieur qui a été souligné dans un rappel à l'ordre professionnel : en France cela a joué plus comme élément perturbateur pour les responsables de formation, soulignant que les étudiantes « papotaient trop » avec moi, se désintéressant du cours ; en Italie cela a été vécu au contraire comme une manière de légitimer la filière, la responsable considérant cela comme un investissement potentiel (« abbiamo investito molto nella sua ricerca » : on a beaucoup investi dans votre recherche), demandant des « rapports d'étape » de la recherche.

Lors de cette enquête de terrain, j'ai essayé de privilégier différents moments de la formation : observation des épreuves de sélection[41], observations de cours et des réunions pédagogiques ou entre les étudiantes. Contrairement à des enquêtes privilégiant l'immersion de longue durée (Siblot, 2005) ou une inscription « ethnographique » au même niveau des enquêtés (Cartier, 2003a), j'ai opté pour une entrée sur le terrain à différents moments, avec des allers-retours au fil du temps et des immersions de courte durée (quelques jours au cours de plusieurs semaines). Le fait de le faire sur une période de trois ans et de manière longitudinale a permis alors d'avancer en même temps que les étudiantes, découvrant au fil du temps les différents cours avec elles[42]. L'avantage d'une enquête en milieu « scolaire » est que le cadre favorise la prise de

[41] Ces épreuves ont été accompagnées d'une analyse des dossiers d'évaluation des candidates. Pour plus de détail, on renvoie à l'introduction du chapitre 5.

[42] Les questionnements d'un terrain longitudinal se construisent dans une période longue et doivent être resitués aussi en lien avec le parcours de l'enquêteur. Il demeure important de tenir compte que cette enquête se déroule parallèlement à mon apprentissage du métier d'enseignant. Travaillant sur l'enseignement supérieur et la formation, mes années de monitorat et d'ATER auprès des étudiants universitaires de premier cycle en sociologie et en AES ont contribué également à nourrir mes réflexions, en considérant l'enseignement comme un travail de terrain. Cela a été le cas concret au moment des échanges avec des étudiantes voulant s'orienter vers les métiers du travail social, ou de la préparation d'un cours d'Histoire du travail social, ou encore lorsque j'ai effectué avec les étudiants de première année, un exercice autour de leur orientation (APB) et de leur trajectoire (lignage) permettant d'approfondir et creuser des questionnements propres à cette thèse. Plus globalement, je partage avec Anne Paillet, dans la continuité

notes, le repérage à la fois des contenus du cours, tout comme de la réception des élèves (les discussions entre élèves, leurs comportements en classe), sans forcément faire apparaître mon rôle d'observation. Une présence assidue sur les terrains lors de l'automne 2013 m'a donc permis de me faire reconnaître par les étudiantes et les différents intervenants et de poser les bases d'une première interconnaissance. Des intermédiaires ont été initialement utilisés pour un meilleur accès au terrain, « interlocuteurs privilégiés » pour accéder aux rouages de la formation en service social : une enseignante-chercheuse dans l'université publique italienne, une jeune docteure et un jeune chercheur dans l'université privée italienne, une « cadre pédagogique » dans le cadre de l'IUT et une enseignante vacataire dans le cadre de l'école régionale.

Concernant les cours, j'ai privilégié l'accès à la plus forte hétérogénéité des cours possible, allant observer les différents enseignements assurés (généraux/professionnels/pratiques, en grand/petit groupe, de 1re/2e/3e année, etc.). Cela a donné lieu parfois à une mobilité importante lors des moments sur le terrain, cherchant à condenser, lors d'une même journée, le passage par différents terrains. Arrivant dès le matin entre 8 heures et 9 heures sur le lieu de l'entretien, j'y restais habituellement jusqu'en fin de journée, enchaînant après sur des entretiens ou profitant de services de documentation bibliothécaires sur place. Si la possibilité d'accéder aux terrains de stage a été évoquée, permettant de diversifier l'observation des moments en formation, elle n'a finalement pas abouti. Les négociations à plusieurs échelles (enquêteur, étudiante, responsable des centres de formation, responsable des structures de stage) et la difficulté à effectuer cela sur les différents terrains, ont finalement écarté l'observation des pratiques concrètes sur le lieu de travail.

Des entretiens ont été menés avec des enseignants ou des responsables de formation. Huit enseignants ont été rencontrés en France (pour un total de douze entretiens) et onze en Italie (pour un ensemble de dix-sept entretiens). Ceux-ci ont été accompagnés d'une multiplicité d'échanges informels avec les différents professionnels des équipes pédagogiques. Les cours durant souvent toute une journée, les repas ont constitué des moments privilégiés du terrain, en partageant des moments avec les enseignants et des moments avec les étudiantes. Les déjeuners avec l'équipe pédagogique ont permis d'échanger avec d'autres intervenants, de recueillir des informations ou d'observer les interactions entre enseignants. Les repas avec les étudiantes ont quant à eux permis de recueillir des avis sur le cours qui venait de se passer, d'aborder des premières représentations de la formation ou de revenir sur certains parcours étudiants.

---

de l'œuvre d'Everett Hughes, le constat que l'activité dans l'enseignement supérieur et la recherche constitue, pour l'enseignant-chercheur, tout comme pour le doctorant, un « terrain supplémentaire », d'arrière-plan, implicite (Paillet, 2016 : 198), qui fournit des points comparatifs avec l'enquête (ou les enquêtes : TMTC, 2015) qu'on a effectué.

Cette alternance entre moments avec les enseignants et moments avec les étudiantes doit être soulignée car cela ne s'est pas déroulé sans difficultés sur le terrain. Dans le cas français le style vestimentaire s'est posé en moindre mesure, alors que dans le cas italien cette question m'a longtemps interrogée : les codes universitaires imposant une forte distance entre étudiantes et professeurs. La réception de l'enquêteur sur le terrain est une question d'autant plus importante qu'ici elle est tributaire des différences de sexe et d'âge avec les enquêtées (Fournier, 2006). Formation largement féminine et de premier cycle, il a été difficile (ou presque impossible) de ne pas opérer une enquête à découvert[43]. Considérer le fait d'être un homme dans une formation de femmes uniquement en tant qu'aspect négatif serait néanmoins trompeur et erroné. Certes, certains sujets (comme les relations intimes de couple) ont été parfois écartés par les étudiantes car « hors sujet » ou considérés comme déplacés dans le cadre de l'entretien. Toutefois, l'entre soi féminin était considéré par certaines étudiantes comme « trop présent », entraînant des « jalousies, des conflits » ; être un homme, et « extérieur » aux logiques internes, a pu être perçu comme une possibilité de « sortir » de ces enjeux, accédant à des représentations étudiantes singulières.

Interroger les étudiantes à la fin de la formation m'aurait empêché de voir comment se produit ce processus de socialisation et quel rôle joue l'institution de formation dans les deux contextes ainsi que l'influence des autres sphères de vie. Aussi, un trop long questionnaire abordant toutes mes interrogations aurait été difficile à administrer à des étudiantes en fin de formation. L'approche ethnographique, tout comme l'entretien, favorisent quant à eux une compréhension majeure des aspirations étudiantes, de leur vécu en formation et au cours de trois ans. J'ai donc procédé par des entretiens semi-directifs à orientation biographique avec les étudiantes de ces formations[44]. Principalement en début ou fin d'année, j'ai rencontré 32 étudiantes, réalisant 74 entretiens, avec une durée minimale de quarante minutes à un maximum d'environ trois heures. Les entretiens se sont déroulés dans des locaux des instituts de formation ou à proximité (un café, un parc, le parvis de l'université), sauf dans deux cas (un au domicile de l'interviewée, l'autre par *Skype*). Ces étudiantes ont été choisies initialement compte tenu de l'accord formulé dans le cadre du premier questionnaire à être recontactées (une question en conclusion du premier questionnaire demandait l'autorisation à l'enquêtée d'être sollicitée pour un entretien). En France, un peu moins de la moitié des étudiantes interrogées s'est déclarée disponible (45 étudiantes, environ 40 % des enquêtées), en Italie cela a concerné un quart des enquêtées (40 étudiantes, environ 20 %). Si cela peut dégager l'hypothèse d'une plus forte

[43] Cette distance a été manifeste lors du terrain en IUT où la promotion était constituée à l'intégralité par des filles plus jeunes que dans d'autres centres de formation. Alors que j'avais déjà passé deux ans avec elles et j'insistais sur le tutoiement, certaines étudiantes ont continué à m'appeler « monsieur » encore en troisième année.

[44] *Cf.* annexe n° 7 et annexe n° 9.

familiarité de ce public français avec la sociologie, il est dans les deux cas important de tenir compte que les étudiantes répondant aux entretiens peuvent être particulièrement nombreuses à être de « bons élèves ». J'ai donc écrit aux étudiantes, rencontrant par la suite une partie de celles qui avaient répondu favorablement. D'autres entretiens ont été menés à d'autres moments (et une fois les questionnaires traités) pour redresser une partie de l'échantillon.

La possibilité d'effectuer des entretiens approfondis et espacés dans le temps a permis notamment d' « identifier et déconstruire les discours vocationnels » (Avril *et al.*, 2010 : 158) mobilisés par les étudiantes au fur et à mesure des trois ans. Tout en tenant compte de situations d' « asymétrie » (Dubar & Nicourd, 2017 : 70-80), la possibilité de rencontrer à nouveau les étudiantes sur les trois ans a permis de revenir sur certains éléments de leur trajectoire, sur des enjeux spécifiques à leur parcours scolaire, sur le rôle d'un enseignant ou d'un proche. À ce propos, certaines interviewées étaient d'ailleurs étonnées, dans mes relances, d'apercevoir la connaissance de leurs parcours : « ah tu t'en souviens ? Tu as bien bossé alors… ». Il ne faut pas dès lors oublier l'effet que ces rencontres produisent sur l'image que l'enquêteur produit sur l'enquêtée. C'est notamment lors de la dernière année que Vittoria, une étudiante de l'université publique qui commence à apprécier le travail de recherche, me fait remarquer que j'ai changé chaque année de carnet de notes, d'un « tout petit carnet » à un cahier « de plus en plus grand », comme à symboliser l'accroissement d'éléments délivrés lors de nos rencontres annuels[45].

Les entretiens autorisent une meilleure interrogation des représentations de ces élèves, de l'articulation de leurs aspirations et de leurs attentes à un moment particulier d'indétermination (Mauger, 1995). En outre, le travail de suivi, instaure un rapport de confiance enquêteur-enquêté rendant possible l'évocation de moments biographiques plus « intimes » et « privés », dans le but de saisir la position sociale et les trajectoires de ces futures professionnelles. Toutefois, comme on le verra au cours de la deuxième et de la troisième partie de cette thèse, l'entretien peut être réutilisé de manière « stratégique » par les étudiantes. Il est important de souligner que le public enquêté est rompu à l'exercice des auto-reconstructions biographiques, demandées lors des sélections et tout au long des enseignements du service social, et est de surcroît familier de certaines méthodes proches de l'enquête sociologique (entretiens, questionnaires, diagnostic divers). Si les récits biographiques sont toujours reconstruits, il est important d'en comprendre les modalités pour en objectiver les régularités (Naudet, 2012a : 31). C'est lors de la première année que certaines étudiantes me présentent spontanément les questions auxquelles elles estiment que je suis intéressé (« tu veux savoir comment je suis arrivée ici, c'est ça ? »), en retraçant les liens entre leurs parcours scolaires et la formation, en intégrant les codes d'une relecture rétrospective

[45] Le cas de Vittoria est présenté dans le chapitre 4.

de leur trajectoire. D'autres enquêtées m'ont fait part de leur attente en début d'année de ce moment d'échange comme une possibilité pour revenir sur leurs parcours de l'année précédente, dans un cursus qui encourage le recul sur soi des étudiantes et où le sociologue peut se retrouver à devenir un conseiller professionnel malgré lui.

Le premier questionnaire me permettant d'expliciter les conditions objectives de production des motivations, les entretiens également ont progressivement autorisé une comparaison transversale au niveau biographique. Ils consentent notamment de revenir plus dans le détail sur les trajectoires des élèves tant de manière rétrospective que dans un processus en train de se faire, de voir l'espace des possibles « explicites » (aspirations) et « implicites » (origines socio-scolaires) (Orange, 2011), et ce dans une perspective comparative (Longo, 2012). Après retranscription (partielle ou totale), ces entretiens ont été traités de manière individuelle, transversale et collective. Tout d'abord, j'ai essayé de retracer les parcours biographiques individuels pour ensuite comparer de manière transversale les cheminements semblables, les expériences ou les représentations de la formation (Dubar & Nicourd, 2017 : 84-86). Ce traitement a été aidé par le logiciel *Sonal*[46]. Dans la suite de cette analyse, j'ai procédé au travail d'anonymisation, qui suit ici un sens sociologique (Zolesio, 2011) : les prénoms ne se distribuent pas par hasard dans l'espace social (Coulmont, 2014), j'ai donc essayé de reconstituer, à partir de la nationalité d'origine et à l'aide de quelques outils[47] un prénom « possible » de l'étudiante.

J'ai donc opté, tout au long de cette recherche, pour un cumul de différentes méthodes. L'utilisation de l'approche comparative, couplée à celle d'une approche longitudinale (Longo, 2012), quantitative et qualitative, apparaît comme heuristique. D'une part, la comparaison encourage à prendre de la distance par rapport aux trajectoires individuelles et favorise l'objectivation. D'autre part, l'utilisation d'un même questionnaire, d'un même guide d'entretien, au même moment de l'entrée en formation dans les deux pays, permet de dé- et reconstruire les cadres de pensée, catégories et indicateurs propres à chaque pays (Oberti, 2002 ; Filhon *et al.*, 2013). Enfin, regarder les parcours de ces étudiants d'un point de vue longitudinal et qualitatif implique d'en retracer les spécificités ainsi que de recentrer le regard vis-à-vis des institutions qui contribuent à ce processus de socialisation.

[46] Sonal est un logiciel d'enquête qualitative permettant la retranscription et l'analyse d'entretiens, tout comme d'autres corpus de textes (www.sonal-info.com).

[47] Dans le cas français, cette anonymisation a été plus facile, notamment pour les étudiantes plus jeunes, à l'aide du nuage de prénoms constitué par Baptiste Coulmont en fonction des résultats au bac (coulmont.com/bac) et de la carte interactive des prénoms par département (floriangd.shinyapps.io/CartePrenoms). Dans le cas italien, ne disposant pas de ce type d'outils, on a procédé en fonction du degré de diffusion et des similarités au niveau régional et selon le diplôme.

Annonce du plan

La thèse se structure en trois parties, conçues l'une après l'autre dans un travail d'approfondissement réflexif progressif pour comprendre les ressorts de la formation en service social. Il s'agit alors de comprendre cette structuration comparative dans un emboîtement graduel, de l'histoire à l'institution en passant par les agents.

La première partie revient sur le processus de sociogenèse de la formation pour comprendre les tensions et les hiérarchisations de cet espace disciplinaire. Il s'agit, par une analyse historique croisée des acteurs, des organisations étrangères, de matrices socio-culturelles et des politiques de l'enseignement supérieur, de resituer l'émergence du *curriculum* de service social. Cette partie se décompose en un chapitre par pays, gardant ici distinctes les deux histoires nationales. Le chapitre 1 s'intéresse au cas français. À partir de l'exploitation de sources primaires et secondaires, il donne un nouveau regard sur l'émergence de cette formation, en montrant ce que l'échec (ou ce « possible non advenu ») de l'institutionnalisation de cette filière permet de comprendre sur les enjeux de « professionnalisation » dans l'enseignement supérieur contemporain. Le chapitre 2 se concentre sur le cas italien. L'entrée des filières de service social sous une organisation universitaire doit être interprétée dans le cadre d'une intégration progressive des filières professionnelles à l'université. La « réussite » de l'intégration universitaire n'est pas synonyme d'autonomie et doit être appréhendée en lien strict avec les logiques internes au champ académique. Revenant sur les contextes nationaux, cette partie met en valeur les différentes stratégies mises en place par les acteurs de la formation et permet de voir les rapprochements et les similarités dans des contextes nationaux et historiques différents.

La deuxième partie se concentre sur les étudiantes en service social de deux pays, en cherchant à comprendre les différents modes d'orientation dans cette filière dans les deux pays. Le chapitre 3 débute par une entrée par pays. Il s'agit de reconstituer la place de ces filières au sein de la hiérarchie symbolique de l'enseignement supérieur, et de creuser les inégalités sociales d'un niveau macro au niveau des trajectoires individuelles. À travers une analyse fine des données quantitatives sur l'origine sociale de ces étudiantes, il s'agit ensuite de comprendre, de manière transversale, entre l'Italie et la France, les justifications apportées à leur orientation et les différences instances de socialisations par lesquelles ces étudiantes sont passées. Cela permet enfin de mettre en parallèle les caractéristiques socio-scolaires et les raisons d'agir des étudiantes qui amènent à la production d'une mosaïque factorielle des aspirations étudiantes. Le chapitre 4 s'ouvre sur la mise en parallèle de ces mosaïques pour esquisser trois types d'orientations entre continuité scolaire, reclassement social et réorientation professionnelle, issus des entretiens

biographiques menés avec les étudiantes enquêtées. « Métier refuge » pour certaines, voie d' « ascension sociale » pour d'autres, ces différentes orientations montrent les dynamiques de classement, déclassement et reclassement à l'aune de dix trajectoires comparées au sein de chaque groupe et entre les groupes, qui permettent de rompre avec les discours de linéarité des parcours individuels ou des choix scolaires.

La troisième partie s'intéresse à comprendre la fabrication de l'assistante sociale à l'aune du travail des instituts de formation, s'appuyant principalement sur des matériaux mixtes quantitatifs et qualitatifs. Il s'agit dans cette partie de rentrer au sein du dispositif de la formation. Les deux chapitres procèdent alors ici d'une approche transversale, mettant en avant les divisions entre un pôle professionnel et un pôle scolaire de la formation. Le chapitre 5 s'intéresse aux catégories d'entendement et de classement de quatre instituts de formation enquêtés. Comment sélectionne-t-on les élèves ? Quel accent donne-t-on à l'entrée en formation ? Mettant en avant les stratégies de sélection produites par les centres de formation (et le personnel qui les met en place), il permet de montrer comment ces institutions choisissent leurs élèves, entre capital culturel non certifié et connaissances scolaires des candidates. La deuxième partie du chapitre se relie au chapitre suivant et s'intéresse au moment de l'entrée en école et aux dispositifs mis en place par ces instituts, spécifiques à une alternance entre savoirs professionnels et savoirs généraux. Le chapitre 6 se concentre plus spécifiquement sur trois aspects de la formation : les moments en stage, les moments en formation et les pratiques étudiantes. Par des observations en cours et des entretiens, il s'agit de montrer comment la culture professionnelle est réappropriée différemment selon les trajectoires étudiantes. De même, il a pour but de rendre compte des tentatives de transformation et de résistance à une fonction sociale particulière du service social.

Partie I. Entre *universitarisation* et insertion professionnelle. L'institutionnalisation de la formation en service social en France et en Italie

Introduction

L'objectif de cette première partie est de rendre compte de la place des écoles de service social dans l'enseignement supérieur pour comprendre la genèse du *curriculum* « formel » dans deux conjonctures nationales particulières : la France et l'Italie. Les premières écoles de service social commencent à apparaître au tout début du XX^{e} siècle en France, dans la période qui précède la Première Guerre mondiale et à la suite des premières lois sociales adoptées par les pouvoirs publics de la III^{e} République. Quant à l'Italie, la formation est plus tardive et date de l'entre-deux-guerres, sous l'État fasciste initialement, pour se développer davantage après la Libération.

Dans les deux cas le processus de professionnalisation suivi est le même et dépend de multiples échanges internationaux et de l'influence d'un modèle anglo-saxon. Il y a cependant une différence : tandis que la formation italienne est rentrée progressivement dans le champ académique dans les années récentes, le cursus français reste en large partie à l'écart de l'institution universitaire. La question est dès lors de comprendre comment un même type de formation professionnelle en service social, à partir de l'influence d'un même « modèle », a connu des développements progressivement différents. Quelle influence jouent les systèmes d'enseignement nationaux dans les reconfigurations à l'œuvre dans l'espace du service social ?

Procéder par une comparaison internationale des modèles de formation implique de resituer le cadre dans lesquels ces *curricula* évoluent. La formation en service social est, depuis ses origines, prise en tension entre modèle universitaire et logique d'insertion professionnelle, tiraillée dans sa structuration entre diplôme et métier, théorie et pratique. Les contours des filières du service social connaissent d'ailleurs d'importantes disparités en Europe et au-delà. Bien que les politiques de l'enseignement supérieur soient de plus en plus construites à l'échelle européenne, il semble plus pertinent de revenir sur chaque cadre national pour mieux rendre compte des différents enjeux qui touchent le système éducatif, social et politique, dans une dimension à la fois internationale, nationale et locale.

Il ne s'agit pas de questionner de manière épistémologique le service social en tant que « science » - débat qui caractérise encore aujourd'hui ces espaces. Il sera plutôt question, ici, de prendre au sérieux cette filière en tant qu'espace disciplinaire à part entière. Comment émerge-t-elle dans les deux pays ? Comment se structure-t-elle en tant que discipline dans le champ académique tout comme en dehors de celui-ci ? Quels effets de hiérarchisation et tensions se produisent ?

Plusieurs articles et ouvrages se sont attachés à reconstituer l'histoire du service social, et cela dans les deux pays. Du côté de la recherche sociologique comme des productions internes au service social, ils ont essayé d'expliquer l'émergence de cette formation, à majorité largement féminine depuis sa mise en place, par la singularité des trajectoires sociales des jeunes femmes « pionnières » du service social, le dévouement de celles-ci et de leurs élèves ou les « spécificités » du métier, tout en réifiant ces catégories. L'enjeu de cette partie est d'analyser dans une nouvelle optique l'histoire de cet espace, non comme une « histoire d'un processus de professionnalisation » (Garcette, 1996 ; Molina, 2015), de l'émergence d'une « science », selon une approche d'une sociologie des professions renvoyant à une image parfois « neutre » ou « évolutive » du groupe professionnel, mais en mettant l'accent sur la genèse de ce *curriculum* à l'aune des luttes et débats entre groupes sociaux qui se déroulent dans l'espace de l'enseignement supérieur et des politiques socio-éducatives dans lesquelles s'inscrivent ces cursus, à la frontière de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des sciences.

L'ambition de cette partie est double. L'approche en termes de *sociogenèse* permet de questionner dans un premier temps la relation formation/emploi, en évitant de la mythifier dans une correspondance immédiate entre le titre et le poste (Poullaouec, 2011 : 44). Cela montre comment ce compromis de la qualification échappe largement à l'école (Tanguy, 2002) et résulte des luttes et rapports de force entre acteurs de la formation et de l'université, acteurs politiques et institutionnels, et évolutions de la population étudiante. Historiciser cette formation[48], en questionnant plus généralement son rapport à l'espace universitaire et à l'enseignement supérieur, permet de comprendre ce que ces évolutions nous apprennent sur les changements de l'espace académique et des politiques européennes. Le faire dans deux pays (et à l'échelle locale) permet enfin de resituer les spécificités de systèmes d'enseignement nationaux et de mettre en perspective les débats dans les deux espaces.

[48] On partage, ici, avec Laurent Willemez la nécessité d'un travail socio-historique pour décrypter tout phénomène social et ses trois principaux apports. Historiciser autorise tout d'abord à comprendre comment l'histoire est enracinée dans la structure et l'actualité des institutions (de leur réalité objective à leur perception subjective), permet également de dénaturaliser les catégories de perception du monde social et de les défaire, favorise enfin la compréhension des conjonctures et configurations dans lesquelles se développent les luttes entre agents et groupes sociaux (Willemez, 2009 : 108-113)

Les stratégies opérées dans chacun des pays interrogent la distinction formation/enseignement dans le cadre de politiques dites de « professionnalisation » de l'enseignement supérieur et plus spécifiquement dans une filière féminine et « moyenne » comme celle qui mène au titre d'assistante sociale. Dans les deux cas se dessinent initialement des modèles similaires de formation professionnelle éloignés de l'espace universitaire et adossés à des *matrices* socio-culturelles particulières. Tout comme d'autres filières de l'enseignement supérieur ou professionnelles, le service social est traversé et structuré par plusieurs matrices. Appréhender le service social en tant qu'espace disciplinaire permet alors de rapprocher ces matrices de l'idée de liens entre idéologies professionnelles spécifiques tout comme de configurations propres aux relations entre « établissements scientifiques »[49]. On peut alors concevoir ces matrices comme l'ensemble de répertoires d'action particuliers, des modalités et des acteurs qui structurent un certain espace, aux fondements historiques communs, aux cadres organisationnels particuliers et producteurs de pratiques collectives (Castel, 1995 ; Lahire, 1996 ; Millet, 2000 ; Havard Duclos & Nicourd, 2005 ; Nicourd, 2009 ; Zolesio, 2012)[50].

Le **chapitre 1** a pour objet la formation de service social en France. Celle-ci se développe initialement en tant que filière adressée aux femmes issues des couches supérieures, au sein d'un espace universitaire français hétérogène et hiérarchisé, « véritable musée des arts et traditions universitaires internationales » (Charle, 1994 : 463). Formation en trois ans depuis ses débuts, elle le reste jusqu'à aujourd'hui. Il s'agit de montrer les alliances, les négociations et les oppositions entre les différents agents et comment, contrairement à d'autres pays, le rapprochement vis-à-vis du modèle académique ne permet pas l'entrée de cette filière dans l'université, le lien avec le marché de l'emploi demeure très fort et le statut des enseignants plus hétérogène. Celles-ci permettent de voir comment l'hétérogénéité professionnelle du « travail social » prend progressivement le pas sur celle, singulière, du « service social », reconfigurant les rapports intrinsèques à cet espace, et comment la forte hiérarchisation des filières de l'enseignement supérieur français, et les évolutions au sein de celles-ci, favorisent une mise à l'écart de cet espace. Le **chapitre 2** s'intéresse plus précisément au cas italien. Ici, le rapprochement avec le champ académique permet une progressive *universitarisation* de cette filière. Ce processus participe

[49] Norbert Elias évoque l'émergence, les caractéristiques sociales et les configurations entre « établissements scientifiques » universitaires en les considérant comme des institutions essentiellement relationnelles (Elias, 2016 : 133-209) : « par "établissement" il ne faut pas entendre non pas une unité de production quelconque, une entité juridique ou un lieu clos réunissant des individus interdépendants et un ensemble de biens matériels, mais une configuration de personnes qui ne sont établies que pour autant qu'elles sont liées à des configurations de personnes non établies, à des *outsiders* » (Joly, 2016 : 58-59).

[50] Si le concept de matrice socio-culturelle – dont on rend compte dans cette première partie – fait référence initialement aux travaux de Castel (et dans ce sillage de Havard-Duclos et Nicourd), il se rapproche dans la deuxième et troisième partie de la thèse de celui de la matrice développée par l'approche dispositionnaliste (Lahire, Millet et Zolesio).

conjointement de l'entrée des logiques d'insertion professionnelle dans la sphère universitaire, dans le sillage de la « modernisation » des espaces académiques nationaux, et à une progressive professionnalisation du corps enseignant.

La genèse de deux espaces de formation est construite de manière parallèle dans les deux chapitres. Dans un premier temps il s'agira de présenter le contexte socio-historique d'émergence des premières écoles, dès la fin du XIX^{e} siècle aux années de la Libération. Dans les deux pays, à des époques différentes, l'institutionnalisation de la figure professionnelle de l'assistante sociale va de pair avec la structuration d'une forme d'État social, demeurant toujours sous une double influence, la légitimité publique de l'État et l'espace privé des associations et congrégations religieuses. Dans un second temps, l'intégration de ces cursus dans l'enseignement supérieur permet d'interroger les directives nationales et européennes qui ont touché le champ académique dans les deux pays. L'intégration de nouvelles méthodes de pratique du service social, l'attrait du mythe du « modèle » américain et les réformes intégrant des nouvelles filières technologiques du supérieur, contribuent à reconfigurer la formation au service social selon un double processus. D'une part ces configurations entraînent la transformation des matrices distinctives du service social dans le sens d'un modèle convergent et questionnent, de l'autre, les spécificités de chaque système national.

Cette partie repose principalement sur une analyse socio-historique de cet espace, réalisée sur la base d'un traitement de différentes sources écrites. Les lois, arrêts et rapports sur la formation, les programmes de formation, les publications dans des revues et articles de presses spécialisées ont été exploitées, à côté d'entretiens avec des « témoins » directs du travail social. À cet égard, il est à noter que cet espace de formation a été largement étudié et a donné lieu à une littérature foisonnante, aussi bien dans des revues scientifiques que dans la « littérature grise » (revues professionnelles ou spécialisées, ou encore interdisciplinaires). Cela a donc constitué un matériau à part entière, en particulier les articles et les ouvrages portant plus spécifiquement sur la formation en tant que telle et les rapports avec les pouvoirs publics. Une attention particulière a été portée au statut du rédacteur. L'étude scrupuleuse des revues spécialisées (*feuillet trimestriel de l'ANAS – Revue Française de Service social*, *Vie Sociale*, *Rivista di Servizio Sociale*, *Rassegna di Servizio Sociale*), spécifiques à chacun des deux pays, a notamment permis de repérer et de mettre en perspective les différentes prises de position au fil des années, ainsi que d'identifier l'organisation du champ. Une partie des biographies des acteurs politiques a été reconstituée grâce à la version française du *Who's who* et à l'encyclopédie italienne *Treccani*. En guise d'homogénéité avec les extraits français, les entretiens en italien ont été traduits dans le corps du texte et l'original italien figure en note de bas de page. Pour ceux-ci tout comme pour les extraits d'ouvrage ou des recherches scientifiques mobilisés, en italien ou en anglais, la traduction a été effectuée par moi-même. L'enquête de terrain dans les quatre centres de formation a permis de mieux resituer la période récente et des observations ont également été effectuées sur la même période à l'occasion d'évènements importants, à l'échelle nationale et internationale, autour de la « recherche en travail social » : des séminaires de recherche, des journées d'études, des colloques internationaux.

Chapitre 1. La genèse du *curriculum* en service social en France

Introduction

Ce chapitre traite de l'émergence de la formation en service social en France. Il commence au tournant du XIX^e^ et du XX^e^ siècles, période marquée par les prémisses de l'avènement de l'État social (Castel, 1995 : 430) et l'émergence d'autres types d'écoles d'enseignement supérieur, privées ou d'initiative locale : école libre d'architecture, école libre des sciences politiques, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce (Charle, 1994 : 441). Il examine les reconfigurations, tout au long du XX^e^ siècle, du cursus en service social, et se termine en 2016.

Il s'agit de mettre en évidence les luttes qui se déroulent autour de cet espace et comment cette formation change progressivement de configuration. Le service social naît initialement pour répondre à la question sociale qui se développe tout au long du XX^e^ siècle et acquiert, jusqu'aux années 1980, son contrôle sur un espace spécifique du marché de l'emploi. Les échanges qui évoluent autour de la « nébuleuse réformiste » (Topalov, 1999 : 461) entre XIX^e^ et XX^e^ siècle montrent comment ce cursus répond à une entreprise de régulation qui va au-delà du service social et qui touche à d'autres sphères à la frontière entre militantisme et espace scientifique. C'est notamment à la jonction des actions solidaristes républicaines et des initiatives confessionnelles, des mouvements féministes émergents et des hommes politiques à la frontière entre espace social et politique que ces formations trouvent leur origine. Le détour par l'école des surintendantes d'usines permet de montrer les différentes conjonctures de l'époque. Toutefois se centrer uniquement sur les écoles « classiques » risque de donner une image institutionnelle de l'histoire du service social, alors que justement ces cursus changent progressivement de composition et d'enseignement tout au long de leur histoire. Tenir compte de l'histoire de l'enseignement supérieur français permet de saisir comment, à la fin du XIX^e^ et au début du XX^e^ siècles, on voit l'apparition d'un ensemble de formations (écoles de journalisme, de science politique, de commerce) qui va se situer en parallèle du monde universitaire. Les recherches menées sur l'histoire du service social mettent rarement en valeur la position de ces filières dans l'espace de l'enseignement supérieur de l'époque : il est indispensable de voir comment le service social occupe des places différentes selon les périodes.

Ce chapitre est composé de trois sections. Il est question, dans la première, de la naissance des modèles des écoles sociales entre la Troisième République et Vichy, jusqu'à la seconde guerre mondiale, période au cours de laquelle la création du titre et d'une homogénéisation du diplôme

contribue à asseoir une première conception du rôle de l'assistante sociale. Pourtant, alors qu'un diplôme d'État en affirme la légitimité, cette formation continue à être développée de manière conjointe aux infirmières, ce qui brouille les frontières professionnelles du groupe. La seconde section traite des réformes qui se succèdent des années 1950 aux années 1970. La création de l'Association Nationale d'Assistantes Sociales – ANAS – contribue à opérer un travail de reconnaissance de la formation dès la Libération, de même que les échanges avec l'international contribuent à la diffusion de techniques professionnelles importées des traditions anglo-saxonnes. Toutefois, c'est la première vague d'expansion scolaire et la création des filières professionnelles du supérieur qui contribuent à reconfigurer les publics s'orientant vers cette filière. La création d'autres cursus du « travail social » et les reconfigurations de l'enseignement supérieur bousculent les repères du service social qui se trouve remis en cause dans les mêmes années. La troisième section questionne la période plus récente. La tentative d'*universitarisation* d'une partie du groupe professionnel dans les années 1970-1980 échoue et amène à une recomposition de cet espace. Les liens avec les pouvoirs publics – et les changements internes au ministère des affaires sociales – contribuent à une partielle mise à l'écart de ces cursus, en lien, d'une part, avec l'entrée parallèle des cursus professionnalisant dans l'espace universitaire, qui en questionne l'existence ; d'autre part, avec la remise en cause du rôle professionnel par les réformes néolibérales des années 2000.

1. De différentes conceptions du social propres aux premières écoles à l'institutionnalisation du métier (1910-1945)

> « Nous voulons former des ouvriers du service social. Qu'on nous comprenne bien : nous ne disons pas qu'il n'y ait pas point d'ouvriers au travail. Manifestement il y en a beaucoup. Le champ du travail social n'est pas désert : sur certains points il y a presque cohue. Mais il y a peu d'ouvriers ayant une "formation". Dans le service social, beaucoup, la plupart, ne sont guère que des manœuvres : ce sont des "bras". Ils rappellent ces ouvriers sans connaissance professionnelle qui, pour l'embauche, déclarent : "Monsieur, je n'ai pas de métier spécial : je suis manœuvre, je sers les maçons". Si cent ouvriers ne sont capables que de servir les maçons pour un qui sait tailler la pierre ou manier la truelle, le chantier social risque d'être dans le désarroi et l'édifice du monde nouveau de ne pas monter très vite. Mais même dans ce service social tel qu'il est, étroit certes, actif pourtant, on ne peut pas qu'être frappé de la bonne volonté, qui, se dépensant, se perd… faute de savoir, faute de formation. […] Nous fondons une école où ceux qui veulent agir, faire leur service social, commenceront par apprendre et par savoir comment on fait son service »[51].

[51] Paul Doumergue « Une fondation nouvelle de Foi et Vie. École pratique de service social », *Foi et Vie*, 1913 (Pascal, 2014 : 55).

C'est ainsi que le pasteur Paul Doumeurgue introduit la fondation de l'École Pratique de Service Social (EPSS) en 1913. Au départ, l'école enregistre 80 élèves pour une formation de deux ans, assurée par des médecins (5), des hommes politiques et hauts fonctionnaires (5), des responsables d'œuvres sociales (6), un professeur de droit et un grand patron. Cette école n'est pourtant ni la seule ni la première à être fondée pendant cette époque. Les écoles de service social commencent à se constituer entre 1900 et 1913 (on en compte treize dans cette première période), sur des bases confessionnelles diverses (protestantes, catholiques ou juives) et avec des enseignements extrêmement variés, et restent à l'écart d'une reconnaissance publique jusqu'au début des années 1930.

Les récits qui ont cours dans cet espace professionnel, dans certains manuels et les discours des professionnels mettent souvent en avant le goût philanthropique pour l'apostolat social de la part de femmes militantes et dévouées à « consacrer leur vie au social » (Kniebielher, 1980). Si effectivement plusieurs écoles ont été formées par des femmes, issues des classes supérieures et souvent engagées dans des mouvements féministes confessionnels ou laïcs, il est important de rendre compte du contexte dans lequel certaines actrices (ou acteurs) décident de créer des écoles et quelles transformations économiques, politiques et sociales y contribuent, dans un espace de lutte au centre des différentes oppositions de la période (public/privé, religieux/laïc, libéraux/socialistes, etc.). Comme le souligne Beverley Skeggs l'enseignement familialiste qui émerge tout au long du XIX^{e} siècle renforce l'idée de la femme comme force civilisatrice, tout comme la santé morale de la nation est censée dépendre de la moralité des femmes (Skeggs, 2015 : 81). Cette période est caractérisée par des échanges internationaux qui prennent la forme de congrès autour de l'assistance et de la bienfaisance privée (Topalov, 1999 : 49) et réunissant souvent des acteurs multi-positionnés. De même, il est important tenir compte que certaines formations de l'enseignement supérieur commencent à s'ouvrir à un public féminin. L'émergence des activités philanthropiques et du militantisme féministe (Battagliola, 2009 : 138) va de pair avec les déséquilibres de l'offre de formation et d'emploi de l'époque. L'instruction supérieure et technique est, lors de cette période, encore réservée à des femmes issues de la bourgeoisie urbaine et à certaines aristocrates (Omnès, 1997 ; Bec, 1994 ; Marry, 2005 ; Malatesta, 2006), tout comme le militantisme (Della Sudda, 2008 : 742). Le service social de l'époque n'y fait pas exception.

1.1. Le sillage solidariste et philanthropique et la naissance des écoles

L'émergence du service social se concrétise dans une période de fortes transformations sociales et politiques. Comme le précise une brochure de l'œuvre sociale de l'époque, le service social a pour but la « fusion des classes, la régénération morale du peuple, la réconciliation du

pauvre avec le riche » (Guerrand & Rupp, 1978 : 21). Il se structure au croisement de plusieurs matrices socio-culturelles : catholicisme et protestantisme social, socialisme réformiste, paternalisme patronal. Ces matrices renvoient à des espaces divers composés par des aumôniers, des hommes politiques radicaux-socialistes et solidaristes, et des universitaires (juristes, ingénieurs polytechniciens et professeurs d'économie sociale). Le savoir de référence de l'époque est l'économie sociale qui se constitue autour du Musée social[52], institution où les futures assistantes sociales se rendent tout au long des décennies suivantes pour les enseignements théoriques. Pour les penseurs qui gravitent autour de cette institution, proches de la pensée d'action sociale de Frédéric Le Play, l'enseignement ne doit pas se réduire uniquement à la scène universitaire, mais doit mélanger théorie et pratique, dans une perspective davantage militante et scientifique (Savoye, 2008). C'est notamment le cas du service social, ou encore du journalisme naissant (*cf.* en particulier le parcours de Dick May et de l'école des Hautes Études Sociales ; Chupin, 2008 ; Bouron, 2014 : 72-80). L'ingénierie sociale, véritable « entreprise de régulation et de pacification des relations sociales », fondée sur des techniques (notamment la monographie), des savoirs scientifiques et proche du catholicisme social, représente le *credo* de l'époque dans cet espace professionnel et caractérise, avec ses acteurs, ses institutions et ses projets, les fondements mêmes du service social (Savoye, 1989 : 48).

1.1.1. Nouveaux publics et nouvelles écoles

Lors de cette période les femmes commencent à élargir les bases de l'enseignement supérieur. En 1911 elles constituent 10 % des effectifs des universités (Charle & Verger, 2012 : 112), étant précisé que seulement environ 1 % des jeunes de 19-22 ans arrivent à poursuivre des études supérieures. Il ne faut pas croire pour autant que ces femmes soient issues uniquement de la haute bourgeoisie. Le féminisme de l'époque n'est effectivement pas homogène. Face à ces jeunes femmes issues de familles aux ressources scolaires et culturelles élevées, des étudiantes originaires de nouvelles couches moyennes commencent à occuper une part de l'enseignement supérieur et à s'investir dans des associations, en rupture avec leur milieu familial et méfiantes à l'égard du pouvoir politique. Françoise Battagliola identifie quatre pôles de l'engagement féministe dans les congrès et les activités philanthropiques à partir des différences en termes d'origine sociale, d'affiliation religieuse et d'état civil : des riches protestantes sans profession, des

[52] Fondé en 1894 par le Comte de Chambrun (figure importante de la droite royaliste et conservatrice de l'époque) et Charles Gide (professeur au Collège de France et fondateur de l'économie politique) et dirigé ensuite par Robert Pinot (avocat de la Cour d'Appel de Paris et une des personnalités plus importantes de l'histoire du patronat en France, fondateur de l'Union des industries métallurgiques et minières – UIMM), ce Musée Social est aussi central dans le développement des sciences sociales mais sans le réduire à une volonté de reconnaissance d'une discipline universitaire comme pouvait l'être dans le projet d'Émile Durkheim (Joly, 2017).

épouses aristocrates catholiques, des bourgeoises cultivées exerçant une profession intellectuelle, et des jeunes femmes au métier modeste en ascension. Ces dernières sont issues d'un père commerçant ou artisan, peu religieuses et sans conjoint ou veuves (Battagliola, 2009). Ces jeunes femmes investissent les figures professionnelles du social de leur temps et se mettent au service des médecins, des magistrats et des patrons d'industrie. Elles mobilisent des ressources féminines et des dispositions acquises à travers leurs origines familiales particulières. Les contours de leurs formations n'en demeurent pas moins disparates : travailleuses sociales, infirmières visiteuses, visiteuses contrôleuses, assistantes sociales, assistantes polyvalentes familiales, surintendantes d'usine. Les écoles restent également très hétérogènes et ne se réduisent pas uniquement au service social en tant que tel, bien que les influences internationales contribuent à les configurer.

Par exemple[53], l'une des premières écoles, l'école professionnelle d'assistance aux malades (qui devient en 1932 l'école de Montrouge, aujourd'hui Institut régional de travail social – IRTS -), est fondée à Paris en 1900 à l'initiative de Léonie Allegret, directrice d'un lycée de jeunes filles de Versailles, et de Gabrielle Alphen-Salvador, riche veuve d'origine judéo-protestante. Elle s'inspire notamment de la *Nursing School* fondée à Londres par Florence Nightingale (figure emblématique dans l'histoire des infirmières anglaises) et elle regroupe des promotions de 10 à 30 élèves en internat avec des débouchés dans des établissements d'œuvres sociales, notamment le Comité américain des régions dévastées (CARD). L'École Normale Sociale, fondée en 1911 par Andrée Butillard et Aimée Novo, promotrices du syndicalisme féminin catholique international, suit des idéaux chrétiens sociaux (dans le sillage de l'encyclique *Rerum Novarum*) et concentrera son action sur la formation de « promotrices » ou « propagandistes » de l'action syndicale en direction des ouvrières couturière (Garcette, 1996). Arrêtons-nous sur le cas de l'École des surintendantes d'usine, particulièrement intéressant pour ce qu'il montre des différentes conjonctures de l'époque.

1.1.2. L'école des surintendantes d'usine ou une tentative de collaboration entre classes

Fondée plus tardivement par rapport aux autres « écoles libres » de la même période, cette école doit son apparition aux besoins nés de la Première Guerre mondiale et à l'impulsion de la

[53] En dehors des exemples présentés ici et pour ne pas reproduire l'optique francilienne, on peut également citer la Maison protestante de Bordeaux (1901), l'École des mères, anciennement École libre et gratuite d'Économie domestique et d'hygiène, de Bordeaux (1904), la Maison-école d'infirmières privées (1904), l'École pratique de Formation sociale (1907), l'École libre d'Assistance privée (1908) ensuite École libre d'assistance sociale et charitable (1912). D'autres écoles se développeront dans l'entre-deux guerre, comme l'École de Service social de Lille (1932), l'École du Sud Est de Lyon (1933) et l'École d'Assistantes sociales de Nice (1937).

politique de la SFIO[54]. Plusieurs recherches se sont déjà penchées sur cette institution[55]. Elle est créée sous le patronage de Léon Bourgeois et du ministre socialiste de l'armement Albert Thomas[56] entre 1914 et 1917, avec l'objectif de s'occuper du « bien-être physique et moral des ouvriers », à l'exclusion de toute technique intéressant le travail et le salaire[57]. La figure professionnelle dont s'inspire cette surintendante est celle de la *Lady Superintendante*, ou *Lady Welfare Supervisor*, présente dans la première moitié du XX[e] siècle en Angleterre. Elle répond à un besoin de contrôle en usine de femmes par les femmes, à la suite des inquiétudes liées aux grèves de 1916 et 1917. Il s'agit de maintenir la production et de veiller à la santé reproductrice, à l'hygiène des ateliers et à la sécurité du travail (Omnès, 2007), dans un but de contrôle social des ouvrières. Figure phare du service social d'usine, fortement recommandé pour les carrières féminines de l'après-guerre (Della Sudda, 2008 : 759), l'assistante sociale reprendra en large partie ses tâches professionnelles. L'école est fondée au départ dans le 14[e] arrondissement de Paris et reçoit plusieurs types de dons, en plus d'un premier financement public : l'YWCA (*Young Woment Christian Association*), le comité américain La Fayette et une partie des industriels français (notamment via Robert Pinot, directeur du Musée social) financent la constitution de l'école.

Le conseil d'administration réunit plusieurs actrices du mouvement féministe d'avant-guerre, « marraines élues de la paix sociale » (Downs, 1993 : 1996). Il est présidé par Cécile Brunschvicq[58], présidente de la section du travail féminin dans le Conseil national des femmes françaises (CNFF) et future sous-secrétaire d'État à l'instruction publique. Des universitaires et des personnalités renommées de l'époque viennent donner des séminaires dans l'école et la collaboration avec le Musée social est très forte. Le but des fondateurs est de former une « élite » de femmes expertes du social (Bouquet & Treuil, 1995 : 61). La première promotion intégrant l'école est composée de « 7 filles d'industriels, 1 fille d'un professeur universitaire, 1 fille d'un médecin, 1 fille d'ingénieur, 1 fille de fonctionnaire, 1 fille de commerçant, 1 fille de pasteur ». Les premières cours portent sur « moralité à l'usine et lutte contre le malthusianisme, vie ouvrière,

[54] Section Française de l'Internationale Ouvrière.

[55] Jeannine Verdès-Leroux et Annie Fourcaut y feront leur terrain d'enquête (Verdès-Leroux, 1978 ; Fourcaut, 1982). Nous renvoyons aussi au chapitre du numéro spécial sur l'histoire des écoles de service social dans la revue *Vie Sociale* (Bouquet & Treuil, 1995 : 59-72). Depuis les années 1990 elle a changé de nom en École Supérieure de Travail Social (ETSUP).

[56] Pour une présentation de la trajectoire de ce ministre socialiste, figure « pivot du réformisme» : Reberioux & Fridenson, 1974 : 85-97.

[57] Circulaire du Ministre Loucheur dans le cabinet de guerre (Verdès-Leroux, 1978 : 28).

[58] Née dans une famille juive aisée (1877-1946), elle est diplômée du supérieur. Épouse du philosophe rationaliste, professeur et député du parti radical Léon Brunschvicg, elle devient directrice du journal *La Française* et présidente de l'Union Française pour le Suffrage des femmes, présidente de la Section du travail féminin (section du Conseil national des femmes françaises, CNFF), présidente de l'Union des femmes françaises et de l'Union française pour le vote des femmes dans la suite. Elle sera par la suite sous-secrétaire d'État à l'Instruction Publique dans le premier gouvernement du Front Populaire en 1936 et Chevalière de la Légion d'Honneur (Formaglio, 2014).

hygiène de l'industrie et législation du travail, hygiène générale et législation des assurances sociales, comptabilité » (Verdès-Leroux, 1978 : 29). Comme l'écrit Annie Fourcaut, cette école

> « est porteuse comme ses devancières de cette exigence de technicité et elle lui adjoint des caractères nouveaux ; les surintendantes interviennent sur un terrain nouveau, l'usine, dans un but au départ spécifique : y encadrer les femmes embauchées dans les usines de guerre […] l'école n'offre une profession nouvelle qu'aux filles de la bourgeoisie, mais qui intègre aussi les aspects économiques du problème de la condition féminine » (Fourcaut, 1982 : 13).

Encadré 1.1. Les fondatrices de l'école des surintendantes d'usine

Aux côtés d'Albert Thomas, Léon Bourgeois et Cécile Brunschvicq on peut citer d'autres fondatrices. Marie Diemer (1877-1938), récompensée par la Légion d'Honneur, issue d'une famille protestante alsacienne, est la fondatrice des logements sanatoria et co-fondatrice de l'Association des Infirmières visiteuse (IVF). Elle mène tout au long de la période des actions avec la Croix-Rouge américaine, outre un intérêt pour l'écriture (elle publie deux romans et une pièce de théâtre). Elle se convertit ensuite au catholicisme et s'engage dans le Mouvement des Guides de France (elle fondera les *Jeannettes*). Fondatrice de l'École Pro Gallia, elle mène la fusion de cette école avec celle des Surintendantes. Renée de Montmort (1880-1961), d'origine aristocrate et née en Afrique du Sud, après des études d'infirmière au Royaume-Uni, est co-fondatrice de l'Association des infirmières visiteuses avec Marie Diemer et la Marquise de Ganay ainsi que du Mouvement des Guides de France ; elle présidera l'organisation internationale du service du travail. Henriette Viollet (1872-1960) est la présidente de l'Association des logements ouvriers, fondatrice en 1920 et présidente de l'association d'Aide aux mères de famille, trésorière de la fédération d'organismes du travail. Mariée à Édouard Viollet (avocat au Conseil d'État), elle devient cousine par alliance de l'Abbé Viollet (fondateur de l'œuvre du Moulin Vert et de l'École libre d'Assistance privée, ensuite devenue École Pro Gallia) qui contribue à fournir un siège à l'école au début des années 1920. Marie Routier, fondatrice des logements sanatoria et une des premières surintendantes de formation, s'occupe du secrétariat social sous le gouvernement Poincaré, elle est ensuite directrice de l'Assistance par le Travail.

1.1.3. L'institutionnalisation par les échanges et les congrès

Tout au long de cette première partie du XX^e^ siècle, le « champ réformateur » continue à se structurer via des congrès et des échanges internationaux. Pendant l'été 1922, des « travailleurs sociaux »[59] et des industriels de plusieurs pays (France, Belgique, Hollande, Suisse, Suède, USA, Inde et Chine) se rencontrent et constituent ce qui deviendra en 1925 l'Association Internationale pour l'étude et le développement des relations humaines dans l'industrie. Mais c'est la première Conférence internationale de Service Social qui se déroule à Paris en 1928 qui permet au service

[59] On retrouve au tout départ dans les archives l'appellation de « travailleurs sociaux », probablement en traduction du terme anglais de *social worker*, avant que le terme « service social » s'impose progressivement dans l'espace français avec la création du titre d'assistante de service social.

social de se faire reconnaitre à l'échelle internationale et qui réunit les acteurs centraux de l'époque. Le projet de cette conférence est suggéré dès 1919 pendant la Conférence nationale de travail social américain qui se déroule à Atlantic City, par le belge René Sand, la Croix Rouge américaine, la fondation Rockfeller et la fondation Russel Sage, dans le but d'échanger autour des méthodes et des réglementations nationales, mais aussi de créer des relations interpersonnelles (Bortoli, 2006 : 70).

Des intervenants de 19 pays sont présents, 11 écoles contribuent à l'organisation, et on compte 2 481 participants, dont 1 084 Français (44 %). Le comité organisateur réunit plusieurs personnalités de différents pays : Albert Thomas, premier directeur du Bureau International de Travail à Genève, Corrado Gini, président de l'Institut central de statistique du Royaume d'Italie, Porter R. Lee, président de l'école de service social de New York et de la conférence américaine, Elizabeth Macadam, secrétaire du conseil universitaire britannique pour les études de service social de Londres, composent, entre autres, ce conseil. Alice Salomon[60] et Alice Masaryk[61] président la conférence. La devise de ce congrès, dans le cadre de l'idéologie wilsonienne, est celle d'un service social prônant la paix sociale, la famille comme centre de stabilité et l'ordre social. L'objet central est le service social individualisé, à la suite notamment de l'ouvrage de Mary E. Richmond, *What is Social case Work?*, publié en 1922 et paru en français en 1926 (voir encadré 1.2). Cet ouvrage témoigne notamment des influences psychologiques qui se constituent dans la même période et qui soulignent les besoins d'une philosophie de paix sociale et d'évolutionnisme solidariste (Muel-Dreyfus, 1983 : 41). Cet accent sur la personnalité coïncide également avec les nouveaux besoins du capitalisme américain dans le cadre du développement de la société de consommation (Ehrenreich, 1985 : 76).

Ces conférences se multiplient tout au long de l'entre-deux-guerres, qu'il s'agisse de la conférence internationale de travail social (la seconde à Francfort en 1932, la troisième à Londres en 1936) ou des réunions du Comité international des écoles, crée en 1928. Elles permettent notamment aux cadres des écoles d'échanger autour des thématiques sociales (la « famille » avant tout) et des différents types de formation. Les circulations des professeurs au cours de la période favorisent également les transferts (Charle, 1994 : 343-394). Le savoir spécialisé et les méthodes pratiques à enseigner, enjeux centraux dans le processus de reconnaissance d'un groupe

[60] Troisième fille d'un commerçant juif berlinois de cuire, après une éducation protestante elle participe à des activités bénévoles pour l'aide sociale. Fondatrice de l'école de service social de Berlin, elle est en charge de la section « Enseignement du Service Social » de la conférence. Elle appuiera dans la suite de la conférence la création d'un Comité International des Écoles de Service social avec siège à Berlin. Elle poursuivra ensuite un cursus universitaire et prônera l'ancrage universitaire du travail social.

[61] Fille ainée du premier président tchécoslovaque (et philosophe) Thomas Masaryk et de l'américaine Charlotte Guarrigue, elle poursuit de longues études (elle obtient une thèse en 1903) avant de séjourner aux États-Unis où elle rentre en contact avec le *settlement* américain de l'université de Chicago et Jane Addams. Elle est présidente de la Croix Rouge Tchécoslovaque.

professionnel, restent au centre du débat entre les travailleuses sociales françaises, anglaises, américaines ou italiennes.

Cette période est caractérisée par un fort développement des échanges, du métier et de la formation, qui penchent notamment en faveur des acteurs du service social, alors que l'image de la profession qui se dessine présente encore des contours flous. À côté du modèle américain privilégiant le rattachement à des écoles universitaires pratiques, les acteurs européens, notamment français, mettent davantage l'accent sur l'indépendance par rapport à l'espace universitaire – différent de celui qui a cours aux États-Unis – et sur la nécessité de faire preuve de souplesse face à celui-ci, caractérisé à l'époque par une structure administrative très lourde (pouvoir des recteurs et poids sur les concours des enseignants, avec une faible création des postes). L'État continue également de dominer les enseignements techniques, et si d'autres écoles (notamment de commerce) rejoignent progressivement la tutelle de l'Éducation nationale (Instruction publique à l'époque), les écoles de travail social restent dépendantes du ministère de la santé ou de ses équivalents de l'action sociale.

Encadré 1.2. Mary Ellen Richmond et la formation en social work aux Etats-Unis

Un détour par le cas états-unien peut être utile pour comprendre les échanges qui caractérisent cette formation lors de cette époque et les dynamiques à l'œuvre dans l'espace du service social, caractérisé par une dimension « transnationale » (Saunier, 2008 : 13). Le champ états-unien de l'assistance est déjà très rationalisé et spécialisé au début du XX^{e} siècle (Castel, 1978 ; Piven & Cloward, 1993). De la même manière, l'enseignement supérieur américain se caractérise déjà par un début de massification étudiante, notamment grâce au développement des filières techniques, pédagogiques et aux sciences sociales (Charle & Verger, 2012 : 108). Il apparaît très différent de son homologue français. Or, c'est un modèle américain mythifié qui sera présenté tout au long de décennies suivantes comme le modèle de référence en Europe (Charle, 2003 : 10). Le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur des jeunes de 20 à 24 ans est par exemple plus élevé qu'en France en 1930 (11 % contre 3 %) (Ringer, 1979). Les écoles de *social work* se développent dans la première décennie du siècle et sont rapidement associées aux universités, en intégrant notamment un public issu de la *middle class* américaine et des minorités migratoires de l'époque. Se séparant d'une image vocationnelle philanthropique, le projet porté aux États-Unis est celui d'un apprentissage concret du travail social par des enseignements d'excellence en école et des stages sur le terrain, qui passe par l'*universitarisation* de la formation, à l'image d'autres professions libérales (notamment les médecins). L'ambition concrétisée par les acteurs de cet espace est celle d'un savoir spécialisé disciplinaire. Après un premier cycle (*bachelor degree*, 4 ans), la réalisation d'un *master* et, à partir des années 1950, d'un parcours *PhD*, consacre le travail social américain comme département à part entière dans les universités américaines, en tant que « schools » rattachées (on en compte une quarantaine à la Libération). Plusieurs sociologues américains y enseignent ou occupent des postes de direction : les échanges sont notamment fréquents avec ceux qui développent la *urban sociology* (Topalov,

2008). Les *curricula* enseignés au départ sont très hétérogènes. C'est à partir des années 1920 que ces premières écoles intègrent l'approche psychologique du social et les thérapies comportementales, en professionnalisant et réadaptant les anciennes pratiques d'assistance dans un contexte américain marqué par la culture puritaine et refusant une lecture sociale et politique de la pauvreté au profit d'une vision individuelle des problèmes sociaux. C'est cette vision psychologique, couplée à de nouvelles techniques - le *social case work* -, qui va fonder le travail social moderne en se répandant dans le champ de l'assistance et permettant une légitimation « scientifique » de la distribution de la richesse dans la société, propre à la conception capitaliste (Castel & Lovell, 1979 : 56-61) et éloignée des efforts de réforme sociale (Ehrenreich, 1985). En opposition notamment à l'école française leplaysienne fondée sur la science sociale, la technique du *social case work* porte une idée de professionnalisme liée d'une part à une forte intervention du travailleur social dans l'interprétation des actions humaines au-delà de la simple demande des individus (*diagnostic school,* plus proche de la psychanalyse freudienne), d'autre part à une conception centrée sur la relation, l'écoute du client et la réponse à ses demandes (*functional school,* plus proche de la psychothérapie rankienne ; Ehrenreich, 1985 : 133-135).

Un personnage central de la formation américaine est Mary E. Richmond. Souvent décrite comme la principale figure du travail social anglo-saxon, elle est principalement connue en tant que « théoricienne » du travail social. Sa biographie est présentée comme entourée aussi d'aspects vocationnels : en vivant avec la tante malade suite à la mort de ses parents, elle attrape la malaria, dont elle guérira ; le contact avec l'Église et le rôle de trésorière de la *Charity Organisation Society* (COS) de Baltimora, favorisent un premier contact avec le travail social de l'époque. Elle participe par la suite à la création de la première école de travail social de New York et à celle de Pennsylvanie, et enseignera dans plusieurs villes américaines. Deux ouvrages ont un fort impact sur le développement du travail social : *Social Diagnosis* (1917) et *What is social case work ?* (1922). Si le premier demeure encore inconnu du public français, le deuxième est traduit en français en 1926 et diffusé dans les réseaux francophones par deux médecins, René Sand et Paul Armand Delille, animateurs de la conférence de 1928. Ses concepts (notamment la méthode de cas individuels) ont beaucoup de succès et se répandent après la Deuxième Guerre mondiale dans la plupart des centres de formation internationaux. *What is social case work* est édité à nouveau en 2002 sous le titre « Les méthodes nouvelles d'assistance », avec une préface de Brigitte Bouquet – alors professeure titulaire de la chair de travail social du CNAM -, qui souligne, au-delà de son intérêt historique, l'importance de cette méthode dans les pratiques des professionnels d'aujourd'hui (Richmond, 2002).

S'il est complexe de parler de « modèle » à part entière (dans le cas français on est loin d'une figure professionnelle homogène), l'archétype du travailleur social états-unien se structure différemment qu'en France, suite notamment aux différences de marché de l'emploi des deux pays. Il se présente en effet selon les canons de la profession libérale et il est moins estampillé « fonction publique ». De même, à la sortie de la formation américaine, les associations locales ou les grandes fondations philanthropiques embauchent les jeunes diplômés dans le but de mettre en place des projets ponctuels sur des individus et des groupes spécifiques selon une relation client-professionnel.

1.2. La reconnaissance des pouvoirs publics par la création du titre

De la même manière que pour d'autres groupes sociaux et professionnels (Boltanski, 1982 : 102 ; Bouron, 2014 : 103), les années 1930 marquent une première reconnaissance de cet espace. C'est notamment au cours de ces années que le statut des assistantes sociales s'organise. Comme l'écrit Charles Gide, un des fondateurs du Musée social, professeur d'économie sociale au Collège de France, le service social de l'époque est loin de représenter un ensemble flou et peu organisé mais doit être considéré comme

> « une véritable « entreprise », au sens économique de ce mot, organisée en vue de lutter contre la pauvreté par tous les moyens scientifiques. La rationalisation de l'industrie, dont on parle tant aujourd'hui, se retrouve dans l'organisation du service social, ce sont des œuvres coordonnées en vue d'obtenir le maximum d'efficacité avec le minimum de frais : avec une direction, des bureaux, un personnel spécialisé, technique et suffisamment rétribué. C'est même une carrière aujourd'hui, tout particulièrement pour les jeunes filles, que d'entrer dans les œuvres de service social. Une des écoles dont je viens de parler, à Paris, délivre chaque année une cinquantaine de diplômes à des jeunes filles qui vont se placer dans les écoles d'enfants arriérés, dans les hôpitaux, dans les usines » (Gide, 1932 : 204-205).

Différentes négociations conclues lors des années 1920 et 1930 (notamment par le comité d'entente des écoles de service social) amènent à la mise en place d'une commission provisoire censée élaborer un programme commun de diplôme. Édouard Fuster, professeur d'assistance sociale au Collège de France, préside cette commission, assisté par Cécile Brunschvicq et André Butillard, en tant que vice-présidentes, et Juliette Delagrange, l'une des premières diplômées de l'école des surintendantes et secrétaire générale de l'Association des opératrices sociales, en tant que secrétaire. Ces discussions aboutissent en 1932 au décret instituant le « brevet de capacité professionnelle pour le titre d'assistant-e de service social »[62] et d'un « conseil de perfectionnement des écoles et des services sociaux »[63] fournissant les avis sur les stages et la mise en place de l'examen officiel pour l'obtention du titre[64]. La plupart des écoles restent privées[65], mais elles doivent être agréées par les pouvoirs publics qui se réservent la possibilité de donner leur approbation sur les questions administratives et pédagogiques. Le brevet de capacité professionnelle inclut un parcours long pour l'époque : deux ans de formation au cours desquels

[62] Décret du 12 janvier 1932, JORF 3/02/1932 par le ministre de la Santé Camille Blaisot.

[63] 30 membres, dont 21 désignés par le ministère de Santé publique entre les représentants des écoles et des services sociaux, et 9 membres de droit (un pour le Ministère de la Santé, un pour le Ministère du Travail et de la Prévoyance sociale, un pour le ministère de l'Instruction publique – coté enseignement technique -, un pour le ministère de l'Intérieur, un pour le ministère de la Justice, un pour le ministère des Postes, Télégraphes et Téléphones, un pour le ministère de l'Agriculture, un membre de la faculté de droit, un membre de la faculté de Médecine), avec une durée de 3 ans, un mandat gratuit et renouvelable (DP, JO, 3 février 1932).

[64] L'arrêté ministériel du 13 décembre 1932 définit plus précisément les conditions d'obtention, le programme théorique et pratique, les notations et les différentes phases de l'examen d'État.

[65] La seule école publique à l'époque est celle municipale d'assistante sociale à Nice, fondée en 1937 par le député-maire Jean Médecin.

la formation en service social occupe une place importante (47 % des heures de formation) sont suivis par deux ans de service « probatoire » sur le terrain. Une épreuve écrite et une épreuve orale sont prévues au bout de deux ans, mais c'est la soutenance d'un mémoire devant un jury d'État qui permet d'obtenir le titre.

La constitution du Front Populaire en 1936 produit deux positionnements contrastés à propos des assistantes sociales. D'une part une certaine méfiance par rapport à une position politique jugée trop contestataire, notamment suite au rôle « neutre » d'apaisement et de négociation des conflits qu'occupent ces premières ASS lors des grèves de 1936 (Verdès-Leroux, 1978). D'autre part, la présence au sein du gouvernement d'Henri Sellier[66], ministre de la Santé publique, et de Cécile Brunschvicg, sous-secrétaire d'État à l'Éducation nationale, confère aux actrices de cet espace une certaine marge de manœuvre. Cette période s'oriente néanmoins dans le sens d'une conjonction entre les études d'assistante sociale et celles d'infirmière visiteuse[67] et non dans celui d'une réelle autonomie professionnelle du service social. Sellier et Brunschvicq ne survivent pas à la crise du gouvernement Blum en juin 1937.

1.2.1. Une première organisation du titre : le diplôme de 1938

Le décret du 18 février 1938 fusionne les « infirmières visiteuses » et les assistantes sociales dans des diplômes d'État « simples et supérieurs d'infirmier ou infirmière hospitalière et d'assistant ou assistante de service social » et réorganise la structure de la formation. L'infirmière « visiteuse » est alors détachée de l'infirmière hospitalière (dont elle représentait une spécialité) et est réunie à l'assistante sociale[68]. De même, la surintendante d'usine devient une spécialisation du métier d'ASS[69]. Même si le diplôme rétablit une distinction entre les deux métiers, la majorité des écoles continuent à former aux deux métiers (pour une séparation de la première année il faudra attendre 1968). D'où l'augmentation du nombre d'écoles : on en enregistre environ 41 après la création du diplôme et tout au long des années 1930 (Braquehais, 1978 : 2). Des nombreuses étudiantes décident également de passer les deux diplômes.

Apparaissent ici les caractéristiques principales du métier : enseignements théoriques, pratiques et stages sous le contrôle du Ministère de la Santé publique. Il est d'ailleurs intéressant

[66] Fauteur d'un urbanisme social, en tant que maire de Suresnes, il commence à mettre en place les « visiteuses polyvalentes ». Il est substitué en juin 1937 lors du nouveau cabinet Chautemps par le député radical Marc Rucart. C'est effectivement ce dernier qui met en place le diplôme d'État.

[67] Le décret ministériel du 30 août 1936 fusionne les conseils de perfectionnement des écoles de service social et des écoles d'infirmière.

[68] Proche de l'assistante sociale dans la pratique professionnelle, plusieurs types de « visiteuse » existaient à l'époque : tuberculose, enfance, d'hygiène sociale, polyvalente, etc.

[69] En « concurrence » avec les assistantes sociales et les « monitrices d'enseignement ménager » (apparues pendant la période de Vichy et devenues aujourd'hui « conseillères en économie sociale et familiale », CESF), les surintendantes ne réussiront pas à s'imposer après la Libération (Aballéa, 2004 : 207-230).

d'observer combien le *curriculum* a relativement peu changé depuis 1938[70], comme on le verra dans la suite de cette thèse. Un examen d'entrée de culture générale et de mathématique est prévu pour les candidats qui n'ont pas le bac ni un autre diplôme de fin d'études secondaires, l'âge au diplôme doit toutefois être entre 22 et 38 ans. De fait, pour devenir assistante sociale, on met désormais trois ans au lieu de quatre, et la première année commune aux infirmières – pour un total de 325 heures de formation - permet une formation conséquente dans le domaine médical. Une épreuve écrite et orale marque le passage entre 1re et 2e année puis entre 2e et 3e année. Plusieurs thèmes sont abordés dans la formation : la « vie familiale » (70 heures), le « travail » (51 heures), les « problèmes médico-sociaux » (50 heures), les « cadres de la vie sociale » et le « service social et son fonctionnement » (44 heures respectivement), la formation « morale et pratique de l'assistante sociale » (26 heures). Les enseignants et les terrains de stages doivent recevoir l'agrément du Ministère et du Conseil supérieur d'hygiène sociale. Les enseignements plus spécifiques en service social sont réduits par rapport au brevet de 1932 (34 % des heures de formation). De même, l'entrée dans le métier est modifiée. Pour obtenir le diplôme les candidats présentés par l'école doivent désormais passer deux épreuves écrites, une épreuve pratique et une orale devant un jury d'État. Les deux ans probatoires dans les services et la soutenance du mémoire sont supprimés du diplôme. Le caractère proprement professionnel de la formation se dessine avec cette réforme : les périodes de stage occupent la moitié de la formation. Ces nouvelles assistantes sociales diplômées peuvent directement accéder au terrain. Le ministère contribue à créer en 1939 (JORF 21 octobre 1939) un comité de service social qui s'occupe de coordonner les services publics et les œuvres privées d'assistances et qui embauche une assistante sociale dans chaque mairie d'arrondissement et une assistante sociale polyvalente « en banlieue ». Michel Chauvière décrit, en parlant de la mise en place du diplôme d'État, l'assistante sociale comme « profession chérie du Ministère de la Santé »[71]. Si Sellier n'est plus ministre, c'est la construction de l'assistante sociale comme professionnelle polyvalente ancrée dans les communes et les départements qui ressort de ce premier diplôme et que caractérise le lien avec la santé publique.

De manière concomitante, on constate – comme l'a montré Simone Crapuchet – un changement progressif des élèves qui vont vers ces formations. Jusqu'à la création du diplôme, le public engagé dans cette filière est davantage composé de jeunes femmes issues, selon la profession du père, d'un milieu indépendant, d'ingénieurs ou appartenant au grands corps de l'État et de l'administration (3/4 des élèves parisiens) ou encore des patrons, des exploitants et

[70] JORF du 19 février 1938, p. 2084-2086.

[71] Entretien avec Michel Chauvière à son domicile, juillet 2013.

des artisans (3/4 des élèves hors Paris). Seulement ¼ d'elles ont un diplôme inférieur au bac. Dans l'entre-deux-guerres et avec l'institutionnalisation du brevet et du diplôme d'État, les promotions commencent à être composées de filles de travailleurs dépendants, ingénieurs, cadres de l'administration, universitaires, davantage bachelières ou diplômées du supérieur, et moins par de filles de patrons ou de professions libérales. On voit aussi l'apparition, pour un tiers d'entre elles, de filles d'employés et d'agents de maîtrise (mais peu d'ouvriers) (Crapuchet, 1987 : 422, 425, 432). Ce qui les distingue du recrutement universitaire encore caractérisé par une forte dominante bourgeoise (Weisz, 1983).

1.2.2. Moraliser le peuple

La période de Vichy inaugure une période qui est rarement mise en valeur dans les études sur l'histoire des assistantes sociales. Jusqu'à la thèse menée sur ce thème par l'historienne (et assistante sociale) Armelle Mabon-Fall (Mabon-Fall, 1995), cette période apparaît peu dans l'histoire du groupe professionnel. Elle ne se situe pourtant pas en rupture radicale avec les années précédentes. Alors que les syndicats et les partis politiques sont dissous sous Vichy, le service social devient partie prenante de l'organisation du régime. C'est un moment de conflictualité entre groupes professionnels, entre la surintendante d'usine en déclin et l'émergence de la monitrice d'enseignement ménager (CESF aujourd'hui) ou des premiers éducateurs (Chauvière, 1980). Plusieurs mesures adoptées lors de cette conjoncture politique touchent, de près ou de loin, le service social : le code de la famille, les mesures sur l'alcoolisme, la révision des naturalisations, la loi sur le travail et la titularisation des femmes, l'institution de la fête des mères et de l'enseignement ménager obligatoire, la réforme du divorce, la fondation de l'Union nationale des associations familiales (UNAF), la création du conseil technique de l'Enfance déficiente et en danger moral, ou encore le financement aux œuvres confessionnelles et caritatives et la remise en cause de l'Éducation nationale[72]. Mais c'est de manière générale la politique de la révolution nationale, adoptée par le régime de Vichy, exaltant les valeurs conservatrices et catholiques de la famille et de l' « éternel féminin » (Muel-Dreyfus, 1996), qui se rapproche des idées du service social et de l'éducation spécialisée naissante.

L'idéologie vichyste peut effectivement se rapprocher de celle du service social. Les symptômes de la décadence du pays sont cherchés dans l'immoralité et dans les révoltes populaires. L'accent est mis sur l'organisation scientifique et le contrôle de la population, sur

[72] Vichy remet en cause l'éducation nationale et l'enseignement laïc et public, en supprimant les écoles normales. Comme pour le cas des assistantes sociales, les instituteurs, contrairement à ce qu'on pourrait penser, ils ne se mobilisent pas mais ils appliquent la réforme. À ce propos voir le travail de thèse en cours de Juliette Fontaine, pour un aperçu : Fontaine, 2015.

l'appel à l'initiative privée. Cette idéologie professionnelle centrée sur l'individu ou sur l'image même de l'assistante sociale comme « mère universelle » de la société française est une constante de cet ensemble de formations. L'ANAS est fondée en 1944 par l'Association des travailleuses sociales (ATS) et l'Union catholique des services sociaux et de santé (UCSS). Plusieurs personnalités du secteur déclarent leur soutien à la devise vichyste du « Travail, Famille, Patrie ». On peut le voir par exemple dans les écrits du docteur Pierre-Armand Delille (président du Conseil d'administration de l'Association des surintendantes d'usine)[73], dans le militantisme du syndicaliste Hyacinthe Dubreuil[74] ou de Madeleine Hardouin[75], secrétaire générale de l'ATS, qui déclare en 1942 :

> « autour de l'idée de relèvement de la famille par l'aide et l'éducation de celle qui en a la responsabilité : la mère, le service social, avec sa foi, doit faire une chaine (…) les yeux levés vers les objectifs lumineux qui doivent être les nôtres et la main dans la main soyons prêts à encadrer "ces mamans de France qui nous donneront les richesses infinies dont notre pays a besoin" »[76].

L'acception de ces principes s'inscrit plus globalement dans les idées personnalistes, transversales aux différentes matrices du service social, proches de la philosophie d'Emmanuel Mounier. Ce personnalisme se répand notamment dans les groupes de défense des classes moyennes de l'époque et dans les idées d'union entre spiritualisme et rationalisme, de collaboration et de fusion entre les classes (Boltanski, 1982 : 102). Le réformisme dont il s'inspire permet une reconversion progressive aux références de l'organisation du travail américaine, basée sur une vision du taylorisme à laquelle se rallie une large partie des élites européennes, et oscille, selon les périodes, entre catholicisme social et paternalisme conservateur (Loubet Del Bayle, 1969). Comme le dit aussi Annie Fourcaut à propos des surintendantes :

> « chargées de faire régner la paix sociale et d'éviter les grèves, alliées les plus sûres du patronat, aveugles en 1936, apôtres du bon genre et célibataires par devoir et par vocation, les surintendantes accueillent le régime de Vichy et sa devise "Travail, famille, patrie" comme une divine surprise » (Fourcaut, 1982 : 13).

Pourtant il est important de souligner aussi que toutes les travailleuses sociales n'adhèrent pas à la « Révolution nationale ». En 1941, par exemple, l'École des surintendantes devient un

---

[73] Il revient au service social de « faire comprendre le sens, la valeur, et la noblesse de la nouvelle devise de l'État français : Travail-Famille-Patrie » selon le Traité de service social de Pierre-Armand Delille de 1942 (Verdès-Leroux, 1978 : 167).

[74] Cet ouvrier syndicaliste français, proche de Vichy et partisan des nouvelles méthodes américaines de rationalisation du travail (Boltanski, 1981 : 28), est l'auteur en 1942 d'un ouvrage intitulé *À l'image de la mère. Essai sur la mission de l'assistante sociale* aux Éditions sociales françaises. Il adhérera dans la suite, en tant que conseiller du Centre de jeunes patrons, à la mouvance néolibérale française de l'après-guerre (Denord, 2016 : 244).

[75] Madeleine Hardouin donne des cours tout au long de la première moitié du XX^{e} siècle en matière d"économie ménagère, d'hygiène et autour de la famille. Elle est directrice du service social de la caisse de compensation de la région parisienne et fait également partie du comité d'entente des écoles.

[76] Brochure de 1942 (Pascal, 2014 : 126).

point de ralliement des résistants du réseau *Combat*, qui intègre aussi l'organisation d'un service social. D'autres professionnelles, après s'être reconnues dans le régime, ne tardent pas à se distancier et à s'engager dans l'accueil des réfugiés ainsi que dans la coordination des services sociaux pendant les bombardements, comme c'est le cas de Berty Albrecht et Madeleine Delbrêl[77] (Mabon-Fall, 1995 ; Von Bueltzingsloewen, 2008 : 19-28). La période de la guerre est caractérisée par un fort regain de diplômées (+ 6 000 ; Guerrand & Rupp, 1978 : 151), qui vont intégrer un service social qui est néanmoins encore marqué par une majorité de professionnelles non diplômées.

Il est important de considérer ce moment de développement du groupe professionnel qui va jusqu'à la Libération comme une période de reconfiguration, caractérisée par des luttes bureaucratiques internes au pouvoir politique et par des intérêts spécifiques au corps professionnel qui peuvent porter ces femmes (et ces hommes) dans cet espace. En effet, le personnel politique participant à la mise en œuvre du brevet comme du décret est le même à être partie prenante de la création et de la gestion des écoles, dans leur formation et leur organisation. L'entre-soi est privilégié. C'est à partir de la Libération qu'on voit progressivement apparaître des nouvelles générations d'acteurs qui introduisent une reconfiguration progressive de la conception de la formation. Alors que l'apprentissage académique ne fait toujours pas consensus au sein des associations professionnelles et des acteurs de la formation, c'est plutôt l'intégration dans des cursus professionnels courts qui est interrogée pour servir de substitut à l'existence des écoles sociales.

2. Investir une nouvelle filière dans l'enseignement supérieur (1946-1980)

La Libération voit en France l'aboutissement de réformes d'encadrement commencées dans les années 1930. Dès Vichy, mais surtout lors de cette période, le service social s'institutionnalise, via la mise en place de plusieurs institutions qui vont intégrer ses qualifications dans leurs critères : services sociaux des administrations publiques, caisse nationale d'assurance maladie, mutualités sociales agricoles, entre autres. L'État commence à réglementer le secteur public et associatif, la planification devient l'activité première dans l'organisation des politiques publiques. Le plan est le véritable « vecteur de paix sociale » de la période, bien fait pour rassurer, moderniser et préparer la construction européenne (Denord, 2016 : 235). C'est l'avènement de la

[77] Il est d'ailleurs intéressant de remarquer l'aura symbolique qui entoure ces figures. En guise d'exemple, M. Delbrêl, aujourd'hui en voie de béatification par l'Église catholique, est mise en valeur au même moment par le Parti Communiste Français grâce à une exposition organisée en avril 2014 dans le hall de son siège national pour souligner son engagement « mystique » dans la banlieue rouge d'Ivry [JDT, 2014].

« société salariale » (Castel, 1995 : 607). On passe du paupérisme à la gestion publique du « social » (Hatzfeld, 1971).

Alors que la sécurité sociale est réorganisée sous gestion publique, l'assistance perdure encore dans un système mixte entre œuvres caritatives et action publique, et garde d'ailleurs une ambiguïté concernant cet espace professionnel (Viguier, 2010 : 552). La formation de service social reste sous tutelle du Ministère de la Santé et des Affaires sociales (et non de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur). Si les pratiques religieuses restent présentes dans l'exercice des assistantes sociales, les nouvelles méthodes d'importation américaine sont intégrées progressivement dans la formation et contribuent à la structuration du métier. Les étudiantes ASS constituent par ailleurs 7 % des diplômés de l'enseignement supérieur et bénéficient de meilleures conditions d'études par rapport à celles des étudiants ordinaires de l'université (notamment en ce qui concerne le taux d'encadrement). Parallèlement au service social, c'est l'action sociale plus globalement qui se spécialise : d'autres formations et métiers du social se développent lors de cette période (notamment les éducateurs spécialisés) et le bassin de recrutement s'élargit.

Plusieurs reconfigurations touchent l'enseignement supérieur. La création d'un enseignement court et technologique se répand dans la plupart des pays européens, en conséquence directe de la montée des effectifs accédant aux études supérieures (première massification). En France on note une augmentation de plus de 158 % du nombre d'étudiants entre 1935 et 1950, comme en Italie où l'on retrouve des taux similaires. L'université prend en charge une partie de la formation professionnelle (dans les instituts universitaires de technologie et avec la participation à la formation professionnelle continue), ce qui commence à concurrencer les cursus de service social et à changer progressivement le visage de l'espace académique français. C'est pourquoi aucune théorie originale ni aucune méthode partagée n'émergent. Les liens entre les différentes spécialités du travail social restent sporadiques et les savoirs inégalement transmis d'une école à l'autre (Viguier, 2010 : 323), alors même que les analyses en termes de « contrôle social » se répandent dans et en dehors du secteur (Darmon, 1999).

2.1. Un nouveau modèle de formation dans un espace de l'enseignement supérieur en voie de massification.

La loi du 8 avril 1946 certifie que désormais nul ne peut exercer sans avoir le Diplôme d'État. Elle protège le groupe et consacre le principe de la « qualification » (Delaunay, 2007). Le caractère d'utilité publique et la valeur technique et morale du métier sont mis en valeur dans un code déontologique présenté par l'ANAS, qui institue le secret professionnel mais n'octroie pas au groupe la reconnaissance dans un ordre sur le modèle des professions libérales. En effet le

métier ne correspond pas à une profession libérale en tant que telle. C'est plutôt la fonctionnarisation qui ressort de cette période. Les années 1950 et 1960 sont caractérisées par une demande importante de main d'œuvre diplômée qui puisse occuper les nouveaux services, comme les directions départementales et régionales des affaires sanitaires et sociales créées dans les années 1960. L'assistante sociale passe progressivement du privé à l'assistance publique, le service social rural et les administrations publiques représentent des débouchés directs et stables pour les diplômées de l'après-guerre.

Toutefois, alors que le rapport Langevin-Wallon de 1947 envisage une réorganisation de l'enseignement public et du rôle que l'État y joue, l'enseignement professionnel en service social n'y est pas abordé en tant que tel. Pour les concepteurs de ce plan, la formation supérieure post-bac doit mener soit directement aux écoles normales, soit à un enseignement propédeutique ou préuniversitaire. La formation en service social reste également exclue de la tutelle de la Direction de l'Enseignement technique et dépend toujours du Ministère de la Santé publique. Le ministère continue de garder la mainmise sur les conditions d'admission des écoles, les programmes, l'agrément et les épreuves, même si les écoles de statut associatif augmentent en nombre dès le début des années 1950[78]. Un conseil de perfectionnement des études de service social donne son avis sur les programmes, les examens et l'organisation des instituts de formation, réunissant en son sein des représentants des écoles, des organisations professionnelles et du Ministère.

2.1.1. Quel « modèle » de formation pour quels étudiants ?

Les échanges franco-américains (notamment via le Plan Marshall) permettent la diffusion tout au long de ces années d'un modèle américain idéalisé dans les discours des représentants de la profession et dans les pouvoirs publics. Pour autant la formation en service social peine à trouver sa légitimité. Le public en demande d'éducation secondaire et supérieure continue à augmenter dans les années 1950. Cela conduit les pouvoirs publics à s'interroger sur une réforme de l'éducation, ce qui entraîne des conséquences plus générales sur l'enseignement technique. La réforme Berthoin de 1959 instaure la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ainsi qu'un système éducatif unifié qui marque la perte de spécificité des filières de l'enseignement technique et professionnel. Pour la formation en service social, cela signifie un changement à l'entrée de la formation : le baccalauréat est désormais obligatoire. Cela entraîne l'arrivée d'une population davantage marquée socialement par un parcours scolaire dans des filières générales et contribue

[78] Selon un recensement de 1949 : 17 écoles sont à Paris et 48 en province, 12 hospitalières et 5 dépendant d'un département, 1 d'une municipalité, 1 de l'assistance publique, 1 du gouvernement de l'Algérie, 12 de la Croix Rouge, 1 de la sécurité sociale, 1 de l'Union nationale des caisses d'allocation familiale (UNCAF) et 31 associatives (Naegelen, 1949).

simultanément à introduire de nouvelles formes de sélection. Parallèlement à la réforme du diplôme d'État en 1954[79], qui introduit de nouvelles épreuves pour l'obtention du titre, et les changements d'âge à l'entrée de la formation, comme le stipule une circulaire ministérielle de l'époque :

> « il est apparu nécessaire de rechercher les moyens de déceler, chez les personnes qui se destinent à cette profession, les aptitudes intellectuelles et professionnelles qui leur sont indispensables pour mener à bien leurs études »[80].

Des enseignants du secondaire ou du supérieur sont alors invités par le Ministère – et en accord avec les écoles – à composer des jurys pour tester la culture générale des candidates non titulaires du bac : une dissertation, une analyse, un résumé ou un commentaire de texte constituent la première partie de cette épreuve qui inclue un compte rendu écrit d'un exposé oral, d'une conférence ou d'un film.

Les échanges entre formateurs[81] anglo-saxons et responsables français se produisent via des formations spécifiques ou des voyages d'étude développés grâce aux organisations professionnelles. Ils permettent l'implantation de nouvelles méthodes dans le corps de formation des années suivantes. La « recherche » est également introduite dans les *curricula* : fondamentale ou appliqué, à caractère sociologique, psychologique, économique ou psycho-sociale, elle est censée former un assistant social « promoteur d'une recherche, associé à une recherche ou chargé de recherche »[82]. Comme nous le dit une ancienne responsable de formation, formée dans les années 1950 :

> « On nous racontait un peu l'histoire du service social, on nous parlait des valeurs, mais la première année on nous apprenait surtout la médecine… À l'époque il y avait beaucoup d'économie politique, le cours d'histoire du mouvement social […] du mouvement ouvrier, une formation politique, socio-politique […]. Depuis 1956 à l'école on a commencé à enseigner le *case work* [service social individualisé] et c'était pour les professionnels en activité, on ne l'enseignait pas encore aux étudiants. [RI : Et aux étudiants c'était à partir de quand ?] Dans le programme officiel en 1962, c'est la réforme de 1962 qui a inscrit l'enseignement de trois méthodes, individuel, de groupe et collectifs… et aussi la recherche ! »[83] [Monique]

---

[79] Arrêté du 5 novembre 1954 (JORF 15/11/1954) à propos de l'examen du diplôme d'État d'assistante sociale. Pour obtenir le titre l'examen comprend deux épreuves écrites (avec par sujet l'hygiène, la protection maternelle et infantile et la lutte contre les fléaux sociaux, la protection sociale et le fonctionnement du service social), trois épreuves pratiques (établir un dossier de consultation médico-sociale, étudier un cas social, classer et dépouiller les dossiers et les rapports) et dix épreuves orales (une par sujet).

[80] Circulaire du 24 avril 1959 à propos de l'arrêté du 23 mars 1959 (JORF 4/04/1959).

[81] Pour mieux souligner la spécificité et le statut des enseignants des écoles professionnelles de service social, on a repris dans cette partie le terme (indigène) de « formateur » pour le différencier de l'ensemble des « enseignants » assurant des cours en service social à université.

[82] Programme d'enseignement, arrêté du 8 novembre 1962 (JORF 22/11/1962).

[83] Entretien avec Monique, septuagénaire, diplômée assistante sociale dans les années 1950, elle poursuit des formations aux méthodes anglo-saxons et elle devient formatrice puis directrice d'école. Entretien à son domicile, avril 2013.

2.1.2. La réforme de 1961 : début d'une disciplinarisation du service social

Cette nouvelle réforme des études s'inscrit dans le cadre de discussions, qui se poursuivent tout au long des années 1950, sur la suppression de l'année mixte avec les infirmières et de l'examen d'entrée en 2e année. Les négociations se déroulent dans un groupe de travail composé des membres du conseil de perfectionnement, du comité d'entente des écoles et de l'ANAS, divisé en plusieurs sous-groupes. À côté de Marie-Louise Tournier, assistante sociale et représentante de l'ANAS auprès du conseil de perfectionnement, les membres de ce groupe de travail témoignent de la proximité avec la psychologie sociale et l'économie sociale : médecins, psychologues, psycho-sociologues, économistes et membres de l'administration publique[84]. La réforme qui voit le jour à partir de 1961 respecte la composition de son groupe de travail et le *curriculum* renvoie aux différentes appartenances.

Tableau 1.1. Programme de la formation d'assistante de service social selon la réforme de 1961 et 1962

	Programme de la 1re année 1961		Programme de la 2e et 3e année 1962	
Théorie	La profession d'infirmière et d'assistante sociale et l'éthique professionnelle	12 heures	Enseignement en service social	150 heures
	L'homme et son développement	80 heures	Développement de l'être humain et problèmes médico-sociaux	110 heures
	La maladie	88 heures	Psychologie et sociologie	130 heures
	La santé	28 heures	Économie et démographie	75 heures
	Droit public et institutions sanitaires et sociales	14 heures	Droit et législation sociale	90 heures
Pratiques	Méthodes de travail et formation pratique	100 heures	Travaux pratiques	245 heures
Total	Nb d'heures (sur un an)	322 heures	Nb d'heures (sur deux ans)	800 heures

[84] Mme Viguié est médecin ; Géneviève Appell est psychologue clinicienne, travaillant à l'époque dans une enquête sur les pouponnières ; Pierre Badin est psycho-sociologue et auteur de plusieurs articles sur les perspectives sociologiques dans le service social ; Henri Bartoli est professeur d'économie à Grenoble et ensuite à Paris, ancien résistant et membre de la Jeunesse Étudiante Chrétienne (JEC), il prône une économie sociale et humaniste ; Charles Blondel, conseiller d'état et ancien commissaire régional de la République pendant la guerre, il participe peu de temps avant à la fondation de Union nationale interfédérale des organismes privés, sanitaires et sociaux (UNIOPSS).

Stages	10 mois mi-temps dont 2 mois en service social 4 mois entre médecine générale et infantile 4 mois respectivement en chirurgie, probation, nourrissons et maternité	15 mois mi-temps dont 3 mois en service familial et PMI ; 2 mois en protection de l'enfance 2 mois en service médico-social (antituberculeuse et hygiène mentale)
Source : Arrêté du 17 juillet 1961 (JORF 21 juillet 1961) adopté pour la rentrée 1961 ; arrêté du 8 novembre 1962 (JORF 22 novembre 1962 sur la 2 et 3e année), circulaire du 28 novembre 1962 et feuillet trimestriel de l'ANAS (1963/01 et 03, p. 23-35).		

La première année commune aux infirmières est finalement maintenue, ce qui explique une approche médicale encore très importante en début de formation. Les disciplines universitaires rentrent à part entière dans la formation. On y retrouve le droit (public, privé et du travail), la psychologie (dynamique), et l'économie (sociale) en lien avec les différentes orientations des membres du groupe de travail. Selon Delaunay c'est la réforme qui marque le passage de l'approche « médico-sociale » à l'approche « psycho-sociale » (Delaunay, 2007 : 70). Dans la circulaire ministérielle qui accompagne la mise en place de ces réformes[85], Bernard Lory, directeur général de la population et de l'action sociale, invite les écoles à regrouper leurs étudiants et à recourir aux services universitaires pour les enseignements magistraux en sciences humaines.

Pourtant en dehors de ce premier ancrage disciplinaire, les enseignements en service social occupent une place importante : l'histoire, l'organisation et l'exercice du service social sont accompagnés par l'éthique professionnelle et les principes généraux des méthodes (service social individualisé, de groupe et communautaire) d'importation américaine, jusqu'alors absents des programmes officiels. Comme le décrivait une étudiante française en 1952,

> « en France il ne manque pas d'assistantes qui, grâce à leur intuition, à leur esprit d'initiative, font un travail vraiment constructif dans le Service social des cas individuels [service social individualisé]. Habituellement ce n'est pas à une formation psychologique professionnelle qu'elles le doivent mais à leurs aptitudes personnelles, et ce n'est que lentement qu'elles acquièrent cette expérience. La science des relations humaines est systématiquement développée aux États-Unis, et le service social a mis au point dans le case work une méthode de formation pratique qui cultive chez le travailleur social une compréhension réelle de l'individu et l'entraîne dans l'art des

[85] Circulaire du 28 novembre 1962. On y souligne aussi le besoin d'adapter les monitrices des écoles au travail d'articulation stage/école demandé, si possible avec des formations de perfectionnement ad hoc.

> relations avec ses clients et lui permet d'œuvrer ainsi, concrètement, effacement dans le sens des objectifs du Service social »[86].

Si les travaux pratiques occupent un poids considérable (30 % des heures sur les deux années d'étude), le temps en stage se réduit par rapport aux réformes précédentes : de 17 mois à mi-temps on passe à 15 mois. Pour les étudiantes de l'époque la semaine est organisée selon une alternance périodique toutefois très intense : pour trois jours de stage, trois demi-journées consacrées au cours, le temps restant étant réservé aux travaux pratiques (deux demi-journées) et au travail personnel (une demi-journée). L'aspect pratique de la formation demeure fort présent dans cette filière.

2.1.3. L'entrée de la voie professionnelle dans le supérieur

Il faut comprendre ces changements dans le cadre des reconfigurations plus globales de l'enseignement supérieur qui voient ici s'affronter agents universitaires, hommes politiques, et nouveaux travailleurs sociaux. La tentative de construction de savoirs académiques de service social dès le début des années 1960 se déroule dans un contexte de redéfinition de l'enseignement supérieur et, en particulier, des études liées à l'enseignement technique. C'est lors de cette période que les sections de techniciens supérieurs (STS) sont créées et qu'un public issu des classes moyennes et populaires commence à y accéder (Orange, 2011). Dans le prolongement de l'investissement public dans les filières techniques et pour répondre à ces besoins de massification, les instituts universitaires de technologie (IUT) sont fondés en 1966 dans le cadre de la réforme Fouchet, concurrençant les (jeunes) STS sur le marché des filières courtes du supérieur.

Le modèle préconisé par ces réformes est un modèle américain de compétition entre plusieurs offres sur le marché du supérieur, d'abord porté par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) aux États-Unis, puis répandu via le Plan Marshall dans plusieurs pays européens comme la France. Cette conversion française à l'idéal universitaire américain est le fait principalement de médecins et de scientifiques qui plaident pour l'expansion scientifique et la démocratisation des études, contre une prédominance littéraire typiquement française (Charle, 2003 : 17). L'objectif est de structurer l'enseignement supérieur sur deux niveaux de *curriculum*, des voies universitaires plus autonomes et compétitives et des voies professionnelles qui permettent, d'une part, aux enfants de la démocratisation scolaire de ne pas s'arrêter au secondaire et, de l'autre, de former des « cadres moyens » pour la France. Cela

[86] « Une méthode de formation concrète. Réflexion d'une étudiante en « *social case work* » », Feuillet ANAS, n. 04/06, 1952, p. 6.

correspond au modèle américain des *junior colleges* ou *community colleges* décrits par Steven Brint et Jérôme Karabel, dans un processus de *cooling out* (Clark, 1960). À côté des enseignements en quatre ans (de niveau *bachelor*), des études courtes (en deux ans) permettent de récupérer les « exclus » (élèves moins performants) de l'enseignement long des universités américaines, dans une politique de « gestion de l'ambition » (Brint & Karabel, 1991 : 79).

Les filières courtes et professionnelles deviennent dès lors le refuge de ces « nouveaux » élèves qui se replient sur elles, faute d'accéder à l'université[87]. Ce recrutement « résulte de l'échec du retard accumulé par les enfants des classes populaires pour [lesquels] le passage par l'enseignement secondaire, s'il n'a pu être [un] instrument de promotion sociale, est dans le meilleur de cas l'apprentissage d'un métier » (Oeuvrard, 1979 : 93). Ce changement du public de l'enseignement supérieur du début des années 1960 concerne également la filière de service social où les origines sociales plus dominantes (patrons, cadres supérieurs et ingénieurs) se réorientent progressivement vers d'autres filières du supérieur (notamment les études universitaires de sciences humaines), en représentant une « minorité témoin » dans une population constituée pour 3/5 de filles d'employés (Crapuchet, 1987 : 423). Parallèlement, d'autres formations professionnelles du social voient le jour, l'assistante sociale n'est plus seule au sein de l'espace du « travail social » naissant : le diplôme d'éducateur spécialisé est créé en 1966, le BTS d'économie sociale et familiale en 1969 (le diplôme d'État de CESF un peu plus tard en 1973 ; Lebeaume, 2014 : 154-158) et émerge parallèlement l'espace de l'animation (Lebon, 2009).

D'où un positionnement « mixte », face à un État qui poursuit son action d'introduction de l'insertion professionnelle dans l'espace de l'enseignement supérieur. D'une part le service social ne correspond pas tout à fait aux nouvelles filières courtes du supérieur, sa formation durant trois ans (au lieu de deux) et ses qualifications permettant d'accéder à une position « intermédiaire » sur le marché du travail. D'autre part, le service social continue à revendiquer sa légitimité dans la reproduction de son savoir, l'enseignement professionnel au service social s'appuyant sur des techniques de travail singulières et des savoirs disciplinaires à part entière. Si le modèle suivi est inspiré des États-Unis, où la formation se doit d'être de niveau supérieur (*bachelor*), en faveur d'une « élite » du travail social, il ne faut toutefois pas comprendre ce processus dans les termes d'une subordination à un modèle étranger. Au début des années 1950, les agents français du service social revendiquent encore la supériorité du métier français face aux autres pays. Le fait de posséder un diplôme d'État et un statut reconnu ne vaut pas *universitarisation* de la formation :

[87] D'autres reconfigurations touchent au monde scolaire, parallèlement au collège unique, des nouveaux parcours dans le secondaire sont créés au même moment que les nouvelles filières technologiques du supérieur, le bac B (économique et social) est créée en 1966, les bacs technologiques en 1971.

> « une fois de plus que c'est en France que la profession de service social est le plus harmonieusement développée et officiellement établie. Diplôme d'État avec enseignement commun à la base ; spécialisation suivant les diverses branches, création de groupements strictement professionnels, défense du diplôme et du titre, élaboration d'un statut, etc… Certains pays comme l'Italie, la Suisse, les Pays-Bas, la Belgique, s'appliquent à suivre d'assez près l'évolution française. En Angleterre et en Amérique, le diplôme est universitaire avec un programme très variable, suivant les universités. La délimitation entre professionnels et non-professionnels n'est pas estimée aussi nécessaire qu'en France »[88].

Encadré 1.3. Entre importation et co-construction : l'influence américaine à la française

Faire un détour par les échanges internationaux peut également être utile pour comprendre les différents positionnements de l'époque et comment ces échanges représentent une forme de « soft power » (Tournès, 2010 : 185-194) sur des pratiques de circulation diffuses encore aujourd'hui.

Le plan Marshall permet à la Libération des échanges qui vont bien au-delà de l'espace professionnel des travailleurs sociaux, mais concernent plus spécifiquement des secteurs influencés par les milieux catholiques sociaux (Boltanski, 1981 ; Tanguy, 2008 ; Paulange-Mirovic, 2013). C'est plus globalement une période caractérisée par des conférences et des voyages, notamment scientifiques, grâce auxquels les professionnels de différents secteurs sont amenés à se rendre à l'étranger pour étudier ou tout simplement observer leur domaine d'activité. Si cela avait été le cas pour quelques-uns dans l'entre-deux-guerres, l'ampleur est, ici, conséquente. Les congrès et les réunions entre associations internationales permettent aux directeurs des écoles et aux cadres des associations de se rendre à l'étranger ou d'échanger avec leurs correspondants d'autres pays, de créer des nouvelles associations. Ce processus permet au pays d'accueil de prendre en charge tous les frais, à condition que le même bénéfice soit assuré au visiteur étranger et que le visiteur ait une connaissance approfondie de la langue anglaise[89]. C'est le cas des conférences internationales de service social qui continuent à se dérouler dans l'après-guerre, et dont l'une a lieu à Paris à la cité universitaire en 1950. À la différence d'autres secteurs (et de certaines disciplines universitaires), le service social est un « petit milieu » qui lui permet de devenir majoritairement et rapidement récepteur des transferts étrangers.

Plusieurs passeurs contribuent à ces transferts. Des écoles, des fondations, des associations, des individus particuliers contribuent activement à ces échanges. L'école Paul Baerwald à Versailles est l'une des premières, via des réseaux juifs, à introduire l'enseignement du *case work* (Hobson Faure, 2012). C'est aussi le cas du programme Fullbright (Cook & Smith, 1956), de la Croix-Rouge, de la Fondation Rockfeller (déjà active dès l'entre-deux-guerres, au-delà des frontières européennes ; Wang, 2015 : 91) et, plus spécifiquement pour le champ médico-social, de l'association France-Atlantique (Boudard, 1999). Des formatrices, stagiaires, et assistantes sociales françaises (ou travailleurs sociaux plus globalement, Boussion, 2015) partent pour apprendre les méthodes américaines, des *social workers* anglo-saxonnes viennent en France ou se

[88] Réunion internationale des travailleurs sociaux à la Cité universitaire à Paris en 1950. Feuillet ANAS, n.10, 1950, p. 13

[89] Ibid.

déplacent en Europe pour diffuser ces méthodes. C'est le cas de Myriam David ou Marguerite Poheck qui, via l'ONU, donneront plusieurs séminaires sur le *case work* en Europe (notamment à l'école de Montrouge en France).

Si ce processus participe certainement, tout comme pour le cas du droit, d'un impérialisme des États-Unis dans la promotion des valeurs universelles de la démocratie américaine (Dezalay & Garth, 2002 & 2008), il peut être interprété aussi dans le sens d'une co-construction des savoirs du service social au lieu d'une simple « importation ». Ces méthodes sont enseignées, intégrées, retravaillées et réappropriées de manière différente par chaque candidate, au moment même moment où, dans le champ américain, d'autres matrices remplacent, réadaptent et remettent en cause ces vieilles méthodes qui faisaient autorité dans le champ médico-social (Castell et Lovell, 1979). Ces échanges permettent aussi de se spécialiser et d'acquérir des connaissances et un « capital international » propre à être réutilisé dans les luttes internes à l'espace professionnel national. Plus globalement ces circulations permettent de tisser des liens, notamment au sein de la communauté locale de départ, entre français, italiens, américains, et d'œuvrer dans chaque réseau à une image « mythifiée » et partagée d'un service social international.

2.2. La question de l'*universitarisation* et la remise en cause de la formation

Dans les feuillets trimestriels de l'ANAS on retrouve les débats qui animent la période (1967-1970) autour de la question de l'organisation des études en service social. Trois éléments structurent ces discussions. Tout d'abord l'existence dans la plupart des écoles de frais d'inscriptions importants engendre la volonté de permettre aux étudiants d'accéder aux bourses étudiantes. Le désir de séparer la première année avec les infirmières conduit également à revendiquer une formation à part entière dédiée au service social. Mais c'est surtout la question de la reconnaissance du cursus par l'intégration à université (3 ou 4 ans) ou plus spécifiquement dans les IUT naissants – via un tronc commun aux différents métiers d'une durée de 3 ans – qui est posée et contraint les agents de la formation à se positionner face à l'État, dans une « crise de vocation » ou de « désaffection » qui suit cycliquement la diminution du nombre des candidats ou les échecs finaux au diplôme. Comme le disent aussi Grignon et Passeron, les IUT semblent « faits sur mesures pour certaines catégories des classes moyennes qui trouvent dans une formation professionnelle utilitairement et strictement définie leur principal instrument de mobilité sociale » (Grignon & Passeron, 1970 : 110). L'UNCAF (Union nationale des caisses d'allocation familiale) est l'un des acteurs préconisant une formation unique pour tous les travailleurs sociaux dans le cadre des IUT. Néanmoins la commission « formation » de l'ANAS accueille les départements Carrières Sociales « sans enthousiasme et avec réserve », convaincue que « les IUT ont été créés pour décongestionner les facultés et pour répondre aux besoins du secteur secondaire »[90]. La proposition de cette commission a comme objectif de préserver l'unité

[90] Feuillet trimestriel de l'ANAS, 01-03/1967, p. 12.

du service social et de refuser un tronc commun avec ces départements, envisageant uniquement quelques cours transversaux aux deux formations. Ce positionnement vise plutôt à rattacher l'enseignement du service social à l'université sur le modèle des instituts d'université[91], pour une formation supérieure de niveau maîtrise et pour y développer la recherche, dans l'idéal d'une formation technique supérieure.

Une commission pédagogique interministérielle provisoire est créée la même année (en février 1967) pour traiter la question des départements « carrières sociales » des IUT. Le débat se structure par la suite sur des questions internes de tutelle à l'État, entre la direction des enseignements supérieurs – DGES[92], en charge des diplômes du supérieur – et les affaires sociales. Des rencontres se déroulent en mars et sont présidées par Jean-Louis Quermonne, conseiller technique de la DGES[93], entre le Ministère des Affaires sociales, celui de la Jeunesse et des sports, de l'Éducation nationale, des professeurs d'Université, des représentants des grandes entreprises[94], de l'ANAS, des animateurs socio-culturels, des éducateurs et des assistantes sociales. Selon Jean-Jacques Salomon, l'objectif des IUT « n'était pas de former à l'exercice de professions déterminées, à des carrières, mais à des fonctions, fonctions de cadres moyens capables de se reconvertir facilement » [95]. Or, cela rentre en contradiction avec la volonté des agents du service social de considérer celui-ci comme une « profession » et comme discipline à part entière. Les membres de l'ANAS présentes dans le groupe expriment leurs doutes face à l'éventualité des « carrières sociales » qui mettraient en question le statut des écoles et des enseignants, la répartition des enseignements, la cohérence des études, la valeur des diplômes à la sortie (entre ceux sortis d'IUT et ceux sortis des écoles). Les discussions se jouent surtout entre sections ministérielles et entre profils administratifs divers. Si, d'une part, Jean-Louis Quermonne incite,

[91] Les instituts d'université, crées en 1920, avaient été davantage utilisés dans le domaine de sciences, de l'ingénierie ou par la psychologie. Cela permettait une autonomie budgétaire et la présence d'un conseil composé par des personnalités universitaires et extérieures.

[92] Direction générale de l'enseignement supérieur. Elle devient en 2008 Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) dans la suite du passage de la réforme LRU avec la ministre Pécresse.

[93] Ce professeur de science politique occupe à l'époque un poste de conseiller technique auprès de Pierre Aigrain (Directeur des Enseignements supérieurs) et directeur de l'Institut d'Étude Politiques de Grenoble. Personnage à la frontière entre monde politique et scientifique, il sera en 1975 directeur des enseignements supérieurs et de la recherche, ensuite membre du comité d'évaluation des universités et, entre autres, président de l'Association Française de Science Politique. Proche de Jacques Delors, il participera dans les années 1990 à la fondation de l'institut Notre Europe.

Pierre Aigrain est chercheur en physique et jongle lui aussi entre espace universitaire et postes plus institutionnels. À l'époque directeur des Enseignements supérieurs au Ministère, il est à l'origine de la création des IUT. Il sera ensuite délégué général à la recherche scientifique et technique de 1968 à 1973 et Secrétaire d'État à la Recherche dans le gouvernement Barre (1978-1981).

[94] Esso standard, SNPA, Laboratoire Cli-BYIa.

[95] Haut fonctionnaire à l'OCDE, il est Chef de la Division des politiques de la science et de la technologie, auprès de la Direction de la science, de la technologie et de l'industrie. Feuillet de l'ANAS, 04/1967, p. 14.

entre autres[96], à l'entrée à l'université, de l'autre, Guy Fougier[97], chef de cabinet du Ministre des Affaires Sociales Jean Marcel Jeannenay, rassure les assistantes sociales sur le maintien du diplôme d'État et du niveau des assistantes sociales à trois ans de formation[98]. Les différentes prises de position ne renvoient pas uniquement à des visions différentes du service social et de l'université, mais aussi aux trajectoires des deux interlocuteurs, à leurs types de postes (universitaires *versus* hauts fonctionnaires) et à leurs ministères d'appartenance (éducation nationale *versus* affaires sociales). L'IUT représente le pôle scolaire dans l'espace des formations en travail social. Se conformer à l'organisation de l'Enseignement supérieur entraîne le risque, pour les acteurs des écoles, de ne pas voir reconnaître le service social ni en tant que discipline, ni en tant que profession à part entière.

2.2.1. Le moment 1968 et la « nouvelle » réforme

Le mouvement de mai-juin 1968 touche partiellement les écoles de travail social. Si certains professionnels[99] et certaines écoles entrent en grève[100], les revendications au niveau de la formation concernent principalement les études de service social et non la réforme universitaire ou la situation politique en général. Les élèves assistantes sociales, tout comme les étudiants techniciens supérieurs (Orange, 2011 : 74-75), demandent un changement de statut, pour pouvoir avoir accès aux avantages « classiques » du statut étudiant (sécurité sociale étudiante, bourses et prise en charge des études, restaurant universitaire, etc.), une équivalence universitaire ou l'intégration à la « nouvelle université » qui se dessine à la fin des années 1960. Les écoles et les représentants des organisations professionnelles revendiquent quant à elles la suppression de l'année mixte avec les infirmières.

Paradoxalement, on l'a vu dans les échanges précédents, ces revendications ne remettent pas au centre des discussions les changements institutionnels portés par la réforme Fouchet, mais au contraire envisagent l'entrée de cette filière dans ce « nouveau » système. À l'initiative de la

[96] Quatre options sont proposées par Quermonne lors des réunions du 11 mai et du 24 mai : l'entrée à l'université, le maintien d'écoles publiques et privées reconnues par l'Éducation nationale et pour plusieurs métiers, le maintien de la formation dans des écoles traditionnelles sans convention avec l'Éducation nationale, ou le déplacement de la formation en IUT pour les premiers 2 ans et une troisième organisée par les écoles hors Éducation Nationale.

[97] Fils de fonctionnaire PTT, cet énarque parisien licencié en droit occupe plusieurs postes dans l'administration publique avant de devenir chef de cabinet au ministère des Affaires sociales. Guy Fougier occupera par la suite toujours des postes dans l'administration mais dans le secteur de la défense et de l'intérieur. Pendant sa retraite il sera nommé à plusieurs reprises membre de commissions.

[98] Allocution lors d'une rencontre avec l'ANAS le 7 juillet 1967.

[99] « La participation des assistantes sociales aux activités des comités de grève a été très délicate à apprécier et il nous a semblé que les comités départementaux de l'ANAS devaient éviter très scrupuleusement de porter un jugement vis-à-vis de collègues qui ont agi selon leur conscience et dont il est bien difficile, dans le contexte actuel, de pouvoir déterminer si elles ont ou non porté préjudice à la profession » (Feuillet ANAS 1968 n.78, p. 3).

[100] La session du DE de 1968 est reporté en septembre et novembre après accord du Ministère des Affaires sociales et du comité d'entente des écoles à cause des mobilisations dans certaines écoles.

nouvelle secrétaire d'État aux affaires sociales chargée des carrières des professions paramédicales et sociales, Marie-Madeleine Dienesch[101], une table-ronde est organisée fin 1968[102]. À l'occasion, l'ANAS propose une nouvelle configuration du service social. Si l'entrée à l'université n'est toujours pas envisagée pour la formation initiale, les représentants de cette organisation demandent la reconnaissance du titre pour permettre l'accès à une « maîtrise » spécifique et à un « doctorat en service social » dans un cadre universitaire. Un « tronc commun » avec les autres professionnels du social est à nouveau proposé, alors que l'accent sur le caractère « polyvalent » du métier d'assistante sociale est revendiqué. Or, pour la formation initiale, l'option IUT ou universitaire n'est pas retenue par les organisations professionnelles, alors qu'un regroupement dans les « Instituts régionaux des carrières sociales » (futurs IRTS), en coopération avec les universités, est envisagé, permettant une marge de manœuvre dans l'évolution progressive de la formation[103]. Si la table ronde se déroule de manière « sympathique », le ministère décide pourtant de procéder à de légères modifications des programmes et de ne pas se lancer dans une réforme « globale » de la formation. Des commissions régionales sont organisées au même moment avec pour objectif d'étudier les possibilités de réforme.

Néanmoins, l'année mixte avec les infirmières est supprimée, ce qui entraîne tout d'abord une augmentation du temps dédié à l'enseignement du service social (+ 40 heures), par rapport au *curriculum* de 1961. Mais c'est en général tout l'enseignement théorique de première année qui augmente en nombre d'heures (+ 95 heures), au détriment des stages (2 mois obligatoires en moins). Toutefois le médical ne disparaît pas. Ce sont dans les programmes de deuxième et troisième année que les enseignements théoriques diminuent globalement en nombre d'heures (- 80 heures), sauf dans le domaine medical ou pour les travaux pratiques (qui restent stables). Si on avait pu imaginer une plus forte attention portée aux enseignements de service social dans le reste de la formation, la réforme de 1968-1969 réduit du moins le nombre d'heures global (- 38 heures), alors que les méthodes de service social se sont largement diffusées dans la formation depuis 1961. Cela s'explique aussi par les divergences qui commencent à apparaître concernant la vision du métier. Les cadres des organisations professionnelles revendiquent la création d'un

[101] D'inspiration démocrate populaire (MRP) et ensuite gaulliste, Marie-Madeleine Dienesch est professeure agrégée de lettres classiques et est élue députée de 1945 à 1981. Elle est secrétaire d'État de 1968 à 1974 : sous Pompidou (Éducation Nationale), sous Couve de Murville (Affaires Sociales), sous Chaban Delmas (Santé publique et Sécurité sociale) et sous Messmer (Action sociale et réadaptation).

[102] Une rencontre avait déjà eu lieu le 27 septembre 1968, la table ronde est organisée le 19 décembre 1968. Feuillet ANAS, 01-03/ 1969, p. 8.

[103] « Cette note met l'accent sur un enseignement de niveau supérieur, plutôt que sur l'intégration à l'Université. En effet, si la réforme de l'université a pour but en particulier l'éclatement des facultés et la création d'unités d'enseignement et de recherche, il faut bien voir que cet éclatement, à Paris surtout, se fait plutôt à partir d'une même discipline qu'entre disciplines différentes. Chaque Université tendant à avoir son autonomie (programmes, diplômes, etc.), ne risquons-nous pas, si nous y sommes intégrés, de voir disparaître l'unité profonde de notre profession ? Par ailleurs, on parle beaucoup d'intégration dans l'Université nouvelle, mais quelle Université ? ». Feuillet ANAS, 01-03/1969, p. 9.

parcours à part entière structuré selon une logique disciplinaire : un premier cycle en trois ans, suivi d'une spécialisation et d'un parcours de recherche. Les représentants ministériels sont quant à eux plus réticents et gardent une image plus « technique » de l'assistance sociale. C'est d'ailleurs pour cela que l'État se charge du financement des écoles et que, parallèlement, les échanges entre les pouvoirs publics et les cadres de la formation se structurent autour de la sélection et de l'évaluation à l'entrée de la formation.

Lors du congrès de l'ANAS organisé au début de l'année 1970[104], Francis Pavard, énarque et directeur du cabinet de la Secrétaire d'État Dienesch, pointe comme priorité d'action du ministère « la formation de service social ». Or, si la question des frais de scolarité étudiants et le projet des instituts régionaux restent à régler - à cause du manque de crédits financiers -, Pavard propose une nouvelle possibilité de sélection à l'entrée : « une nouvelle forme d'évaluation pourra vraisemblablement intervenir au début de l'an prochain ; elle contrôlera le niveau des connaissances des candidats et leurs aptitudes intellectuelles, elle s'efforcera de déceler sinon les aptitudes à la profession, du moins les inaptitudes fondamentales ». La formule trouvée par ce chef de cabinet est anodine. Dans une note de mai 1969, précédant donc de plusieurs mois le congrès, la commission « formation » de l'ANAS préconisait que le baccalauréat ne soit pas le seul critère mais que les écoles puissent évaluer les aptitudes des candidats, et celles-ci plutôt que les inaptitudes :

> « l'évaluation d'aptitudes est préconisée de préférence au dépistage d'inaptitudes, et rejeté formellement l'emploi de tests de personnalité. De tels tests, en effet, aboutiraient inévitablement dans certains cas, à des diagnostics entraînant des indications de traitement, ce qui va bien au-delà des objectifs d'une sélection et poserait de graves problèmes de déontologie. Le candidat à l'entrée dans une école ne peut en aucun cas, en effet, être considéré comme quelqu'un ayant sollicité diagnostic et traitement. L'entretien, par contre, et c'est ainsi d'ailleurs qu'il est déjà pratiqué dans plusieurs écoles, se déroulerait avec une équipe comprenant des professionnels, des monitrices d'écoles, un psychologue »[105].

On voit se dessiner ici les modalités de recrutement qu'on retrouve encore aujourd'hui.

Ces discussions s'inscrivent dans un moment charnière pour l'enseignement supérieur en France, tout comme pour le service social. La réforme Faure votée en novembre 1968 afin de tenir compte des revendications de l'époque ne contente ni ceux qui souhaitent, à droite de l'échiquier politique, une remise en cause du système des facultés et du pouvoir professoral, ni ceux, à gauche, qui voyaient dans l'institution un système de reproduction des inégalités (Charle & Verger, 2012 : 194) en opérant une sorte d' « exercice d'équilibrisme législatif entre des groupes

[104] Feuillet trimestriel ANAS n. 85, 1970 p. 21-22.

[105] Feuillet trimestriel ANAS, n. 07-09, 1969, p. 11 et 12.

de pression et des agitations » (Passeron, 1986 : 385). Or, cette réforme n'en représente pas moins un moment de basculement de l'orientation donnée à l'université. Si « autonomie » (notamment financière[106]) et « pluridisciplinarité » deviennent des nouveaux mots d'ordre pour les nouvelles universités, il s'agit de « moderniser » les disciplines en les décloisonnant, en leur donnant une « finalité » [107] et en ouvrant des nouveaux diplômes, comme c'est le cas de Mathématiques appliquées aux sciences sociales (MASS), Langues étrangères appliquées (LEA) et Administration économique et sociale – AES – (Dumoulin & Filhon, 2016 : 211-218)[108]. Les facultés sont transformées en unités d'enseignement et de recherche (UER, futures UFR, Unité de formation et de recherche), l'objectif étant de « désenclaver les formations d'une certaine forme de dogmatisme disciplinaire et de proposer des nouvelles formations ouvertes à plusieurs disciplines et plus adaptées au marché du travail » (Dumoulin & Filhon, 2011 : 178). Concernant le service social, les « carrières sociales » sont créées au sein des IUT et vont concurrencer les centres de formation en proposant une partie de l'offre de formation dans le social (seules certaines filières vont pourtant recevoir l'agrément du Ministère des Affaires sociales). Ces « carrières sociales » répondent donc bien à la volonté du ministère d'instaurer une nouvelle main-d'œuvre dans le secteur tertiaire. Néanmoins les écoles en service social restent à leur place. Mais la revendication d'une nouvelle discipline – certes pluridisciplinaire – n'aboutit pas. La distance entre l'offre de formation et la demande du ministère ainsi que le risque de perte de leurs acquis professionnels sont élevés. Le service social, à la différence d'autres cursus, est considéré comme directement professionnalisant et moins disciplinaire. Cela ne débouche alors, ni sur la création d'une nouvelle filière (comme pour l'AES) ni d'une nouvelle discipline à part entière, comme c'est le cas des « sciences de la gestion » (Pavis, 2003) ou des futures « sciences de l'éducation ».

2.2.2. Les écoles de service social sous dépendance des affaires sociales

Quels que soient les débats sur les « carrières sociales », l'évaluation à l'entrée, ou la réforme de la fin des années 1970, ces changements s'inscrivent dans le contexte particulier du ministère des Affaires sociales et des évolutions progressives de ses rapports aux autres sphères de la haute

[106] Les universités sont désormais autonomes du point de vue budgétaire, après évaluation du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) crée peu de temps après (1971).

[107] Comme le souligne le ministre Edgar Faure : « il est temps qu'on puisse enseigner la même discipline de plusieurs façons différentes et que l'on puisse l'associer à d'autres disciplines en assemblages diverses. Il est temps surtout que l'invention des formations nouvelles ne soit pas laissé à l'administration centrale (…) de remplacer la subordination de la formation aux disciplines, par la subordination des disciplines à une formation : entre des enseignements qui auront ainsi reçu une finalité, il sera possible de s'orienter et la notion d'un contrat d'études pourra apparaître », allocution devant le Sénat, 1969, cité in Dumoulin & Filhon, 2008.

[108] La création de ces nouvelles filières génère différentes manières de concevoir la pluridisciplinarité, des résistances disciplinaires et des réappropriations variables notamment dans les territoires dans lesquels s'ancrent ces formations. À ce propos le cas de l'AES en Bretagne étudié par Céline Dumoulin et Alexandra Filhon est très éclairant pour comprendre comment cette filière va réunir une nouvelle génération d'enseignants, une légitimité institutionnelle fragile, et un public étudiant populaire particulier (Dumoulin & Filhon, 2008 & 2016).

fonction publique. Le fait que cette filière reste encore dépendante de ce ministère et non de l'enseignement supérieur explique que les décisions qui la concernent passent notamment par la commission de l'action sociale du « plan » qui aborde tant la question de l'uniformisation des financements que celle de la création des instituts régionaux. Cette commission est présidée par Bernard Lory, conseiller référendaire à la cour des comptes. Michel Autès le décrit comme le « représentant le plus significatif » d'une « stratégie de politiques sociales centrée sur la production de bien-être social, une politique active de welfare » (Autès, 1999 : 17). Si on se distancie toutefois du vocabulaire de ce sociologue – lui-même agent prenant partie du champ –, ce haut fonctionnaire reproduit une vision plus large de l'action sociale, qu'on qualifie de « lenoiriste » (du nom du secrétaire d'État à l'Action sociale, René Lenoir, voir encadré 1.4) et qui se déploie tout au long des années 1960-1970 (Viguier, 2010 : 330).

Cette lecture de l'action sociale prône la mise en place d'une « action sociale globale » et marque une première réorganisation et rationalisation des professions sociales et sanitaires. Bernard Lory, partie prenante d'une mouvance technocrate humaniste, se distancie notamment d'une vision centrée sur les « qualifications » spécifiques à un métier et est partisan depuis les années 1960 d'un tronc commun de « travail social ». Le projet de ce haut fonctionnaire est de développer des professionnels sociaux généralistes capables de s'adapter aux postes et fonctions, et d'évoluer dans leur carrière « selon leurs goûts, aptitudes, leurs compétences »[109], avec une formation de type universitaire préparant à un ensemble de profession.

Encadré 1.4. Le « microcosme » de l'action sociale

La trajectoire de René Lenoir a été bien décrite par plusieurs sociologues (Genieys, 1999 : 80 ; Viguier, 2010 : 331- 338). Né en 1927 en Algérie française d'un père ingénieur et de grands-parents fermiers, René Lenoir part en France pour intégrer l'ENA (promotion 1952-1954). Après des postes dans des pays du Maghreb, devenu inspecteur de finances, il rejoint le cabinet de Michel Debré en tant que directeur adjoint. Il est directeur général au ministère des Affaires sociales à partir de 1970. De 1974 à 1978, il est secrétaire d'État auprès du ministre de la santé, chargé de l'action sociale ; il fait en quelque sorte office de ministre de l'Action sociale. Il participe en tant que rédacteur pour le gouvernement aux lois de l'action sociale et sur les personnes handicapées. Il sera ensuite directeur de l'ENA entre 1988 et 1992, président de l'UNIOPSS à la suite de Francis Bloch-Lainé, membre du Haut Conseil de l'intégration, et conseiller de Jacques Chirac pour les questions sociales. Il sera enfin président d'honneur de l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée. Contrairement à une figure comme celle de Pierre Laroque (« père » de la sécurité sociale à la Libération), il est moins concerné par les problèmes du salariat : il est surtout sensible au rôle de modération que doit jouer l'État français. Comme d'autres hauts fonctionnaires de la période, mais de manière plus convaincue, il est un

[109] Rapport du « groupe Lory » sur les hypothèses de formation aux professions sociales, janvier 1974.

fort partisan de la « société civile », espace composé par les bénévoles, les volontaires et les associations d'action sociale. Au milieu des années 1970, son ouvrage *Les Exclus, un français sur dix* (Seuil, 1974) contribue au débat sur la pauvreté en France. Dans son analyse critique du travail social, Jeannine Verdès-Leroux évoque à ce propos une doctrine de la « défense sociale » et de morale de « bon sens » (Verdès-Leroux, 1978 : 248), par conséquent un élément participant à la conception de « contrôle social » porté par les assistantes sociales. Dans son analyse de l'exclusion, Lenoir entend traiter les problèmes sociaux sous l'angle du handicap, dans un brouillage des frontières entre social, médical et insertion (Bodin, 2008 : 335). Pas réélu sous l'étiquette de l'UDF lors des élections législatives de 1978, il ne sera pas reconduit dans le troisième gouvernement de Raymond Barre, au profit de Simone Veil, ministre de la Santé et de la famille.

Bernard Lory, ancien directeur du Comité technique national de l'enfance et l'adolescence inadaptée, service d'étude du ministère de la Santé et des Affaires sociales (CTNEAI), est directeur général de la population et de l'action sociale de 1959 à 1966 et membre de la commission de l'action sociale du VIe plan (1969-1970). Il publie en 1975 *La Politique d'action sociale*, chez Privat, ouvrage dans lequel il présente sa vision de l'action sociale et des politiques sociales. Il prône une « action sociale globale » et invite les travailleurs sociaux au « décloisonnement » et à la pluridisciplinarité. Il est partisan d'une formation professionnelle des travailleurs sociaux dans l'université et d'une « professionnalisation » de l'université : la création des instituts régionaux de travail social est son fait. Pierre Lascoumes, dans un article de 1977 sur les actualités bibliographiques du travail social, le décrit comme représentant d'une tendance « humanitariste », à laquelle oppose la tendance « technocratique » (de Lenoir) et la tendance « radicale » (Alinsky et Freire). Selon Lascoumes, Lory « propose une réorientation de l'action sociale qui classiquement est thérapeutique, parcellaire et paternaliste. Il substitue à ces notions celles de promotion des individus et des groupes et celle d'action globale » (Lascoumes, 1977 : 342).

Il est important de citer aussi la trajectoire de François Bloch-Lainé (Hely, 2015 : 115 ; Denord, 2016 : 306-309). Diplômé en droit et en sciences politiques et ancien résistant, inspecteur des finances, il intègre en tant que directeur le cabinet du ministre des finances Robert Schuman et participe à la création du club « Échanges et projets » de Jacques Delors, dans lequel il portera notamment sa vision de l'associationnisme. Auteur en 1963 de l'ouvrage *Pour une réforme de l'entreprise*, c'est plutôt après son retrait de la haute fonction publique qu'il militera pour une reconnaissance de l'associationnisme. Il participe en 1974 à la fondation de l'association pour le Développement des Associations de Progrès (DAP) dont il sera président, et il deviendra en 1981 président de l'UNIOPSS, avant de laisser la place à René Lenoir.

Ces approches influencent fortement les plus jeunes hauts fonctionnaires de l'époque au-delà des appartenances partisanes des uns et des autres, comme, entre autres, Guy Raffi (voir *infra*), André Ramoff (conseiller à la cour des comptes et directeur de l'action sociale après Lenoir), Jean-Michel Belorgey (conseiller d'État et chargé de mission à la DAS), Jean-Louis Bianco (conseiller d'état et ministre des affaires sociales en 1991), Pascal Lamy (inspecteur des finances et futur directeur de l'organisation mondiale du commerce, OMC), et Bernard Seillier (administrateur civil et sénateur). Les positions de ces hauts fonctionnaires, promoteurs de l'insertion et d'une nouvelle vision du « pauvre » (Mauger, 2001), se situent au « centre » de l'échiquier politique et sont menées en lien étroit avec celles portées par l'UNIOPSS dans l'espace

du service social et de l'économie sociale et solidaire plus largement (Hély, 2015 : 96). Au sein de cette organisation, créée en 1947 et définie comme le « syndicat de défense des œuvres privées (Viguier, 2010 : 106) ou le « ministère privé des affaires sociales » (Argoud, 1992), les circulations entre espace privé et espace public du champ réformateur de l'époque sont très fréquentes.

Le projet porté par Bernard Lory se distancie alors de la vision du métier portée par les hauts fonctionnaires de l'enseignement supérieur de la même période. Ceux-ci envisagent l'assistante sociale comme une professionnelle dotée de fonctions et techniques précises, au même titre que d'autres métiers d'encadrement (directeur de personnel d'entreprise, cadre d'organisations professionnelles, inspecteur du travail, etc.) et dans le cadre de métiers opérant à l'aide de « sciences sociales appliquées »[110]. Dans le cas du service social, au lieu de privilégier un « rapprochement académique » (*academic drift* ; Neave, 1979[111]) censé caractériser d'autres filières (les sciences de l'éducation créées à partir de 1967) ou d'autres pays (on le verra dans le cas italien), les franges de l'administration française encouragent la voie professionnelle dans l'université (comme c'est le cas pour le Diplôme d'études universitaires générales – DEUG - ; Dumoulin & Filhon, 2011). Le besoin de pluridisciplinarité revendiqué dans les réformes du supérieur n'est d'ailleurs jamais explicité et pourrait rimer avec polyvalence (Dumoulin & Filhon, 2008). Néanmoins la volonté de reconnaitre le service social comme partie intégrante d'une formation professionnelle universitaire ne représente pas une reconnaissance académique, mais renvoie à une volonté de « réforme » de l'institution universitaire. Comme le dit Bernard Lory : « si l'université française s'ouvrait pleinement à la profession et à la réalité de la vie sociale, la réponse serait simple : il appartiendrait à l'université de former des travailleurs sociaux » (Lory, 1975 : 228). Ce n'est donc pas uniquement une volonté de certaines organisations proches des universités comme le Réseau Interuniversitaire de formation de formateurs (RIFF), à l'instar de ce que peuvent décrire certains agents internes au monde du travail social (Rullac, 2014 : 42-43). Il y va plutôt de circulations et d'options qui sont à certains moments retenus avant d'être écartées, selon les conjonctures propres à l'espace professionnel, et qui visent à promouvoir une malléabilité plus forte des étudiants diplômés.

[110] Ce « rapport d'orientation du groupe d'études des formations supérieures » s'inscrit dans les travaux préparatoires au VIe plan en avril 1971 et est dirigé par Pierre Laroque et a comme rapporteur Bernard Ducamin (les deux proches de la mouvance gaulliste). L'objectif, dans la suite des évolutions de l'enseignement supérieur de l'époque, est de créer un tronc commun pour les professions sociales d'encadrement (directeur de personnel d'entreprise, cadre des organisations professionnelles, inspecteur du travail, directeur d'établissement hospitalier, conseiller du travail, assistante sociale, cadre d'organismes de sécurité sociale, inspecteur de l'action sanitaire et sociale), de niveau licence « sciences sociales appliquées » et qu'il inclue des enseignements de psychologie des relations sociales, économie des entreprises, droit du travail ou de la sécurité sociale, administration des entreprises et des organismes sociaux, et qui tienne compte des « aptitudes » et « attitudes » des professionnels concernés (AN 19770514/1).

[111] Par la notion de « dérive » ou « poussée » académique, la littérature en histoire de l'éducation entend le processus par lequel les institutions non universitaires intègrent progressivement des fonctions spécifiques à l'institution académique (et notamment le binôme de recherche et enseignement).

Toutefois, sans nier les oppositions qui structurent le personnel politique de cet espace, il faut se garder de considérer la configuration entre ministères de l'époque comme un affrontement entre des matrices dissociées. Comme le montre Gérard Mauger, les exhortations à « l'insertion sociale et professionnelle des jeunes », à la « citoyenneté » et à la lutte contre la « nouvelle pauvreté » sont progressivement promues au rang d'obligations nationales par des agents situés « au centre » du champ politique et bureaucratique (Mauger, 2001 : 6-9). Or, pour comprendre les agents de cette « éthique du travail social », il faut reconstituer l'histoire longue des élites administratives de l'État. Comme le montre Brigitte Gaïti, il ne s'agit pas vraiment d'un nouveau tournant (« néolibéral »), le personnel politique et administratif cumule dès les années 1960 des positions publiques et privées, afin de maintenir leur capacité d'agir au sein du champ (Gaïti, 2014[112]). On peut donc voir ici un basculement progressif d'agents liés au catholicisme social personnaliste à des fonctionnaires appartenant à une mouvance davantage sensible à l'épanouissement personnel et individuel et au « souci de soi » de l'État, et, plus globalement, à la « modernisation » libérale. Le contrôle de la formation en service social demeure toujours un domaine propre à l'action sociale publique. Les hauts fonctionnaires de l'action sociale incarnent plus particulièrement ce nouvel esprit « réformateur » de la Cinquième République pompidolienne et giscardienne qui contribue à forger l'action sociale des deux décennies suivantes et qui jongle entre plusieurs espaces, en contribuant à déplacer progressivement le discours social vers l'économique. La mise en avant du « progrès social » est d'ailleurs, pour ce personnel « humaniste », une manière de pénétrer le champ politique et de pouvoir y demeurer en associant revendication sociale et réformes libérales, pour la suprématie idéologique de décennies suivantes (Boltanski & Bourdieu, 1976 : 32). Les impératifs dits de « professionnalisation » de l'université[113] tout comme les réformes de ces années qui concernent l'action sociale, procèdent donc de cet *aggiornamento* qui traverse pouvoirs publics et organisations professionnelles.

Les transferts entre champ académique et formation professionnelle, entre enseignement supérieur et affaires sociales, sont nombreux et les contours parfois flous. En regardant par exemple les écoles, plusieurs chercheurs en sciences humaines et sociales prennent en charge les enseignements théoriques. Dans l'école des surintendantes d'usines les cours de sociologie sont

[112] Pour Brigitte Gaïti le tournant dit « néolibéral » s'inscrit notamment dans la progressive émergence de la V^e^ République et moins dans une coupure nette avec un keynésianisme, que, selon elle, ne prend pas réellement dans ces univers dominants. C'est donc « moins affaire de convictions ou de conversion paradigmatique que de réponses situées à des transformations de concurrences bureaucratiques : concurrence entre générations d'énarques arrivant sur le marché des postes d'encadrement administratifs, entre inspecteurs des Finances et ingénieurs des Ponts, entre les Finances et le Plan ou entre les ministères transversaux et les ministères sectoriels, entre les directions administratives nées de l'interventionnisme de la reconstruction après-guerre et les directions traditionnelles attachés à d'autres modes de négociation avec les partenaires sociaux et à d'autres manières de décider » (Gaïti, 2014 : 67).

[113] Dans le cadre universitaire le terme « professionnalisation » est utilisé en tant que rhétorique qui sous-tend l'ouverture aux acteurs professionnels et au monde économique.

assurés par Gilbert Mury, intellectuel communiste marxiste-léniniste et d'inspiration maoïste, à l'origine aussi des enseignements en communication dans les filières universitaires technologiques naissantes (Bouron, 2014 : 125) :

> « Chez nous c'était Gilbert Mury, il était maoïste et rogerien […] il considérait que le case work était révolutionnaire, car il était, comment dire, une pédagogie émancipatrice… d'enseigner le non jugement, prendre les gens comme ils sont… et c'était de la pédagogie active ! Il trouvait ça libérateur, émancipateur ! Il se moquait d'ailleurs des jeunes sociologues de l'époque qui voulaient faire la révolution et qui entrainaient les travailleurs sociaux à être révolutionnaires ! »[114].

Peu de temps avant cette même école signe une convention avec la faculté des sciences humaines cliniques de l'université de Paris 7 pour un cursus commun de quatre ans permettant d'obtenir à la fois le diplôme de service social et la licence de psychologie, et de poursuivre éventuellement vers une maîtrise et un doctorat de 3e cycle à mention psychologie. L'EPSS conclut par ailleurs une convention similaire avec l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, avec cette fois-ci un parcours universitaire dans l'option sciences sociales (diplôme des sciences et techniques de l'expression et de la communication). À côté des carrières sociales des IUT – dont certains permettent l'obtention du Diplôme d'État d'assistante de service social (DEASS) et du DUT en trois ans –, ce sont des accords bilatéraux entre centres de formation et universités qui permettent à l'université de préparer les étudiants au monde du travail et aux écoles de service social d'obtenir une première reconnaissance universitaire.

Selon Robert Castel, « le travail social s'est affranchi très progressivement et très difficilement d'une longue tradition d'assistance et de philanthropie à l'origine essentiellement privée et religieuse. L'affirmation du caractère public et le développement d'une technicité professionnelle de plus en plus raffinée ont été les deux principaux leviers de cet affranchissement » (Castel, 2009 : 227). Néanmoins on a vu que le caractère « public » et cette « technicité » ne vont pas de soi ni ne sont propres à l'ensemble des métiers, et ne structurent que partiellement le service social. Leur affirmation doit être considérée à la frontière de l'espace des écoles et des différentes reconfigurations à l'œuvre dans les pouvoirs publics. D'autres métiers du social se développent de la fin des années 1960 et aux années 1970 en constituant un espace professionnel « attractif » pour les jeunes bacheliers, justement du fait du « flou » qui entoure les métiers et des marges d'innovation qui s'ouvrent devant eux dans les différents postes auxquels ils accèdent (Muel-Dreyfus, 1983 : 202). Les réformes adoptées sur le service social depuis la Libération sont régulièrement remises en cause par les réformes successives dans une filière qui peine à trouver son homogénéité. À côté de l'évolution des parcours étudiants, les professionnels

[114] Entretien avec Monique, *cf.* note 83.

enseignants sont peu stables et dépendent encore des approches des différentes écoles. Les années suivantes marquent plutôt un moment pivot dans la formation, dans une réforme qui perdurera jusqu'au début des années 2000.

3. L'expansion scolaire et la progressive transformation du service social (1980-2016)

Parallèlement aux débats à l'œuvre dans les années 1960 et 1970, les lois sur la décentralisation des années 1980 et la mise en place des politiques sociales transversales produisent un transfert de compétences et assignent la formation professionnelle aux collectivités locales. Le service social est pris entre plusieurs feux : formation professionnelle régionale, parcours universitaire court, formation continue. Les années 1980 marquent une restructuration de cette filière d'enseignement, alors que l'État français lui-même se reconfigure sous la présidence de François Mitterand[115]. Si la période entre la fin des années 1960 et le début des années 1980 avait été considérée par les sociologues du travail social comme l'âge d'or du métier (Chopart, 2000 : 14), le cycle qui s'ouvre avec cette nouvelle décennie consacre la fabrication du « travail social » au détriment du service social, concomitamment à l'invention de l'économie sociale et solidaire (ESS ; Hely, 2015 : 113). Parallèlement l'espace de la haute fonction publique de l'action sociale se reconfigure.

L'enseignement supérieur des années 1980 a également évolué dans sa composition : les jeunes filles demeurent majoritaires, bien qu'on note de fortes différences entre secteurs disciplinaires. Il est caractérisé par un système dual, d'une part un secteur « ouvert » caractérisé par l'entrée libre des bacheliers, de l'autre un secteur « fermé » ancré dans une sélection à l'entrée et assurant des postes sur le marché du travail à la sortie (Passeron, 1986 : 411). Le public qui s'oriente vers le service social commence progressivement à changer de visage. Les jeunes filles d'origine modeste ou issues de la petite bourgeoisie à la recherche d'une « vocation » intègrent de moins en moins cette filière et s'orientent vers des nouveaux cursus qui permettent un rendement social et culturel plus élevé, comme ceux des intermédiaires culturels (culture, journalisme, communication, psychologie ; Dubois, 2013).

La réforme du *curriculum* de service social en 1980 poursuit le rapprochement avec les autres filières du supérieur, avec un modèle à mi-chemin entre filière technologique et filière

[115] Plusieurs travaux voient dans la présidence Mitterand le début du « tournant de la rigueur ». Or, à l'instar d'autres travaux (Gaïti, 2014 ; Denord, 2016), on considère ce « tournant » tel qu'un *processus de conversion* progressive des élites administratives françaises qui aboutit en 1983 sous cette présidence, sans opposer diamétralement une classe politique kéynesiste précédente et une néolibérale successive.

universitaire. Pourtant, face à l'impératif d'insertion professionnelle qui caractérise les études supérieures et le développement des nouvelles filières universitaires (carrières sociales, intervention sociale, métiers de la politique de la ville), la concurrence augmente sur le marché des titres scolaires et sur le marché du travail social. Le diplôme de service social reste associé à des études en trois ans, alors que les poursuites d'études au-delà du premier cycle sont de plus en plus répandues. Plusieurs diplômes universitaires professionnalisant (notamment les Diplômes d'études supérieures spécialisées – DESS – introduits à partir de 1976, et ce dans le secteur de la politique de la ville) vont dès lors concurrencer les métiers « canoniques » du travail social, profitant du « flou » qui entoure ces métiers (Tissot, 2005). L'assistante sociale perd, de fait, sa spécificité et sa « légitimité » de métier au centre du groupe professionnel. La réforme des années 2000 axe définitivement la formation sur des « référentiels » professionnels.

3.1. Entre maintien de l'autonomie professionnelle et émergence du « travail social »

La fin des années 1970 et le début des années 1980 sont caractérisés par deux facteurs majeurs qui vont restructurer la formation en service social. Ils s'inscrivent dans la « fondation » du « travail social » en tant que catégorie flou aux usages multiples (institutionnels, politiques, scientifiques)[116]. L'un est la création des premiers instituts régionaux en travail social (IRTS, initialement instituts régionaux de formation des travailleurs sociaux, IRFTS[117]), selon le projet porté par Bernard Lory. L'autre est la création du « diplôme supérieur de travail social » (DSTS) en 1978, qui voit une collaboration entre écoles, ministère et université pour permettre aux cadres formateurs des écoles (pas uniquement de service social) de recevoir un diplôme supérieur estampillé université. Dans le sillage des lois de décentralisation[118], la mise en place de ces IRTS, centres de formation « multi-filière », initie un mouvement censé favoriser la recherche et l'interdisciplinarité, et contribue au maintien de la formation sous une autorité « partagée », privée et publique (via les collectivités locales).

3.1.1. Une « discipline » faiblement dotée

Ces changements s'inscrivent dans les discussions qui conduisent à une nouvelle réforme du *curriculum* en 1980. Celle-ci témoigne d'un dépassement dans la conception du service social,

[116] L'ouvrage de Jeannine Verdès-Leroux de 1978 s'intitule « le travail social » alors qu'il porte principalement sur le service social. La catégorie « professions intermédiaires de la santé et du travail social » est créée dans la nomenclature des CSP de 1982.

[117] Le premier institut nait en Haute-Normandie en 1974 et René Lenoir en sera nommé premier directeur.

[118] Loi du 22/07/1983, 83-663, et circulaire du 21/10/1983 et 4/11/1983, décret et circulaires du 19/10/1984 sur le transfert des services d'action sociale et santé aux conseils généraux, qui deviennent les principaux employeurs des ASS.

en marquant le passage du deuxième au « troisième esprit du capitalisme », de la technicité à l'adaptabilité (Boltanski & Chiapello, 1999). Le transfert aux régions des compétences en termes de formation professionnelle implique que les écoles soient reconnues par les pouvoirs publics et financées pour la formation. La position des organisations professionnelles (notamment de l'ANAS) comporte initialement une reconfiguration radicale du *curriculum* : trois ans sont considérés comme « insuffisants » pour la formation et le désir se manifeste d'augmenter le cursus à quatre ans[119], dans la continuité de certaines positions, exposées plus haut, des membres de l'enseignement supérieur. Le modèle d'inspiration, ici, est celui d'un niveau de maîtrise universitaire et non celui des enseignements professionnels courts en deux ans (DEUG, IUT/STS). Les négociations se poursuivent au sein d'un groupe d'étude mis en place pour la réforme, présidé par Guy Raffi, sous-directeur des professions sociales de 1975 à 1983[120], et composé pour moitié par des assistantes sociales diplômées. Les pouvoirs publics insistent sur le besoin d' « adaptabilité » de l'assistante sociale (et du travailleur social plus généralement) dans un contexte socio-politique qui change, dans la lignée des positions de Bernard Lory. Les objectifs pointés par le secrétaire d'État de l'époque, Daniel Hoeffel, visent à renforcer les liens entre la formation professionnelle et secteur de l'emploi, tout en soulignant les « qualités humaines » développées par cette professionnelle en tant que « catalyseur » d'une équipe hétérogène. Or, en se distinguant partiellement de certains hauts fonctionnaires de l'époque, il met davantage en avant le rôle « technique » de l'assistante sociale : le temps de stage doit être augmenté en conséquence et la formation en quatre ans est refusée[121]. La réforme marque l'aboutissement des négociations entre acteurs du service social et hauts fonctionnaires, amorcés initialement par le projet du ministère qui visait à abaisser les titres nécessaires à l'entrée dans ces formations :

> « …alors évidemment tout ça [le projet du ministère, NdA] a mis beaucoup en émoi tous les responsables de centres de formations, les formateurs, les étudiants, tout le monde n'était pas content… Et donc il y a eu un groupe de travail de négociation avec les syndicats, les représentants des associations, des employeurs, les professionnels… et il y a eu une négociation très difficile […] on a été obligé de tout réexpliquer depuis le commencement ce qu'était devenue la formation professionnelle. D'autant plus qu'on a créé le DSTS avec le même directeur de l'action sociale, Guy Raffi, qui est devenu après administrateur de Montrouge [aujourd'hui IRTS Montrouge, NdA]… bon. Alors cela a été très houleux, très

[119] Annexe « Pour une formation de service social en quatre ans » adressé au ministère lors du premier trimestre 1979.

[120] Il reviendra sur le contexte de l'époque dans un article intitulé « Un long cheminement… » dans la revue *Vie Sociale*, n° 3/2012, p. 33-42.

[121] « J'estime pour ma part – c'est une opinion personnelle- qu'un allongement des études ne permettrait pas forcément une meilleure préparation. Je crois qu'il vaut mieux ménager, après quelques années de travail sur le terrain, des possibilités d'ouverture et d'approfondissement des connaissances, plutôt que de multiplier dès la formation initiale des survols théoriques à l'apport insuffisant ». Allocution au congrès de l'ANAS, 1977.

compliqué, mais on a quand même réussi à faire une réforme qui a été plutôt une bonne reforme d'après ce qu'on nous a toujours dit… »[122].

La réforme de 1980 aboutit à la reconnaissance officielle de ces formations comme cursus post-bac en trois ans, à la prise en charge des études par l'État, et ouvre un accès plus facile à la poursuite des études dans des maîtrises plus spécifiquement universitaires (psychologie, sciences sociales, sciences de l'éducation) ou mixtes (DSTS[123]). Le *curriculum* de 1980 restera le même jusqu'à la réforme des années 2000. Sans surévaluer le poids du programme ou sous-évaluer les parcours de socialisation individuels et les approches de chaque école, c'est dans le cadre de celui-ci que la grande majorité des actuels cadres pédagogiques et formateurs des écoles ont été formés. Il est important de le souligner, étant donné la place centrale qu'occupent les formateurs dans le processus de reproduction du groupe professionnel.

Après plusieurs négociations, la sélection est introduite avec cette réforme et demeure parfois commune aux différentes écoles (c'est le cas par exemple des centres de formation d'Ile-de-France). Désormais, des épreuves écrites et orales d' « aptitude » devant des professionnels psychologues, assistantes sociales ou formateurs, marquent l'entrée à l'école. De plus, avec la réforme, les disciplines enseignées se transforment en six « unités de formation ». Les théories du service social (« théories et pratiques du service social ») intègrent le programme pour un tiers du *curriculum*[124]. Les autres disciplines (sociologie, psychologie, droit, santé) ne sont plus enseignées une à une, mais selon une approche par thèmes interdisciplinaires (cadre institutionnel ; relations humaines ; environnement social ; économie sociale ; santé, éducation sanitaire et protection sociale), avec une diminution des heures dédiées au médical au profit des sciences humaines. Une plus grande autonomie de choix est néanmoins laissée aux écoles, qui décident de 15 % des cours. Les programmes des « unités de formation » laissent une large liberté aux formateurs et aux écoles. Les examens finaux au niveau régional permettent l'obtention du diplôme ; une situation travaillée lors du stage long (étude de cas) doit être présentée devant un jury final. Un

[122] Entretien avec Monique, *cf.* 83

[123] Le diplôme supérieur de travail social, dans une organisation mixte universitaire et professionnelle, a comme objectif de former les étudiants à la mise en œuvre de politiques sociales, à l'encadrement d'équipes et à la méthodologie de recherche. Il est très investi après sa création par nombreux travailleurs sociaux en reprise d'étude, s'orientant notamment vers des études dans des centres de recherches ou dans des postes d'encadrement intermédiaire, et permettant l'obtention d'un niveau maîtrise (bac+4).

[124] Comme on le verra dans le cas italien et dans la suite de cette thèse, ces « théories » sont loin d'être partagées au sein de la communauté professionnelle et des écoles et renvoient à plusieurs enseignements. Elles font référence principalement aux reconfigurations des pratiques initiales du service social (travail de cas individuel, de groupe et communautaire, le développement social, le *care*) et plus globalement à des conceptions normatives de l' « intervention sociale », en s'appuyant sur des références principalement étrangères (le *social work* anglo-saxon et les approches éducatifs latino-américains). Elles se répandent notamment dans l'objectif de former des travailleurs sociaux à partir d'un corpus théorique stable de recherche, dans l'objectif de continuer vers un parcours doctoral. Elles fondent, selon les agents de cet espace, le « faire professionnel » du travailleur social, appuyé sur des « valeurs qui guident l'intervention » et sur une déontologie professionnelle. Pour une présentation on renvoie notamment aux publications de Cristina De Robertis, assistante sociale uruguayenne et formatrice en France depuis les années 1970, qui servent souvent de référence pour ces cours (de Robertis, 2007).

mémoire de fin d'études, à l'image de celui qu'on réalise en sciences humaines et sociales, vient enfin consacrer la formation et doit être soutenu devant le jury, composé par un tiers d'enseignants chercheurs universitaires[125]. Le temps en stage diminue par rapport aux années 1960, mais conserve un volume important sur les trois ans (14 mois) ; celui en polyvalence de secteur (5 mois) est rendu obligatoire.

Si les réformes précédentes détaillaient davantage les spécificités de cette filière, le nouveau *curriculum* précise moins les contenus et les nombres d'heures au sein de chaque unité de formation. Paradoxalement, au moment où des « théories » spécifiques au service social occupent enfin un tiers du programme, l'aspect « technique » qui caractérisait l'assistante sociale - possédant un savoir-faire conséquent à appliquer à un « client » - perd progressivement de sa force. Les connaissances pluridisciplinaires, la sélection et la marge de liberté laissée aux écoles contribuent à souligner cette « adaptabilité » au contexte recherchée par les pouvoir publics. Ce qui renvoie aux caractéristiques de ce que Boltanski et Chiapello définissent comme le « troisième esprit » du capitalisme. Si la transition vers ce troisième « esprit » n'est pas encore tout à fait complète – on le verra notamment avec la réforme des années 2000 –, les changements de 1980 remettent en discussion le « service social » en tant que tel.

L'inscription de la réforme de 1980 dans un niveau « intermédiaire », ni DEUG, ni maîtrise, produit également une réception très mitigée dans l'espace professionnel. D'une part, des formateurs invitent à déplacer le débat de *l'universitarisation* pour revendiquer la spécificité du « service social » à part entière en tant que « discipline professionnelle ». D'autre part, des sociologues intervenant dans ces formations, comme c'est le cas de Dan Ferrand Bechmann[126], invitent à une reconnaissance DEUG et à tisser des liens plus forts avec les sciences sociales, notamment les sciences de l'éducation naissantes. Cette reconfiguration partielle du *curriculum* influence aussi le corps enseignant, qui évolue au cours de la décennie[127] sans toutefois se

[125] Un mémoire de recherche devait déjà être validé au bout de 4 ans selon le brevet de 1932. On reviendra sur le cas du « mémoire d'initiation à la recherche » dans le sixième chapitre.

[126] Après une thèse en sociologie à Nanterre avec Henri Mendras, elle obtient une thèse d'État sur le « phénomène bénévole » sous la direction de Renaud Sainsaulieu et Daniel Bertaux à l'IEP de Paris (Jean-Michel Belorgey fait partie de son jury). Initialement maître de conférence à Grenoble où elle est responsable d'un des premiers diplômes universitaires de travail social, Dan Ferrand Bechmann est aujourd'hui professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8. Elle a enseigné depuis 1991 au sein de cette université dans le département de sciences de l'éducation, en développant notamment des DESS de responsables socio-éducatifs. Très active dans les interventions dans l'éducation populaire, elle occupe également des responsabilités institutionnelles au sein de la sociologie (présidente de l'AFS) et plus politiques au cours des années 1980 (chargée de mission sur le bénévolat au secrétariat à l'économie sociale et ensuite à l'action humanitaire, responsable des études de la pauvreté au SESI, Ministère des affaires sociales). Il est intéressant resituer ce profil dans le cadre des carrières de sociologues qui s'intéressent au travail social comme objet scientifique tout comme espace d'enseignement (voir encadré 1.5) mais également comme possibilité de placement au sein des instances ministérielles. Source : http://dfb2013.free.fr et archives de la liste ASES (Association des sociologues enseignant-e-s du supérieur).

[127] Au début des années 1990, la formation est assurée en large partie par des intervenants ponctuels (88%), dont seulement 24% ont un diplôme de travail social. Documents statistiques - La formation aux professions sociales en 1993-1994, n. 208, septembre 1994, SESI, Ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville.

stabiliser dans une communauté professionnelle établie. La formation des formateurs reste toujours à la discrétion de l'école, qui se réserve le droit de recruter des professionnels titulaires d'un DSTS, ayant acquis de l'expérience sur le terrain ou détenant des diplômes universitaires (maîtrises, thèses). La structuration des enseignements formalisés dans cette réforme reste très floue, dépendant parfois des parcours de socialisations des uns et des autres, de l'orientation de l'école et de l'expérience de l'enseignant formateur. La formation en IRTS, en « carrière sociale » dans les IUT et l'entrée d'autres formations sociales (comme celles d'éducateurs) au sein des écoles de service social contribuent à valoriser un champ professionnel plus large – le travail social, l'action sociale, l'intervention sociale – et, progressivement, un détachement par rapport à une filière particulière spécifique (le service social).

3.1.2. « Décloisonner » le travail social

La mise en place de la réforme au début des années 1980 obéit aux attentes politiques consécutives au changement de présidence. La ministre de la Solidarité nationale de l'époque, Nicole Questiaux, est encore aujourd'hui très réputée dans le secteur[128], notamment du fait de sa circulaire d'« orientation sur le travail social » de 1982. Elle y invite le secteur social à développer la pluridisciplinarité, à conventionner les centres de formation avec l'université (notamment via les licences en sciences de l'éducation et AES), dans un « esprit de décloisonnement »[129]. Le positionnement de cette ministre est également important du fait de l'accent mis sur la « contractualisation » et l'élargissement du public de l'action sociale : désormais le « travail social », entendu au sens de « moyen de contrôle et de transformation », doit élargir ses compétences pour que tout individu (et pas seulement les « exclus ») puisse devenir un citoyen à part entière. Avec le « tournant » des années 1980 (Bezes, 2009[130]), les hauts fonctionnaires de l'action sociale s'éloignent progressivement de l'idée, au cœur du compromis keynésien de la « troisième voie » à la Libération, d'un service public d'action sociale, et se réorientent vers le secteur associatif, dont ils sont socialement proches (à travers des socialisations catholiques et des parcours communs dans les associations ; Genieys, 1999 : 65) et qui se révèle moins coûteux dans un contexte de réduction budgétaire des subventions sociales (Viguier, 2010). Proche de Pierre

[128] À ce propos un dossier spécial « 30 ans après » lui est dédié en 2012 par Vie Sociale, revue du CEDIAS – Musée social, n. 3/2012. Le dossier voit également une intervention de Guy Raffi.

[129] L'un des nouveaux *leitmotiv* des politiques publiques encore aujourd'hui, notamment dans l'enseignement supérieur. *Cf.* « le décloisonnement comme outil de changement » dans la Loi Fioraso de 2013.

[130] Philippe Bezes met en valeur comment ce « tournant néo-managérial » marque la victoire des agents de l'État aux compétences transversales (notamment l'importance accrue du Ministère des Finances) sur les agents sectoriels, avant que les nouvelles règles internationales et européennes rentrent au sein de l'État (Bezes, 2009).

Laroque et d'une vision de « troisième voie », Nicole Questiaux[131] se retrouve au milieu des réorientations internes à l'action sociale publique. Cela la contraindra à démissionner.

Il s'agit plus globalement de reconfigurer le rôle de l'assistance sociale (et du travailleur social) comme un professionnel qui sache répondre à court terme aux demandes de l'employeur, en l'occurrence le Conseil Général et les associations. Toutefois, alors que la loi Savary et le projet de loi Devaquet contribuent à reformer l'espace universitaire, la filière de service social reste structurée en trois ans et assiste à un accroissement d'autres diplômes d'État à ses côtés (éducateurs jeunes enfants, animateur), sans être intégrée à la « communauté universitaire ». L'accent mis sur l'insertion professionnelle des diplômés en service social est revendiqué en 1989. Le ministère institue ce diplôme au même niveau que les autres « professions intermédiaires de la santé et du travail social », en lui reconnaissant un niveau III de qualification[132]. Si cela suscrit un « ras-le-bol » des assistantes sociales qui déclenchent un ensemble de mobilisations « improbables » (Trat, 1994), cela ne produit pas, comme dans le cas des infirmières (Kergoat *et al.*, 1992 ; Hassenteufel, 1994 : 93-122), une reconnaissance de la profession et de sa formation. Non sans paradoxe, celui qui conduit cette réforme, le ministre socialiste de la Solidarité, de la Santé et de la protection sociale, Claude Evin, est lui-même travailleur social de formation. Cet homme politique socialiste, éducateur spécialisé devenu avocat et proche de Michel Rocard (Hassenteufel *et al.*, 1999), est lui-même partie prenante d'une reconfiguration de l'action sociale qui tend à mettre l'accent sur les compétences du professionnel, sur son employabilité et sur le décloisonnement des frontières entre métiers[133]. Tout au long de la décennie suivante et jusqu'à la loi-cadre contre l'exclusion[134], l'accent est placé sur le renforcement du lien de la formation des travailleurs sociaux avec les politiques sociales adoptées, notamment du fait de la montée en puissance de la thématique de l' « insertion » (Mauger, 2001).

Parallèlement, c'est dans les discours internes à cet espace qu'il faut rechercher les raisons incitant à rester en dehors de l'institution universitaire. Face aux revendications catégorielles des assistantes sociales, les acteurs de la formation tendent à privilégier l'ensemble des métiers, pour

131 Pour une présentation du profil de cette énarque : Viguier, 2010 : 289-294.

132 Arrêté ministériel du 26 juillet 1989 relatif au diplôme d'État d'assistant de service social. Le niveau III de la grille interministérielle d'homologation et qualification de 1969 rassemble les autres formations DUT, BTS ou infirmière et correspond « à des connaissances et des capacités de niveau supérieur sans toutefois comporter la maîtrise des fondements scientifiques des domaines concernés. Les capacités des connaissances requises permettent d'assurer de façon autonome ou indépendante de responsabilités de conception et/ou d'encadrement et/ou de gestion ». La loi de modernisation sociale de 2002 reconfigure la grille en créant le Répertoire national de qualification professionnelle (RNCP) qui recense les diplômes professionnels et qui remet en discussion la légitimité de l'éducation nationale dans une entreprise de banalisation et de de-singularisation du diplôme (Neyrat, 2013 : 47).

133 Michel Autès définit comme le défi du travail social de l'époque le fait de « reconnaître que depuis l'aide-ménagère, jusqu'au chef de projet des politiques de la ville, de l'éducateur d'internat à l'intervenant de la mission locale, tous appartiennent à la même famille de métiers » (Autès, 1999 : 299).

134 Loi n. 98-657 du 29/071998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

ne pas diviser l'ensemble du « travail social ». La crainte d'en privilégier un sur les autres s'unit à la volonté, pour une partie de formateurs de l'époque, de garder les « spécificités » de la formation et l'insistance sur les « savoirs professionnels » en réponse aux savoirs « théoriques universitaires »[135]. Au même moment, le nouveau groupe de travail conjoint au ministère de l'éducation nationale mis en place pour aboutir à une reconnaissance « bac +3 »[136] n'aboutira pas. Le rapport d'évaluation de la formation produit par la suite[137] souligne la nécessité de maintenir le système de reproduction du corps professionnel sous tutelle des affaires sociales, en accroissant le rôle du ministère et le lien entre employeurs et formateurs.

3.1.3. Le modèle de la formation en université : l'exemple de Paris Nord

Parallèlement aux écoles professionnelles (qui représentaient à l'époque 80 % des centres de formation), les IRTS et les universités développent des formations de service social. Pourtant peu d'IUT arrivent à obtenir du Ministère une convention pour préparer au DEASS (sur huit départements « carrières sociales » en France, seulement ceux de Grenoble et Paris sont conventionnés), l'attribution favorisant les centres régionaux selon le principe de la reproduction par les pairs. Le modèle suivi par les universités ne suit pas forcément la même démarche que celle des écoles et s'adresse à un public plus varié. Le cas du centre de formation de Villetaneuse est intéressant par la place qu'il occupe en Île-de-France (qui condense une large partie des écoles françaises) et dans la banlieue-nord de Paris, réunissant un public aux caractéristiques sociales et scolaires particulières, issues en large partie de la deuxième vague de la démocratisation scolaire du début des années 1990. La création de cette formation date toutefois du début des années 1970, avec la structuration d'une école de service social rattachée à l'université sous l'impulsion d'enseignants-chercheurs universitaires, proche des orientations de politiques de la ville et de la « deuxième gauche » (Hamon & Rotman, 1984). Des conflits entre équipe universitaire et équipe « de terrain » entraînent cependant une reconfiguration de la filière, au sein de laquelle le sociologue Christian Bachamann avait joué un rôle central, et voient le recrutement d'un psycho-sociologue et d'un ethno-sociologue, Philippe Mondolfo et Daniel Verba, et d'un groupe de contractuels, financés par la Direction régionale de l'action sanitaire et sociale (DRASS), au début

[135] La thèse en sciences de l'éducation d'Eliane Leplay, ancienne formatrice et directrice d'école, intitulée « La formalisation et la validation de « savoirs professionnels ». Expression d'une culture professionnelle, un exemple en travail social », soutenue au CNAM en 2009 est un exemple de cette volonté de formaliser des savoirs spécifiques au travail social (Leplay, 2008).

[136] Question/réponse sur l'homologation du Diplôme d'État d'assistant de service social, Journal Officiel du Sénat, 1/02/1990 – 17/05/1990 (p. 201 et 1072).

[137] Rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux, avril 1995. Daniel Villain, inspecteur général des affaires sociales, coordonne la mission d'évaluation constituée suite au changement de majorité gouvernementale, composée par six membres des affaires sociales et trois universitaires : deux sociologues (Michel Chauvière, chargé de recherche au CNRS et Élisabeth Dugué, ingénieure de recherche au CNAM) et un économiste (Gérard Martin de l'Université de Grenoble II).

des années 1990. C'est autour de ces deux formateurs que se structure le noyau dur de ce centre de formation. Le lien avec l'université de Paris Nord se fait via l'UFR de droit, par le truchement d'un professeur de sociologie politique, Pierre Teisserenc, et via une équipe d'accueil de sociologie (CERAL, centre d'étude et de recherche de l'action locale) dans la formation Administration Économique et Sociale (AES) :

> « L'objectif était de faire préparer aux étudiants un DEUG d'AES et un DEASS, en trois ans un double diplôme, d'accord ? Et deux/trois ans après, on obtient de pouvoir préparer de manière concomitante Licence et Diplôme d'État, Licence AES (option Développement Social) et le DE, donc les étudiants sortaient finalement avec trois diplômes : Deug AES, Licence et DEASS »[138]

Concomitamment aux réformes propres à la politique globale de l'ESR de l'époque, les responsables décident de transformer la filière dans un Institut Universitaire Professionnel (IUP, crée à partir de 1991 et favorisant le développement des futures licences professionnelles), dont la filière « travail social et développement social » devient l'une des options (avec « intervention sociale et insertion », et « développement local »). La reconfiguration de la formation promue ici est celle d'un dépassement du service social avec une remise en cause de l'assistance, où la formation amène une « vision globale des phénomènes observés et traités, ce qui nécessite que chaque professionnel puisse travailler avec une approche multi-référencé et que tous les professionnels de ce champ aient une culture commune de base »[139]. Philippe Mondolfo la décrira comme :

> « un schéma de socialisation prédisposant les futurs travailleurs sociaux à s'activer dans un monde ouvert et à accéder ultérieurement à des postes d'encadrement grâce à un cursus association licence AES et DEASS qui décloisonne physiquement et intellectuellement le travail social tout en levant certaines incompréhensions à l'égard de la culture administrative (…) [qui] utilise les vertus de la démarche « projet » pour élargir le regard des assistants sociaux et accroître leurs capacités à se mouvoir dans différents milieux afin de nouer des collaborations hors du champ traditionnel »[140].

C'est avec la mise en place du LMD (Licence Master Doctorat) à partir de 2002 que cette formation est finalement intégrée dans l'IUT en 2003 (notamment grâce au recrutement de Daniel Verba en tant que directeur de l'institut[141]) et entraîne, de fait, l'éclatement de IUP dans trois options différentes (IUT, Lettres et Droit) en permettant la création d'un département

---

138 Entretien avec Daniel Verba, février 2013.

139 Extrait de l'avant-projet, juillet 1996

140 Extrait de la partie « Repenser la socialisation des assistantes sociales » dans l'ouvrage *Repenser l'action sociale* (Mondolfo, 1997 : 191-192). Au-delà du simple retour d'expérience se dessine dans cet ouvrage une réelle prise de position de cet auteur et son équipe dans l'espace professionnel du travail social.

141 Daniel Verba poursuit initialement des études de philosophie et cinématographie dans un DEA à Nanterre pour ensuite entamer une thèse d'anthropologie sous la direction de Jean Rouch sur les *steelbands* à Trinidad et Tobago. Il rentre en contact avec l'espace du travail social en commençant à donner des cours dans un centre de formation d'éducateurs où il sera embauché comme formateur à temps plein. Nommé en 2003 maîtres de conférences en sociologie, il occupe jusqu'en 2013 le poste de directeur de l'IUT.

« carrières sociales » formant à des niveaux Bac +2 et Bac +3 (DUT, diplôme d'État et licence professionnelle).

L'accès à un espace universitaire « professionnalisant » permet à plusieurs enfants de la deuxième vague de la démocratisation scolaire d'accéder à une filière, certes très sélective, mais avec des coûts d'inscription moins élevés que dans les écoles, une possibilité de mobilité internationale (grâce au programme *Erasmus* notamment, bien que les possibilités réelles soient très réduites) et trois diplômes qui permettent de continuer les études au-delà des trois ans. Outre ces différences, le changement avec les écoles s'opère aussi en termes d'équipe pédagogique universitaire. Pourtant ce n'est pas non plus un style académique qui est mis en valeur ici. L'objectif est justement de s'éloigner d'une formation académique trop « disciplinaire », et de travailler la proximité avec le « terrain » entendu dans le sens de « projets » mis en place avec les collectivités territoriales. La formation à l'IUT est contrôlée par des enseignants-chercheurs, formés à la sociologie - mais n'ayant pas suivi la « voie royale » universitaire – et privilégiant une approche pluridisciplinaire, et se caractérise par la participation massive de contractuels – professionnels vacataires – occupant des modules spécifiques à la formation. Le modèle dessiné ici ne peut donc être réduit à son simple rattachement universitaire, mais doit être lu comme une manière de se distinguer tant de l'approche portée par les écoles de reproduction du métier (le service social, l'éducation spécialisée, etc.), que d'une approche universitaire disciplinaire.

Encadré 1.5. Je t'aime moi non plus : la sociologie du « travail social » comme objet dominé et distinction de carrière

On l'a évoqué, les contours entre service social et sciences sociales sont souvent flous. Interroger la place d'une partie de sociologues, s'intéressant au « travail social », permet de comprendre comment leurs recherches représentent une modalité de reconversion professionnelle d'expériences acquises au préalable dans cet espace professionnel, la hiérarchie des objets de recherche étant souvent dépendante des hiérarchies sociales et des propriétés scolaires des chercheurs[142]. On ne prétend pas toutefois ici constituer un espace des agents de la formation et de la recherche[143] mais plutôt esquisser quelques hypothèses sur les reconversions et les circulations de ces acteurs entre sphère professionnelle et sphère académique. Le contexte d'émergence de liens entre travail social et université, parallèlement à l'accroissement du nombre des étudiants dans les disciplines des sciences humaines et sociales, contribue à produire certaines

[142] C'est la réflexion menée par Gérard Mauger à propos de la sociologie de la jeunesse (Mauger, 1994), comme « objet mineur pour chercheurs mineurs », la hiérarchie « scientifique » dépendant souvent de la hiérarchie ministérielle des objets, et ici le fait que la « jeunesse » partage avec les sports un secrétariat d'État et renvoie à plusieurs types d'approches en sociologie. La sociologie du travail social peut effectivement s'en rapprocher.

[143] Le travail repose ici sur des matériaux hétérogènes (articles, récits, discussions) et lacunaires. Une enquête basée sur des entretiens biographiques approfondies, ou encore l'analyse prosopographique ou de réseau auraient pu permettre de visualiser les trajectoires communes sur large échelle et la multipositionnalité des agents.

interdépendances entre espace professionnel et espace scientifique, où l'on observe pour cette période des allers-retours et des frontières floues.

Plusieurs travaux sont revenus sur la remise en cause du « travail social » et du métier d'assistante sociale à partir des années 1970, notamment en développant sous des formats philosophiques, sociologiques ou militantes, la thèse selon laquelle ces métiers seraient des instruments du « contrôle social » (Darmon, 1999 ; Pestaña, 2008 ; Serre, 2009 : 209-211 ; Viguier 2010 : 312-315). Si les agents de cet espace ne partagent pas tous les mêmes caractéristiques sociales et professionnelles, pour les plus âgés c'est toutefois cette période du « contrôle social » qui permet un premier basculement dans le champ du travail social. On fait ici référence, entre autres, aux trajectoires de Michel Chauvière, Nadine Lefaucheur, Michel Messu, Jacques Ion, Michel Autès, Claude Martin, Francis Bailleau, Marcel Jaeger, et Marc-Henri Soulet[144]. Ces individus, faisant partie des cohortes nées à la Libération (1945-1955), se caractérisent davantage par un accès tardif à la recherche, par une éducation religieuse et privée et le passage par des mouvements de jeunesse et des organisations proches de la « deuxième gauche ». Ils ont également des origines sociales et scolaires moins élevées que les maîtres assistants de l'époque en sociologie (souvent agrégés-normaliens et davantage issus des parcours universitaires en philosophie). C'est en particulier le cas pour les auteurs de l'ouvrage collectif « Lectures sociologiques du travail social » (Éditions Ouvrières, 1985) qui insistent sur le fait qu'« ils ont été amenés à « rentabiliser » la connaissance de ce champ qu'ils retiraient de sa fréquentation en l'investissant également comme domaine de recherche » (Bailleau *et al.*, 1985 : 25).

L'absence d'une communauté professionnelle d'enseignants en travail social (« formateurs » des écoles de service social et d'éducateurs) contribue à favoriser les déplacements entre recherche scientifique et champ professionnel, à défaut de postes disponibles dans la recherche et l'enseignement académique. Enseigner dans une école de travail social représente effectivement une possible occupation alimentaire pour des individus ayant poursuivi des études entre le travail social et les sciences sociales[145]. De l'enseignement de l'enquête sociale à l'enquête sociologique le passage est rapide. Michel Chauvière, par exemple, commence à enseigner en tant que « permanent » dans le centre de formation de Paris (futur IRTS), où il ne sera pas reconduit au milieu des années 1970[146], ce qui selon ses termes[147] constituera un élément déclencheur de sa

144 On n'intègre pas dans ce groupe les anciennes professionnelles ASS passées par des cursus de sociologie. En guise d'exemple on peut faire le cas de Brigitte Bouquet et Christine Garcette. B. Bouquet, après un début de carrière en tant qu'assistante sociale, poursuit des études en sociologie et obtient une thèse de doctorat de 3e cycle en sociologie à Paris VII sous la direction de Pierre Ansart. Après une carrière entre des enseignements à l'université et dans des écoles professionnelles (elle est aussi directrice d'un institut de formation), elle termine sa carrière comme professeure émérite au CNAM. Elle fonde avec Christine Garcette en 1989 le Réseau national d'Histoire du travail social (RHTS), au sein d'une commission du Musée social (dont elle dirigera la fondation par la suite). C. Garcette, également assistante sociale de formation, poursuit des études en sociologie pour ensuite continuer sa carrière comme formatrice dans les écoles professionnelles et comme chargée de mission en Conseil général. Ces deux profils mettent en avant les positionnements flottants entre la sociologie et l'espace du service social. Si Christine Garcette se définit sociologue dans l'introduction de son mémoire de DEA sur la « professionnalisation du travail social » (préfacé par Michel Chauvière), elle est présentée comme « assistante sociale et formateur en travail social » dans la 4e de couverture (Garcette, 1996). De même, elle conclut cet ouvrage évoquant la nécessité d'un nouveau référentiel pour les professionnels : « nous sommes aujourd'hui à la recherche pour le travail social, d'une nouvelle légitimité, d'un référentiel de compétences qui puisse permettre aux futurs professionnels de répondre à des exigences économiques et sociales de plus [en] plus complexes » (Garcette, 1996 : 196).

145 C'est le cas de Daniel Verba, cité plus haut, qui initialement embauché pour des cours de sociologie dans une école sociale, il est recruté dans la filière de service social de Villetaneuse, et reconvertit sa thèse en ethnologie (soutenue précédemment sous la direction de Jean Rouch) dans une carrière comme maître de conférences en sociologie à l'IUT. Entretien avec Daniel Verba, février 2013.

146 Ces conflits sont décrits dans l'ouvrage d'Anne Marie Beyssaguet, Michel Chauvière et Annick Ohayon, *Les socio-clercs. Bienfaisance ou travail social*, Paris, Maspero, 1976.

reconversion vers la sociologie. Il rentrera au CNRS en 1980 pour poursuivre sa carrière tout au long des années 1980 et 1990 entre le centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson (CRIV), le groupe de recherche de Robert Castel (tout comme Michel Messu) et la Mission recherche-expérimentation du ministère des Affaires sociales (MiRE). Ce champ de recherche est alors « investi par des chercheurs eux aussi nouveaux, faiblement marqués théoriquement et non reconnus institutionnellement, à qui ce champ particulier de recherche offrait les conditions d'un exercice professionnel et permettait de développer une légitimité technique et une compétence scientifique ultérieurement transposables dans d'autres champs de recherche plus valorisants » (Martin & Soulet, 1985 : 65).

Les transferts entre recherche contractuelle et universitaire ne sont pas rares à partir des années 1980 et 1990. Les publications sur le travail social relèvent la plupart du temps des missions ou d'études issues du ministère des Affaires sociales ou de centres de recherches universitaires et indépendants, comme le CRIV ou le CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie). Plusieurs chercheurs de cet espace passent également par la MiRE (future DREES). Cette instance de pouvoir (relatif) peut être définie à l'instar d'un « lieu neutre » où les chercheurs sur le travail social entrent en contact et qui contribue à produire un discours objectif a-conflictuel, à l'œuvre dans les publications du champ (Bourdieu & Boltanski, 1976 : 116-117). C'est le cas de Michel Chauvière, Michel Duyme, Claude Martin et Jean-Noel Chopart, entre autres (Chauvière, 2005 : 143-176). Dans la grande enquête de la MiRE que ce dernier coordonne à la fin des années 1990 sur les mutations du travail social (Chopart, 2000)[148], on retrouve dans le comité scientifique Christian Bachmann, professeur à Villetaneuse, Jacques Ion, directeur de recherche CNRS à Saint-Etienne, Jean-Louis Falcoz-Vigne, professeur à Grenoble, Hughes Sibille, directeur de Ten Consultant et à l'époque délégué interministériel à l'innovation sociale et à l'économie sociale, Claude Dubar, professeur à l'UVSQ et président du comité, et deux chargées de mission, Jacqueline Gottely, du bureau des professions sanitaires et sociales du SESI, et Evelyne Renaudat, du bureau de la recherche de la CNAF. Il est intéressant de prendre l'exemple de cette enquête pour deux raisons. D'une part, les résultats concourent à donner une image sociologique des reconfigurations à l'œuvre dans l'espace du travail social, ce qui contribue à lui donner un large écho dans ce champ professionnel[149]. De l'autre elle est un bon exemple de la recherche contractuelle fort répandue dans le travail social, qui associe des acteurs divers, issus du champ académique, de l'espace professionnel et des pouvoirs publics[150]. De plus, l'enquête associe des acteurs publics (MiRE, commissariat au Plan, etc.), des équipes de recherche universitaires (CLERSE/IFRASI de Lille, IFRAS de Nancy, le CERASQ de Reims, etc.) et des équipes de recherche indépendante (l'IRTS

147 Entretien avec Michel Chauvière, à son domicile, juillet 2013.

148 La MiRe développe deux financements. L'un est adressé aux mutations du travail social, l'autre (« Produire les solidarités : la part des associations »), en collaboration avec la Fondation de France, contribue à financer d'autres recherches universitaires sur l'engagement associatif (Chopart & Noguès, 2001), comme ce qui se produit aujourd'hui avec les financements ANR.

149 Si on la retrouve citée dans la plupart des ouvrages sur le travail social, la disparition prématurée de son auteur, Jean-Noël Chopart, en 2003, contribue à constituer cette enquête en tant que référence du secteur.

150 Il est intéressant, en effet, de retrouver Hughes Sibille, promoteur de l' « innovation sociale » et figure clé de l'économie sociale et solidaire (Hely, 2015 : 133-134), à côté de Claude Dubar. Ce dernier déclare à ce propos de s'être retrouvé « par le hasard des appels d'offre et des mobilités » au sein de ces instances (Dubar, 2005 : 363). Pour autant, s'il est passé par des fortes instances de socialisation religieuse et militante (à ce propos voir l'entretien croisé avec Claude Dubar et Pierre Tripier ; Nicourd, 2007) comme d'autres sociologues de cet espace, il a commencé à s'intéresser à cet objet par une thèse de 3e cycle sur les éducateurs spécialisés, ce qui a contribué à favoriser son placement institutionnel.

d'Haute Normandie, l'IRTS de Paris, le laboratoire d'Étude, Recherche et Formation Sociale de Tours, le CREDOC, et Ten Consultants). Or, ces types d'enquête prônent la proximité avec la recherche sociologique, mais se veulent distincts d'une recherche (fondamentale) académique. Plus particulièrement, ces chercheurs prônent une approche davantage marquée par la recherche « collaborative » (Chopart), la recherche « action » (Autès), qui renvoie aux caractéristiques de la sociologie « appliquée », proche des pouvoirs publics, ou de « l'intervention sociologique »[151], qui se différencient d'autres courants sociologiques « critiques » comme celui de la théorie bourdieusienne de la domination ou de la sociologie « technique » des organisations[152].

Il est donc important de concevoir les recherches sociologiques menées dans cette fraction du travail social d'une part comme une reconversion des intérêts spécifiques inhérents à des parcours de socialisation singuliers en intérêts « savants » vers un thème de recherche particulier (Pagis, 2009 : 461) ; de l'autre comme une volonté de promouvoir d'autres types de recherche, de plus en plus centrés sur les contrats avec les pouvoirs publics et qui n'excluent pas la collaboration avec les agents enquêtés. Encore aujourd'hui des luttes de places et de positions autour de la recherche sur le travail social (ou, comme elle a été nommée de manière indigène, « en/dans/sur » le travail social) caractérisent cet espace professionnel. Les positions de ces auteurs ne sont pas immuables et les reconfigurations actuelles dans le supérieur peuvent de même contribuer à repositionner certains des agents présentés autour du clivage université/écoles ou des approches spécifiques au sein du champ sociologique.

3.2. Une configuration néolibérale pour le *curriculum* du service social ?

Après la première vague de réformes caractérisant l'enseignement supérieur au cours des années 1960-1970, la « deuxième professionnalisation » se produit vers la fin des années 1990 (Neyrat, 2013 : 183)[153]. La logique des « référentiels » entre progressivement dans le langage administratif et contribue peu à peu à façonner la formation initiale sur le modèle de la formation pour adultes (Solaux, 1995), en rompant avec la logique scolaire des programmes et des disciplines (Maillard, 2003). La dénonciation des insuffisances de l'éducation nationale et de l'enseignement universitaire va de pair avec la réduction du poids des diplômes dans les certifications et les rétributions. La logique de « compétences » creuse alors une partie de l'espace scolaire et universitaire (Mangez, 2008 ; Bruno *et al.*, 2010 ; Postiaux *et al.*, 2010[154] ; Neyrat, 2013).

[151] On pense notamment à l'influence exercée par François Dubet au sein du travail social.

[152] La sociologie des organisations est pourtant mise en avant par un groupe de sociologues et formateurs en travail social dans l'ouvrage du collectif Chevreuse, *Pratiques inventives du travail social* (Chevreuse, 1979) qui réunit, entre autres, l'assistante sociale et formatrice Geneviève Crespo (future directrice d'école), les sociologues Jean-Marc Dutrenit (assistant à Paris VII et formateur à l'école de Montrouge) et Renaud Sainsaulieu (MCF à l'IEP de Paris et chargé de cours à l'École des surintendantes d'usines).

[153] Frédéric Neyrat, à l'instar d'une première professionnalisation produite au cours des années 1960 (avec les BTS et les IUT), qualifie de « seconde professionnalisation » la période vers la fin des années 1990 et le début des années 2000, avec la réforme Bayrou, l'introduction des licences professionnelles, du modèle LMD (2006) et de la VAE (validation des acquis de l'expérience) et qui a comme objectif de « professionnaliser » les filières générales (Neyrat, 2013 : 182-196).

[154] Dans une « recherche intervention » sur les référentiels dans le cas de l'ingénierie, l'éducation physique et les soins infirmiers en Europe, Nadine Postiaux, Philippe Bouillard et Marc Romainville, concluent que les référentiels n'ont

L'intégration européenne contribue à faire entrer dans les discours des acteurs politiques la volonté de « réformer » l'université, suivant, à nouveau, l'impératif d'une professionnalisation des cursus. Le plan 2000 qui va créer des nouvelles universités « de proximité » doit être lu dans ce sens. Les accents sur l'autonomie des établissements universitaires, sur le marché de la recherche, le transfert de compétences et la formation tout au long de la vie caractérisent la fin du XX^{e} siècle au-delà de la France, dans le sillage d'un idéal de modernisation « à l'américaine » ayant fait son entrée avec la mise en place des crédits de formations européens (ECTS) à partir de 1989.

Tout au long des années 1990 plusieurs rapports sont présentées (Molina, 2015 : 135) à la faveur de concertations entre les pouvoirs publics, les acteurs de la formation et des organismes privés associatifs, proposant différentes options de « réingénierie des diplômes », sans succès, alors même que ces formations restent éclatées et que le nombre de travailleurs sociaux s'accroît[155]. Simultanément, le développement de la formation professionnelle dans l'université est établi en tant que priorité nationale[156] et aboutira à la création des licences professionnelles en 1999, puis à l'acceptation des priorités de Lisbonne en 2000. Du côté du service social, les politiques de décentralisation, la multiplication d'autres formations aux métiers de l'intervention sociale, des licences professionnelles, de l'emploi associatif et l'introduction de la VAE contribuent à une reconfiguration de la formation et du rôle attribué aux assistantes sociales. D'ailleurs, si les années 1980 voient la forte concurrence d'autres filières du social et la « perte » pour le service social de sa position dominante dans les métiers du social[157], les années 1990 marquent un regain d'intérêt pour ce métier et une stabilisation des professionnelles en poste dans le public (autour de 38 000 ASS, 70 % employées dans le public ; Woitrain, 2000), alors que les discours autour de l'épuisement professionnel de ce type d'emploi se font jour[158]. La délégation donnée par l'État aux associations et la précarité des emplois qui s'en suit contribuent à fragmenter le statut des assistantes sociales et à affaiblir l'espace du travail social « institutionnel » (Hely, 2015).

---

pas trop d'influence sur les pratiques individuelles des enseignants universitaires, qui enseignent dans des formations où le métier est peu identifiable (Postiaux *et al.*, 2010).

155 Même la formation d'assistant social qui avait vu une baisse de recrutement pendant les années 1980, accroît ses effectifs tout au long des années 1990 (Woitrain, 2000).

156 Notamment lors des Assises Nationales de l'Enseignement supérieur de 1991.

157 La formation d'éducateur spécialisé augmente de manière exponentielle de sa formation et surmonte celle des assistantes sociales à partir du milieu des années 1970, devenant en premier position dans l'ensemble de formation de niveau III en nombre de diplômés.

158 On fait référence ici à tout un ensemble d'études et travaux soulignant la croissance des publics pris en charge, des dossiers, la flexibilité des horaires, la précarisation des emplois, ou encore le « burn-out » des travailleurs sociaux. En guise d'exemple on peut citer la troisième partie de l'ouvrage *La misère du monde* dirigé par Pierre Bourdieu, intitulée, « Démission de l'État » (Bourdieu, 1993a : 219-228), qui a eu beaucoup de succès dans cet espace professionnel.

3.2.1. Les étudiants en service social au sein de l'enseignement supérieur en reconfiguration

Parallèlement aux changements institutionnels, les années 1990 marquent aussi une stabilisation du public étudiant s'orientant dans des filières professionnelles, composées davantage que dans d'autres cursus du supérieur par des individus aux origines moyennes et populaires, issus de la deuxième vague de la « démocratisation scolaire » (Beaud, 2003). Si le service social commence à accueillir les hommes (6-7 %), cette filière reste largement féminine par rapport aux autres cursus professionnels du supérieur. Plus globalement, les origines des étudiantes assistantes sociales sont proches de celles des étudiants qui s'orientent vers les parcours en IUT : à côté d'un même nombre de filles de cadres (18 % pour les écoles - 16 % pour les IUT) et d' ouvriers (22 % - 25 %) en IUT et en service social, les filles d'employés sont davantage présentes dans ce dernier (15 % - 10 %) qui regroupe dans une moindre mesure des fils dont les pères sont patrons d'industrie et du commerce (3 % - 12 %)[159]. Au milieu des années 1990, les écoles sociales continuent à former la plupart des assistantes sociales diplômées : 5 679 étudiantes se forment au métier (DREES, 1996), alors que 1 556 fréquentent les filières « carrières sociales » (DEPP, 1996) et ressortent avec un diplôme court dans peu de cas conventionné et donnant lieu à la validation d'un diplôme d'État.

Les étudiants en IUT ont évolué progressivement tout au long des années 1970 et 1980, notamment dans les formations du secteur tertiaire et occupent une place importante dans la formation professionnelle française (gestion des entreprises, carrières juridiques, information-communication, informatique, etc.). Les carrières sociales assurent l'enseignement de 2 % environ de l'ensemble des étudiants qui fréquentent un IUT et sont structurées dans 8 départements. Elles constituent (avec info-comm) la filière la plus féminine (69 %), l'une des plus sélectives (8 % des candidats et 44 % des admis arrivent à fréquenter ce cursus) et avec les meilleurs taux de réussite (en 2 ans) au sein des différentes spécialités professionnelles toutes filières confondues (86,5 contre un taux moyen général de 67 %)[160]. Si on ne dispose pas des données permettant de comparer au niveau des origines sociales cette filière avec celle des écoles de service social[161], les origines scolaires et les différences d'âges nous permettent toutefois de cerner davantage cette population au sein des différentes filières du supérieur (*cf.* tableau suivant)

[159] On compare ici les données du CEREQ pour les assistantes sociales (1983) et celles présentées par Françoise Oeuvrard pour les IUT (Oeuvrard, 1979).

[160] Les données présentées ici sont issues du Repère Statistique de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale, de 1994-1995.

[161] L'enquête « École » du Ministère des Affaires sociales sur la formation aux professions sociales commence à recenser les PCS des parents des étudiants qu'à partir de 2005.

Tableau 1.2. Comparaison par origine scolaire et structure par âge des étudiants de service social, des carrières sociales et universitaires en 1996

	Écoles d'ASS	IUT CS	SHS	Médecine	Ingénieur
Inférieur au Bac	5 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Bac A/L	82 %	37 %	35 %	1 %	0 %
Bac B/ES		27 %	30 %	1 %	0 %
Bac C-D-E/S		13 %	12 %	94 %	99 %
Bac techno (F-H) et pro[162]	13 %	21 % + 2 % =23%	21% + 2% =22%	4% + 0% =4%	1%+0% =1%
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Âge					
18 ans ou moins	2 %	15 %	14 %	32 %	32 %
19 ans	6 %	27 %	22 %	29 %	38 %
20 ans	10 %	26 %	21 %	18 %	20 %
21 ans	13 %	17 %	16 %	9 %	6 %
Entre 22 et 26 ans	40 %	12 %	18 %	10 %	3 %
Entre 27 et 31 ans	11 %	1 %	3 %	1 %	0 %
32 ans et plus	19 %	1 %	5 %	2 %	0 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Données de la DEPP pour les filières universitaires (1995-1996), et données de la DREES pour les filières sociales (1996). **Lire** : 5 % des étudiants dans une filière de service social n'ont pas le baccalauréat, contre aucun (0 %) des filières universitaires.

On peut ici comparer le service social, les carrières sociales en IUT, et les études universitaires en SHS, en médecine et en ingénierie. Si les étudiantes assistantes sociales se rapprochent en termes d'origines scolaires et sociales des étudiants des carrières sociales ou des SHS, il faut néanmoins apporter des nuances et des précisions.

Contrairement à la médecine ou aux écoles d'ingénieurs qui recrutent un public davantage doté socialement et scolairement, jeune et bachelier scientifique, le cursus d'assistante sociale se distingue par la sélection d'étudiants plus âgés que dans les autres filières du supérieur, et en moindre mesure issus de filières technologiques et professionnelles (13 % contre 23 % et 22 % des IUT et SHS). Si 74 % des étudiants de 1996 sont titulaires du bac, la majorité ne l'a pas obtenu la même année et a d'autres expériences professionnelles ou universitaires. Les différences d'âge qui caractérisent cette filière par rapport aux autres sont très visibles : environ 70 % des

[162] Regroupés dans l'enquête École de la DREES.

étudiantes assistantes sociales ont plus de 22 ans, alors que la filière qui se rapproche le plus est celle des SHS (26 %). La forte présence de bacheliers généraux et les écarts d'âge peuvent conduire à émettre l'hypothèse d'une population en reconversion professionnelle, à la suite également de la dévalorisation des études « humanistes » et du tassement des inscriptions dans ses filières. Or, quantifier le passage par une autre expérience dans le supérieur (perçue positivement ou négativement) n'a rien d'évident, car peu de données permettent de le faire. Néanmoins 26 % des étudiants ont un parcours dans le supérieur ayant abouti à l'obtention d'un diplôme court (DEUG, BTS, IUT : 17 %) ou de second cycle universitaire (9 %). Être passé par une courte expérience avant de tenter les concours dans le social contribue à construire alors l'orientation dans le social, ce qui l'éloigne d'une simple orientation professionnelle post-bac. Comme on le verra dans la deuxième partie de la thèse, ces orientations tardives nourrissent notamment la relecture des échecs ou des expériences antérieures au profit d'un mythe d'une orientation vocationnelle au travail social.

La stabilisation de ces années doit aussi être lue à l'aune de la situation future qui va faire basculer l'enseignement supérieur. L'introduction de la « professionnalisation » dans l'université via la création des licences professionnelles marque un élément supplémentaire de concurrence pour les professions sociales. Les formations d' « intervention sociale » prolifèrent tout au long des années 2000. Marc Fourdrignier en compte quarante-quatre à la rentrée 2008 (Fourdrignier, 2009). Du service social on passe progressivement à « travail social et intervention sociale ». Un double processus de *modernisation* de l'université et de remises en cause des formations professionnelles traditionnelles se produit à partir du contexte des années 2000. L'introduction des principes du processus de Bologne (1999) et de Lisbonne (2000) et l'adoption de la réforme LMD contribuent à changer l'espace de l'enseignement supérieur dans l'objectif d'une harmonisation des diplômes à l'échelle européenne et d'une « colonisation managériale » de l'université, pour utiliser une expression de Chris Lorenz (Lorenz, 2007). Désormais ce n'est plus le DEUG (bac +2) qui consacre la différence entre cycles universitaires mais la licence en trois ans, dans une optique de « marché international de l'enseignement supérieur » (Musselin, 2008).

La structure de l'enseignement supérieur dépendant d'une « économie de la connaissance » introduite avec ces réformes, au-delà de la France, répond au modèle anglo-saxon de 3+2+3 ans (Licence-*Bachelor*/Master/Doctorat-*PhD*) et marque l'aboutissement d'un long processus de transformation des politiques éducatives (Garcia, 2007) indissociablement d'une vision politique et sociale opposée à celle, traditionnelle, des universités européennes continentales (Charle, 2007 : 26). Issues notamment des théories du « capital humain » (Becker, 1964), ces politiques intègrent une double approche de l'enseignement : d'une part une autonomie et une restructuration de la

gouvernance de l'enseignement supérieur, de l'autre, l'attente éducative d'un investissement personnel de l'individu « entrepreneur de soi-même », « acteur de sa formation » et « motivé ».

L'intégration de la VAE et des principes d'apprentissage permanent « tout au long de la vie » [163] se situe dans ce même processus. Si ces idées de *modernisation* de l'enseignement supérieur suscitent de vives critiques et résistances de la part de certaines fractions du monde académique (Abélard, 2003), elles sont plutôt bien accueillies dans l'espace du service social[164], qui voit dans l'application de ces principes la possibilité d'une reconnaissance symbolique de son approche (centralité autour de l'individu, qu'il soit étudiant en formation ou *usager* de l'action sociale, et des « savoirs pratiques ») et de revalorisation institutionnelle au niveau bac +3 (du niveau III au niveau II de la RNCP), au même niveau que d'autres cursus universitaires. Ce qui semble d'ailleurs paradoxal dans la mesure où la formation « tout au long de la vie » se constitue en tant que remise en cause de la formation professionnelle traditionnelle et conformément à une vision instrumentale de la formation. La formation professionnelle n'est plus fondée sur l'éducation « permanente », principe sur lequel elle s'était bâtie tout au long du XIX^{e} siècle, mais, progressivement, sur une « attestation de compétences productives » (Maillard, 2007 : 104).

Le *curriculum* en service social se reconfigure donc autour d'un lien plus fort entre lieu de travail, besoins de l'employeur et de la formation. Si des liens avec les universités se développent à plusieurs reprises (des centres de formation s'associent à des laboratoires universitaires ou créent des pôles de recherche conjoints[165]), cela ne produit pas un processus d'académisation. Les écoles privées associatives continuent à maintenir une position dominante partielle dans l'espace de formation face aux licences professionnelles ou aux diplômes de carrières sociales, et dominée dans l'espace de la recherche face aux disciplines académiques reconnues.

3.2.2. L'introduction des « référentiels » et l'approche par les « compétences »

Parallèlement aux recompositions de l'enseignement supérieur, la reconfiguration du service social passe aussi par les lois de décentralisation[166] qui incluent la formation en service social dans les compétences *transférées* aux régions. Les écoles deviennent dépendantes des régions

[163] La première introduite avec la loi de modernisation sociale de 2002. La deuxième, à partir de la loi du 4 mai 2004 sur la « formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social » qui reprend la doctrine du *lifelong learning* développée par l'UNESCO et l'OCDE et intégrée dans les principes de l'Union Européenne (Neyrat, 2007 : 136-137).

[164] Le rapport à la CPC du 27 janvier 2009 revient sur la mise en crédits de la formation préparant aux diplômes post-bac de travail social. L'UNAFORIS (Union nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention sociale) revient également sur ce thème : rapport UNAFORIS, Les centres de formation en travail social : leur attractivité, les enjeux par rapport à l'université ; les coopérations internationales, 2011.

[165] Les PREFAS : Pole ressource pour la recherche et la formation en action sociale et médicosociale.

[166] Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, et, plus récemment, loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

qui les financent en fonction du nombre de places « agréées » dont ils ont besoin au niveau local[167] et qui représentent souvent les premiers employeurs pour les futurs diplômés. Le programme de 1980 est vu comme de moins en moins adapté face aux changements qui ont touché la société française et européenne : désormais tout individu peut être considéré comme « précaire » et doit être « inséré » dans la société (Mauger, 2001), participant en même temps individuellement à sa réinsertion sociale ou professionnelle[168]. C'est pourquoi, la réforme de 2004[169] s'insère plus globalement dans le passage des « qualifications » aux « compétences » (Ropé & Tanguy, 1994 ; Chauvière & Tronche, 2002), dans un contexte de recherche d'efficience et de résultats[170]. L'arrêté du 29 juin 2004 se focalise sur le diplôme de service social et introduit des référentiels (professionnels, de compétence, de formation) qui atténuent les spécificités du métier. Sous l'influence de la Commission Professionnelle Consultative (CPC) du travail social et de l'intervention sociale, l'objectif de la réforme est de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants pour répondre aux besoins d'effectifs des collectivités locales générées par la pénurie d'assistantes sociales due aux nombreux départs à la retraite des cohortes formées dans l'après-guerre.

Mise en application en 2006 et modifiée par arrêté en 2011, cette réforme poursuit une double ambition : introduire l'assistante sociale dans l'espace de l'enseignement supérieur européen et redéfinir le *curriculum* en adéquation avec les besoins du marché du travail local. Il est intéressant de noter que les changements introduits reprennent les bases mêmes des politiques publiques adoptées de manière similaire en France et en Europe. Si une partie des acteurs de cet espace revendiquent toujours une reconnaissance bac +4[171], les organisations professionnelles accueillent de manière positive[172] cette réforme qui introduit un « référentiel de formation » mettant en valeur la place du service social. Modifiée en 2008 et 2011, la formation est reconnue par 180 ECTS (degré Licence sans l'obtention de l'équivalence) et se structure en modules. Elle met en place une « logique des compétences qui structure désormais le référentiel de certification

[167] Pour prendre l'exemple de l'Ile-de-France : 548 étudiants en 2013, DREES 2015.

[168] La loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998 confirme l'ancrage des formations de travail social en tant qu'institutions sociales à part entière.

[169] Cette réforme est adoptée sous le gouvernement Raffarin III par le ministre déléguée à la lutte contre la précarité et l'exclusion, Nelly Olin. Or, les réformes de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle de la fin des années 1990 et du début 2000 sont caractérisées par un large consensus parlementaire, le changement de majorité en 2002 adopte les principes portés par le gouvernement précédent (Neyrat, 2013).

[170] C'est avec la loi organique des finances de 2001 que le nouveau management public (NMP) rentre progressivement dans les différents secteurs de l'action publique, comme le montre Nicolas Belorgey à propos du secteur hospitalier (Belorgey, 2010).

[171] Ces revendications sont notamment portées par les organisations situées les plus « à gauche ».

[172] L'ANAS souligne le caractère « innovant » du référentiel en regrettant pourtant un accent fort sur le mémoire et le stage : ANAS, « La réforme du DEASS : quelques commentaires », 12 juillet 2006, www.anas.fr.

et le référentiel de formation à partir du référentiel professionnel »[173]. Pour prendre l'exemple de la sociologie, son poids diminue face à d'autres unités de formation dotées d'une approche plus normative comme les enseignements du droit et des politiques sociales via l'apprentissage des lois et des codes. Enfin, des « disciplines » et « qualifications » on passe aux « compétences » à valider au fil des trois ans.

Encadré 1.6. La réforme des « référentiels »

La réforme de 2004 conserve les trois ans de formation pour un équivalent de 3 530 heures, divisées en heures pratiques (douze mois de stage sur les trois années de la formation) et heures théoriques (1 740 heures), et s'articule en quatre domaines : intervention professionnelle en service social, expertise sociale, communication professionnelle en travail social et investissement dans des dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles. Les enseignements théoriques continuent à être structurés dans huit unités de formations, dont une principale (« théorie et pratique de l'intervention en service social ») et sept « contributives » (philosophie de l'action et éthique ; droit ; législation et politiques sociales ; sociologie, anthropologie, ethnologie ; psychologie ; science de l'éducation, science de l'information, communication ; économie, démographie ; santé). Mais ce qui structure la formation, ce sont les domaines de compétence (DCt) et les référentiels de certification qui se traduisent dans les épreuves au diplôme d'État. Quatre épreuves permettent l'obtention du diplôme, dont le mémoire d'initiation à la recherche et une nouvelle épreuve introduite avec la réforme, le dossier de pratiques professionnelles (DPP), qui certifie l'intervention professionnelle en service social. Ce dossier se compose de trois parties, l'analyse de deux cas pratiques (l'un individuel et l'autre collectif) et une auto-évaluation de son parcours de formation, en parallèle d'un document d'évaluation produit par l'école. Ainsi, bien que la formation se rapproche progressivement du modèle universitaire, les mois de stage diminuent, les heures théoriques augmentent, les crédits européens uniformisent, l'aspect professionnel, « pratique », reste fort présent dans son orientation.

Ces domaines ne sont pas propres au service social, mais sont censés être élargis aux autres formations du travail social, dans une logique de technicisation de la formation professionnelle. Désormais ce n'est plus la spécificité des métiers qui est mise en avant, mais celle du travail social, entendue comme une filière réunissant les formations de niveau V à celles de niveau I, composées par le nouveau diplôme d'ingénierie sociale (DEIS, ancien DSTS, de niveau Bac +5). L'approche par compétence a un objectif d' « adaptabilité » du professionnel à tout domaine d'intervention, de public ou de dispositif. Selon Fabienne Maillard, cette approche poursuit la rupture entre formation et certification et opère une déstructuration du diplôme professionnel

[173] Rapport d'évaluation de la réingénierie du diplôme d'État d'assistant de service social, Direction générale de la cohésion sociale, Ministère des Affaires sociales et de la Santé, version du 27 août 2012, p. 6.

(Maillard, 2007)[174]. Selon les décideurs politiques, les référentiels de formation doivent être « suffisamment souples pour être adaptés aux évolutions et pour les absorber, sans qu'il soit nécessaire de les faire évoluer par des modifications règlementaires », car les compétences seront approfondies grâce à la formation tout au long de la vie[175]. Comme l'écrivent aussi Boltanski et Chiapello, les individus doivent être « compétents pour des nombreuses tâches, se formant en permanence, adaptables, capables de s'auto-organiser et de travailler avec des gens très différents » (Boltanski & Chiapello, 1999 : 120). C'est davantage la qualité de la personne qui est mise en valeur dans ces réformes qu'une « division du travail objectivée dans une structure de postes » (Boltanski & Chiapello, 1999 : 566). Si les « savoir-être » ne sont pas formellement explicités dans la réforme et dans les programmes pédagogiques des écoles, l'accent est mis à plusieurs reprises, tant dans les moments informels de formation que par les représentants publics, sur la « naturalisation » des parcours étudiants :

> « Vous êtes, en un mot, des femmes et des hommes – des femmes, en majorité ! – de convictions, engagés, passionnés. On ne devient pas travailleur social par hasard. C'est la marque d'une envie d'être utiles aux autres, de porter cette belle idée de solidarité sans laquelle nos sociétés perdraient leur âme » (Manuel Valls, septembre 2015)
> « On ne fait pas ces métiers par hasard mais par militantisme parce que toute sa vie, on va s'investir auprès des autres en défendant l'autonomie, l'émancipation des personnes (en difficulté) » (Ségolène Neuville, Secrétaire d'État, 24 novembre 2015)

Comme on le verra dans la suite de la thèse, cette réforme contribue d'une part à la banalisation des études de service social (rapprochement avec les autres métiers du social, diminution du temps en stage[176] et rapprochement par rapport aux critères d'une « nouvelle » université), d'autre part elle laisse une large marge de manœuvre aux centres de formation dans l'offre de formation. Ceux-ci augmentent les nombres d'heures à leur discrétion (1 740 contre 1 400), mais surtout les référentiels de formation sont volontairement « flous » et peu détaillés pour permettre aux écoles de construire leur programme, leur « projet pédagogique ». De même, une large marge de manœuvre est laissée aux écoles dans le recrutement du corps enseignant qui demeure très hétérogène selon les centres de formation. Comme on le verra ultérieurement, le service est en partie assuré par des formateurs « permanents » aux profils divers dans chaque école, qu'ils possèdent un diplôme du travail social et quelques années d'expérience dans les services ou – de plus en plus souvent – des masters universitaires ou des thèses dans des

[174] Jean-Daniel Reynaud analyse ce « management par les compétences » allant jusqu'à écrire que « les compétences, à la différence des qualifications sont en lien avec un résultat et donc, sont mortelles » (Reynaud, 2001 : 11).

[175] Comme l'exprime Isabelle Kittel, chargée de mission au bureau des professions sociales de la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS), dans un article intitulé « Les référentiels, support ou obstacles à la professionnalisation ? », où elle revient sur la démarche de la réforme des diplômes et sur ses évolutions (Kittel, 2014 : 46).

[176] 12 mois au lieu des 14 mois de la réforme de 1980.

disciplines de SHS (sciences de l'éducation, psychologie et sociologie principalement), étant souvent suffisant à l'embauche. Parallèlement, les écoles s'appuient aussi sur des intervenants extérieurs pour des cours tout au long du cycle d'étude : des professionnels ou des cadres des services, des doctorants ou docteurs sans poste, s'ajoutent à quelques permanents, eux-mêmes recrutés au sein de chaque école en fonction de profils et d'attentes idéologiques « spécifiques » (Verron, 2013). Ils n'existent pas de critères stables de recrutement, ce qui ouvre le marché des postes aux docteurs en SHS n'ayant pas trouvé de débouchés dans les filières universitaires. Pour ces intervenants aux profils forts hétérogènes, il n'y a donc pas consensus autour de l'identité du travailleur social ou de l'assistante sociale.

Les recompositions actuelles du supérieur amplifiées par la loi sur l'autonomie des universités (LRU, 2007) et par les regroupements à large échelle (PRES/COMUE) des instituts d'enseignement supérieur et universités, mettant aussi en question l'espace de la formation en travail social. Les années 2010 sont caractérisées par plusieurs projets qui touchent à la formation initiale et qui proposent une « refonte » des *curricula* et des métiers, sous l'influence de plusieurs modèles étrangers. Plusieurs options se font face : création d'hautes écoles spécialisées (sur le modèle belge ou suisse), intégration à l'université, maintien des centres de formations actuels, tronc commun ou métier commun aux professions sociales. Le projet[177] proposé dans le cadre des discussions pour les États Généraux du Travail Social (EGTS[178]) par la CPC envisage une architecture de diplômes avec la création d'un travailleur social unique de niveau III (qui réunirait les assistantes sociales, les éducateurs spécialisés, les éducateurs jeunes enfants, les conseillers en économie sociale et familiale) reconnu au niveau Licence. Cette proposition met fortement en émoi les organisations professionnelles et suscite des vives protestations de la part des centres de formation et des étudiants en travail social, craignant la perte de leur autonomie s'agissant de la formation (notamment pour les centres mono-filière) et la disparition des spécificités professionnelles des métiers[179], qui se déploient dans des manifestations et des négociations auprès de la ministre des Affaires sociales Marisol Touraine et de la secrétaire d'État Ségolène Neuville[180]. Une mission de consultation est confiée à la députée socialiste Brigitte Bourguignon[181]

177 Groupe de travail, « Métiers et complémentarité », rapport remis par Didier Tronche, CPC du travail social et de l'intervention sociale, 18 février 2015.

178 Les « États Généraux du Travail Social » s'inscrivent dans le cadre de nouvelles orientations de la présidence Hollande dans la Conférence nationale contre la pauvreté (2012) et du successif Plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale (janvier 2013). Brigitte Bouquet et Marcel Jaeger reviennent, dans un numéro spécial de la revue *Vie Sociale*, sur les différentes étapes des EGTS (Bouquet & Jaeger, 2016 : 37-53).

179 La *Revue Française de Service Social* publie, dans un numéro consacré aux EGTS, un article intitulé « La profession d'assistante sociale survivra aux EGTS ? » (n. 263, 2014-4, p. 92-98).

180 Étant à ce moment-là sur le terrain, cinq observations des mobilisations étudiantes ont été menées, en suivant les étudiantes et les formateurs de l'école aux manifestations auprès du ministère (*cf.* encadré 6.1).

181 On ne dispose que de peu d'informations sur cette « jeune » élue du Nord. Fonctionnaire du conseil général (B), cette femme de cinquante ans, veuve, est issue d'une famille de quatre enfants et d'un père chaudronnier. Elle a été

qui remet un nouveau rapport sur la formation aux professions sociales en octobre 2015[182]. Dans celui-ci un tronc commun de formation est envisagé sans que cela débouche sur une disparition des diplômes « classiques » de travail social. En 2016 un Haut conseil du Travail social (HCTS) est créé à la place du Conseil supérieur du travail social (CSTS). Brigitte Bourguignon est nommée pour le diriger. Le passage pour les diplômes classiques du niveau III au niveau II et l'intégration des travailleurs sociaux fonctionnaires de la catégorie B à la catégorie A de la fonction publique, tout comme la reconnaissance de certains diplômes au degré Licence, sont également envisagés pour 2018.

Conclusion du chapitre 1

Revenir sur la genèse du *curriculum* en service social en France permet de voir comment le rôle assigné à l'assistante sociale a changé au fil des décennies et comment ces évolutions doivent être lues à l'aune des recompositions de l'enseignement supérieur et des politiques sociales (et des agents qui les incarnent). L'importation internationale de techniques professionnelles et les circulations qui opèrent tout au long de l'entre-deux-guerres et à la Libération contribuent à structurer un modèle particulier de formation. Celui-ci est organisé dans le cadre d'un enseignement privé sous tutelle publique, les centres de formation répondant à des logiques internes et se distinguant d'un modèle économique par le fait de mettre en avant le primat de l'alternance formation/travail. Toutefois les changements progressifs du public étudiant dans ce cursus comme l'introduction d'autres filières professionnelles du supérieur contribuent à reconfigurer le *curriculum*. La diversification de l'enseignement (notamment avec l'apparition des IRTS et des IUT) et la concurrence des filières universitaires produisent une remise en cause de ce modèle français. Celle-ci s'inscrit dans une histoire longue faite de luttes de positions et de placements entre agents de la formation, du travail social et des pouvoirs publics. L'absence d'émergence d'un savoir « scientifique » institutionnalisé et le fort assujettissement aux aléas du marché de l'emploi dans le secteur social dépendant d'un nouveau référentiel d'efficience

adjointe au maire chargée de la santé, de la petite enfance et au handicap dans sa commune Boulogne-sur-Mer et a contribué à fonder l'antenne locale de l'association d'insertion et d'alimentation solidaire « Les paniers de la Mer ». Proche de Martine Aubry et de l'ancien député et président du conseil général du Pas de Calais Dominique Dupilet, elle est préférée à Jack Lang dans la 6e circonscription du Pas-de-Calais pour son premier mandat en 2012. Membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation pendant la XIV législature, elle se représente lors de législatives de 2017 sous l'étiquette « La République En Marche » et elle est nommée présidente de la commission des affaires sociales en juin 2017 et présidente du Haut Conseil du Travail Social. *Who's Who* 2016, p. 373-374 ; et archives de *La Voix du Nord*.

182 Brigitte Bourguignon, « 23 propositions pour reconnaître et valoriser le travail social », rapport au premier ministre, 2 septembre 2015.

publique (Muller, 2015[183]) à partir des années 2000, témoigne d'un déclin graduel de ce modèle de formation. L'intégration de la formation dans le supérieur demeure pourtant toujours en question et relance la discussion de la mainmise des centres de formation sur leur *curriculum*, allant vers une progressive technicisation des professions sociales. L'intégration dans les regroupements universitaires au même titre que d'autres formations non-universitaires (écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, etc.) est à l'heure actuelle envisagée pour entrer dans le système Licence Master et créer un doctorat professionnel[184], sans que cela passe par l'instauration d'une nouvelle section au sein des instances classiques de validation académique.

[183] Pierre Muller identifie un peu avant (dès les années 1980/1990) le passage d'un État providence à un « État entreprise » (et progressivement « État managérial ») où l'efficience publique est érigée à référentiel commun des politiques publiques, caractérisées par l'ouverture à la concurrence des services publiques et la limitation des dépenses (Muller, 2015).

[184] La question de la « recherche » dans le milieu du travail social refait actualité depuis les années 2000. Plusieurs réunions et une « conférence de consensus » sur la recherche « dans/en/sur » le travail social ont eu lieu parallèlement à la création d'un doctorat en sociologie et en science de l'éducation au CNAM avec mention « travail social », à l'œuvre notamment de la chaire de travail social interne à la même institution, présidée par Marcel Jaeger. Pour un compte-rendu d'une partie de positionnements voir les actes de la conférence (Jaeger, 2014).

Chapitre 2. L'émergence de la filière italienne de service social dans un contexte universitaire centralisé

Introduction

Il sera question dans ce deuxième chapitre de l'émergence du *curriculum* de service social en Italie. La période traitée commence dans l'entre-deux-guerres, au moment de la montée du régime fasciste, avec l'émergence d'un nouveau type de structuration du social et de la diffusion d'un système scolaire homogène dans le pays. Le chapitre parcourt l'histoire de la formation jusqu'aux années 2010, en rendant compte de la structuration progressive de cet espace dans l'intégration universitaire.

L'enjeu, ici, est de comprendre les raisons de l'émergence de ce type de formation. Conjointement à la structuration française, le service social italien naît comme volonté d'encadrement de la question sociale sous un régime fortement inégalitaire et considérablement autoritaire. Il se restructurera à nouveau à la Libération jusqu'à poursuivre une stratégie de « rapprochement académique » avec le système universitaire national (*academic drift* ; Neave, 1979). Contrairement à la France, où les stratégies de cette filière conduisent à une structuration en dehors de l'enseignement universitaire, l'Italie témoigne à partir des années 1980 d'un déplacement progressif du champ de la formation professionnelle vers l'enseignement supérieur universitaire, parallèlement à la massification des études et à la constitution d'un corps enseignant en service social.

Les différentes étapes qui structurent la formation (émergence du métier, structuration des écoles, *universitarisation*) représentent également un intérêt du point de vue historiographique. Le besoin des écoles de s'affirmer en tant qu'institutions légitimes de formation suscite une forte production indigène et académique sur cet objet (Stradi, 2012). Pourtant, les recherches universitaires peinent à s'éloigner d'un point de vue historique linéaire, dessinant l'évolution du *curriculum*. De même, elles tendent souvent à rattacher l'histoire italienne à des transformations internationales (notamment anglo-saxonnes) en perdant de vue la spécificité de l'espace italien ainsi que sa porosité particulière. Or, étudier la structure sociale italienne implique de garder à l'esprit, selon les conseils d'Arnaldo Bagnasco et Carlo Trigilia (Bagnasco & Trigilia, 1993 : 13), trois éléments qui ont de fortes implications sur les institutions sociales : l'Italie comme patrie du

premier capitalisme ; l'entrée tardive dans le processus d'industrialisation ; la jeunesse de l'État national et la forte régionalisation.

Le présent chapitre est composé comme le précédent de trois parties. Dans la première partie est abordée la structuration des écoles sociales, initialement sous le fascisme dans les écoles de Milan et Rome et ensuite à la Libération. Une attention particulière sera portée à la conférence de 1946 et aux échanges avec les États-Unis. Les transferts économiques et scientifiques sont en l'occurrence déterminants dans l'institutionnalisation de cet espace de formation et permettent aux assistantes sociales italiennes de se structurer autour de techniques professionnelles spécifiques. La deuxième partie commence dans les années 1960, avec la remise en question du statut professionnel et de sa formation. Les réformes de l'enseignement supérieur peinent à être adoptées dans un contexte de forte instabilité politique. L'espace de l'enseignement supérieur italien ne connait pas l'émergence, comme dans d'autres pays européens, d'une voie de formation professionnelle supérieure : tout diplôme reste ancré dans une organisation universitaire. Le recentrage autour du champ académique italien entraîne en conséquence la fermeture des écoles et le passage du *curriculum* sous tutelle universitaire. La troisième partie rend compte de ce transfert. L'assistante sociale diplômée des années 2000 est détentrice d'une licence de service social, au moment même où l'institution universitaire est réformée dans le sens d'une « modernisation » de ses fonctions, soumises à l'insertion professionnelle.

1. Entre fascisme et République : l'émergence des écoles « sociales » (1920-1950)

Après un début de siècle caractérisé par des soulèvements et des négociations entre puissances européennes, la péninsule italienne trouve son unité en 1861. Le royaume d'Italie de la fin du XIX^{e} est structuré dans sa globalité en portant une empreinte étatique piémontaise. La loi Casati, promulguée en 1859[185] et structurant l'enseignement supérieur sur le modèle français, est alors élargie au reste du pays. À la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} siècles émergent les écoles de commerce et d'ingénieurs (Scarfò Ghellab, 1997), majoritairement publiques contrairement aux écoles « libres » françaises[186]. Alors que le chômage des diplômés est structurel en Italie à cause des faibles taux de développement économique et des caractéristiques de la demande d'emploi (Barbagli, 1974), le taux d'étudiants à l'université demeure très élevé dans l'Italie libérale.

[185] Loi n. 3725 du 13 novembre 1859.

[186] L'Italie disposait déjà d' « universités libres » (Camerino, Pérouse, Ferrare, Urbino), anciennes universités de l'État Vatican ne formant pas à toutes les disciplines (droit, médicine, sciences mathématiques et naturelles, philosophie et lettres) et disposant d'une autonomie universitaire juridique et financière – dans le recrutement des étudiants et des enseignants, de frais d'inscription, des salaires - (Tomasi & Bellatalla, 1988 : 24).

L'institution universitaire a comme objectif la formation de la « classe dirigeante » du pays, avec une formation largement centrée sur les sciences humaines (et principalement le droit) et éloignée des sciences « dures » et des technologies. La bourgeoisie urbaine peine pourtant à rentrer dans le monde du travail étant donné le faible développement de l'appareil administratif étatique libéral. Les fortes inégalités entre régions du nord, du nord-est et du centre, et du sud se perpétuent avec, notamment, un midi italien caractérisé par des taux élevés d'analphabétisme, des fortes vagues d'émigration et, en même temps, d'une hausse des diplômés du secondaire.

La réforme du système scolaire italien de 1923[187], initiée par le pédagogue, philosophe « idéaliste », et ministre de l'éducation Giovanni Gentile, marque une césure importante dans le système scolaire italien secondaire et supérieur. Elle façonne le modèle italien jusqu'aux années 1960. Si elle introduit une « école complémentaire professionnelle » pour regrouper les « ratés » de l'enseignement secondaire qui ne s'orientent pas dans les lycées (trois puis deux ans de spécialisation technique), cette réforme a comme objectif d'améliorer les mécanismes de socialisation dans une optique autoritaire et de contrôle conforme au régime mussolinien et de combattre le « chômage intellectuel » (Wolff, 1984), en introduisant des dispositifs de sélection à différents niveaux (notamment en termes de qualification professionnelle). À la différence du système précédent, le modèle se veut au départ plus « méritocratique », la culture n'étant pas considérée uniquement comme donnée par la situation familiale mais comme constituée par des connaissances issues des relations interindividuelles (le discours *gentilien* rejoint en partie ici celui d'Antonio Gramsci ; Tomasi & Bellatalla, 1988 : 58). L'université est divisée en trois groupes (à financement et organisation publics, à convention, et « libre ») et voit l'introduction en son sein des facultés, des écoles de perfectionnement et des écoles universitaires pratiques[188], qui ont comme objectif de former des professionnels spécialisés et, contrairement aux facultés traditionnelles, disposent d'une large autonomie statutaire. Si des formations professionnelles parallèles à l'université sont évoquées dans le décret royal de 1933 sur l'enseignement supérieur, elles ne voient pas pour autant le jour. Or, si le modèle de référence change, l'université continue à être centrée autour du rôle du professeur et du cours magistral, avec des relations fortement distantes entre enseignants et étudiants. L'institution universitaire est conçue comme le lieu d'une science « pure et désintéressée », en rejoignant l'idée élitiste d'une formation adressée aux classes supérieures italiennes et introduisant les principes humboldtiens de manière autoritaire (Charle & Verger, 2012 : 129). Comme le dit alors Gentile lui-même dans un entretien :

[187] La réforme se traduit dans plusieurs actes entre 1922 et 1923. Concernant l'université c'est le décret royal n. 2102 du 30 septembre 1923.

[188] Celles-ci sont appelées « écoles dirigées à des fins spéciales », traduction littérale de *Scuole dirette a fini speciali*. Dans un souci de clarté de la thèse on a gardé dans le reste du texte l'expression d' « école universitaire pratique ».

> « on ne doit pas trouver de la place pour tout le monde. Et je m'explique. La réforme tend exactement à cela : à réduire la population étudiante que, dans les dernières années - comme a été reconnu par tout le monde - avait augmenté jusqu'à devenir pléthorique, avec un évident préjudice pour les étudiants comme pour les enseignants. (…) Le surnombre ne faisait naturellement que forte pression sur l'administration publique pour trouver un emploi. Maintenant un des critères fondamentaux de ma réforme vise justement à éviter tels inconvénients pernicieux »[189].

Le système d'enseignement supérieur reste dès lors fortement dominé par l'université, exception faite de quelques écoles privées converties au système universitaire national (sur la base des statuts et des programmes). Néanmoins, cette réforme marque aussi un changement pour l'éducation féminine[190]. La philanthropie représentait jusqu'alors le principal moyen pour les femmes de s'engager dans les premières luttes féministes. Mais elle était réservée aux femmes des classes les plus aisées (Buttafuoco, 1998) et parfois fortement hostile aux revendications des femmes des classes populaires (Summers, 1979). Si les jeunes femmes commencent progressivement à investir les études universitaires[191], elles intègrent surtout les études secondaires professionnelles (*i.e.* écoles normales) qui mènent à des emplois qualifiés de niveau intermédiaire dans l'économie domestique, l'éducation, la santé et le social. Les jeunes femmes intégrant l'institut secondaire pédagogique (*istituto magistrale*[192]) peuvent alors s'orienter uniquement vers des études de langue et littérature étrangère ou (avec un concours d'admission) vers la faculté du *Magistero* qui permet la poursuite d'études et l'obtention d'un diplôme en sciences humaines et sociales (pédagogie, psychologie, sociologie, etc.). Environ 5,5 % d'étudiants du supérieur s'orientent vers ces études au milieu des années 1930 (Signori, 2007 : 406). C'est dans ce contexte de reconfiguration du système d'enseignement supérieur et des professions que les premiers cours de formation de « secrétaires sociales » (*segretarie sociali*) voient le jour.

---

189 TdA. Extrait d'un entretien reproduit dans l'ouvrage de 1932 de Giovanni Gentile « La riforma della scuola in Italia » (p. 182) : « Non si deve trovare posto per tutti. E mi spiego. La riforma tende proprio a questo : a ridurre la popolazione scolastica che, negli ultimi anni, per universale riconoscimento, s'era accresciuta fino a diventare pletorica, con evidente danno, così degli studenti, come degli stessi insegnanti. (…) Naturalmente il numero esorbitante non faceva che premere sulle amministrazioni pubbliche per trovare, comunque, un impiego. Ora uno dei criteri fondamentali della mia riforma mira proprio ad evitare simili perniciosi inconvenienti » (cité par Barbagli, 1974 : 199).

190 Il est important de souligner ici que l'éducation féminine est objet de débat et la création du « lycée féminin » (de 1924 à 1928), qui ne permettait pas la poursuite des études, a comme objectif d'acculturer les jeunes filles en les ramenant à leur rôle traditionnel, en adéquation aux valeurs du régime. La réforme Gentile est accompagnée dans les années suivantes par la Charte de l'école, proposée par le ministre de l'éducation Giuseppe Bottai et introduisant des mesures autoritaires et raciales au sein de l'éducation nationale.

191 Selon Marzio Barbagli on passe 5,8% en 1913-1914 à 26,3% en 1950 (Barbagli, 1974).

192 Ceci est créé sous le fascisme en substitution des écoles normales et permet la formation des instituteurs et institutrices des écoles primaires, d'abord entre trois et cinq ans d'études. À la Libération la durée des études est raccourcie à quatre ans jusqu'à la fin des années 1960, quand une cinquième année d'intégration est introduite pour permettre la poursuite dans des études supérieures. à partir de 1994 la cinquième années est obligatoire et cet institut change de nom en « lycée socio-psycho-pédagogique » (*sociopsicopedagogico* ; Dei, 2007 : 81).

1.1. La fin des années 1920 et la structuration progressive du service social

L'émergence du service social date de la création en 1920 de l'Institut italien d'assistance sociale (*istituto italiano per l'assistenza sociale*) à Milan. Paolina Tarugi[193], « pionnière » de la formation et du métier (Bortoli, 2006 : 361-365), contribue à sa création parallèlement à d'autres juristes, médecins et industriels milanais (Dellavalle, 2011 : 209-219). L'objectif est de former un personnel qui puisse opérer dans les usines, conformément à un idéal de « pacification » sociale et professionnelle et de dépassement de la division en classe. Et ce, dans un fort moment de conflictualité sociale en Italie, caractérisé par des importantes grèves à caractère insurrectionnel socialiste (« biennio rosso »[194]). Selon un document de l'association nationale des assistantes sociales sur l'histoire de la profession[195], la création de cet institut est le fait de femmes issues du Conseil national des femmes italiennes (*Consiglio nazionale delle donne italiane*) et se concrétise dans des cours divers donnés à des groupes de vingt-cinq femmes, à quelques reprises entre 1921 et 1926 pour former des « secrétaires sociales ». Celles-ci étaient censées opérer dans les pôles industriels de l'époque (Milan, Pise, Livourne et Terni). Parallèlement d'autres cours étaient éparpillés dans des institutions diverses (comme la Caisse pour les assurances sociales).

L'Italie est également présente aux différences conférences sur l'assistance du début du siècle (Topalov, 1999) et en particulier à la Conférence internationale de service social de Paris en 1928. Paolina Tarugi fait partie de la délégation italienne avec Corrado Gini, président de l'institut national de statistique, et des représentants du patronat italien. C'est à la suite de cet événement, la même année, que le régime décide de créer une école publique centrale à Rome, l'École auprès de l'ancien couvent de Saint Grégoire au Celio (*San Gregorio al Celio*), en lien avec la confédération générale des patrons et le parti national fasciste, dans un même consortium avec l'Institut d'assistance de Milan. Cette école forme à des spécialisations sur deux niveaux, économie domestique et assistance sociale (D'Alessio, 2017) sur le modèle des surintendantes d'usine, et

193 Née en 1889 d'une famille de la noblesse toscane, Paolina Tarugi est diplômée lycéenne littéraire et ensuite licenciée en droit à l'université de Pavie en 1912. Elle n'arrive pas à poursuivre dans la spécialisation en droit (études qui demeurent très fermés au début du XXe siècle) et s'engage parallèlement dans des premiers mouvements féministes pro-suffrage et interventionnistes (Pieroni Bortolotti, 1978). Elle participe à l'Union féminine internationale de 1923. Après la deuxième guerre mondiale elle sera directrice de l'école pour assistants sociaux du travail à Milan et participera à la Conférence de Tremezzo. C'est d'ailleurs elle qui investit les congrès internationaux pour l'Italie dès le début : elle est présente à Paris en 1928 et ensuite à Francfort en 1932 avec cinq autres personnes, elle sera toute seule au congrès de 1936 à Londres. Elle participera ensuite au congrès de Paris en 1950, celui de Stockholm en 1952 et celui de Munich en 1956 (Dellavalle, 2011 : 183-242)

194 La période entre 1919 et 1920 a été appelée « biennio rosso » (trad. les deux années rouges) car elle est caractérisée par un nombre élevé de grèves, manifestations, prises d'armes et occupations d'usines - fortement réprimées -, dans la partie centrale et du nord de l'Italie, dans la continuité de la révolution russe.

195 ANAS, "Sulle origini, caratteristiche e sviluppi della professione di assistente sociale in Italia, Roma 1948", p. 7, issu des archives de l'Ecole pratique de service social de Milan.

cible un public féminin particulier[196]. Elle s'inscrit dans le cadre des Écoles Supérieures Féminines dirigées directement par la section féminine du Parti National Fasciste dans un but d'éducation et de formation des femmes aux activités professionnelles féminines comme l'économie domestique et les activités agricoles rurales (ce qu'on retrouve aussi en France à la même époque ; Muel-Dreyfus, 1996), et de gestion sociale des masses moins aisées[197]. L'assistante sociale fasciste s'occupe de l'assistance sanitaire, culturelle, hygiénique et économique du travailleur, apportant son soutien aux mères et enfants, en collaboration avec les institutions sociales et catholiques[198] de l'époque (Martinelli, 1965).

Les activités des années 1930 et 1940, dans un contexte de restriction autoritaire par les pouvoirs publics, concernent principalement l'assistance au travail, l'assistance socio-sanitaire (notamment aux malades de tuberculose) ou des activités de polyvalence (visites à domicile, puériculture). Elles vont dans le sens des valeurs du régime mussolinien d'éducation et d'interprétation des besoins des masses. Plusieurs instituts (d'assurance aux accidents et contre les maladies au travail, d'assistance aux fonctionnaires, de prévoyance sociale), formant les prémisses d'un État social italien, sont créés lors de cette période et restent en place tout au long des décennies suivantes. De même, des cours d'assistance sanitaire et sociale se développent dans des Œuvres et instituts nationaux du social crées par le régime[199]. Après la Libération, l'administration centrale italienne reste en large partie la même tout comme son personnel. Dans les années 1970, presque la totalité des cadres italiens de haut niveau ont été formés avant 1943 sous le fascisme (Putnam, 1993). Comme le dit l'historien Paul Ginsborg :

> « le résultat fut que dans les années du 1945 à 1947, aucune des institutions publiques n'a été remise en cause et aucune tentative n'a été faite pour rénover l'administration centrale à Rome, fortement élargie sous Mussolini. Aucune des institutions spéciales

[196] Les cours de cette école étaient assurés en internat et avec une durée de 8 mois initialement, ensuite de 10, 12, 24 et 36 mois, pour des femmes entre 21 et 30 ans diplômées du secondaire ou du supérieur, célibataires ou veuves, et de bonne conduite morale. Le règlement était assez strict et les étudiantes devaient être inscrites au parti fasciste. Les cours portaient sur : le système politique et syndicale ; la législation fasciste ; le système administratif et sanitaire italien ; l'organisation scientifique du travail du point de vue médical ; notions d'hygiène générale et industrielle ; maladies sociales et du travail et éthique professionnelle ; introduction à la législation sociale ; diverses branches d'assurance ; introduction aux accidents, prévention et soin ; protection de la femme dans le travail et des enfants mineurs dans la législation italienne (théorie et pratique) ; normes de puériculture ; notions sur les service social en Italie et à l'étranger ; économie domestique. Une forte attention était focalisée sur la « culture fasciste » avec des enseignements à partir de la chronologie du régime et des discours de Mussolini, comme but d'intégrer le langage spécifique du régime (Martinelli, 1965 : 23 ; Bortoli, 2006 : 372 ; D'Alessio, 2017)

[197] Cette logique paternaliste est d'ailleurs explicitée par Mussolini même dans *Gerarchia* en mai 1925 : « Un capitaliste intelligent ne peut rien espérer de la misère. C'est pourquoi les capitalistes intelligents ne s'occupent pas seulement de salaires mais aussi de logements, de hôpitaux, de campements sportifs pour leur ouvriers » (TdA, cité in Martinelli, 1965 : 21).

[198] Avec le concordat du Latran en 1929, l'Église catholique reconnait le régime mussolinien et obtient une majeure marge de manœuvre pour ses œuvres et ses organisations, tout comme l'introduction de l'enseignement catholique à l'école publique.

[199] Œuvre nationale Maternité et Enfance, Institut national d'assurance des accidents, Institut supérieur des études corporatives du travail et de la providence sociale, Institut catholique des sciences sociales, Œuvre Cardinal Ferrari, écoles normales diverses.

> semi-indépendantes créées par le fascisme pour intervenir dans le champ de l'assistance social ou de l'économie ne fut soumise à une critique sérieuse » (TdA ; Ginsborg, 1989 : 120)

Il est intéressant observer que l'historiographie du service social conserve une relation « compliquée » avec ces origines fascistes. Si le sociologue Martinelli en parle dans son ouvrage de 1965, la plupart des ouvrages historiques qui se succèdent tout au long des décennies suivantes font commencer l'histoire du service social à la Libération seulement. Cela dit, on retrouve des protagonistes des années 1920 et 1930, comme Tarugi, dans l'institutionnalisation de l'après-guerre : la constitution de la Société pour l'histoire du service social (SOSTOSS[200]) dans les années récentes, à l'initiative conjointement d'enseignantes universitaires en service social et d'historiens, a justement permis une meilleure considération de la période des années 1930.

1.1.1. L'Italie à la Libération : l'émergence du travail féminin

L'émergence de l'Italie républicaine à la Libération permet une plus forte structuration du service social dans le pays et de la formation proposée au sein des écoles spécialisées. C'est au lendemain de la fin de la guerre, dans un contexte politico-social[201] marqué par le contrôle américain, la fin du cadre monarchique[202], l'élection d'une assemblée constituante ainsi que l'unité parlementaire antifasciste[203], que le système de l'enseignement supérieur et, dans ce cadre, le service social sont partiellement restructurés. Alors que le débat constitutionnel voit plusieurs visions de l'État s'opposer, le thème de l'Université est malgré tout absent des consultations dans la nouvelle Italie républicaine. La nouvelle Constitution se limite à éliminer les mesures raciales et totalitaires du fascisme, en gardant intact le modèle scolaire *gentilien* et en introduisant les prémisses de l'autonomie des universités. Le thème de l'assistance demeure quant à lui central dans les débats de l'après-guerre, mais reste plutôt confiné dans le centre-nord de l'Italie, davantage développé scolairement et économiquement. Si les acteurs du Sud n'en sont pas exclus, la forte polarisation économique, politique et sociale et l'appui des alliés états-uniens dans la

[200] SOcietà per la STOria del Servizio Sociale. Créée en 1991, la SOSTOSS promue principalement l'analyse historique de l'évolution du service social en Italie en lien avec le développement du pays. Précédemment à cette organisation, c'est en 1977-1978, autour de Bruno Bortoli et de l'école régionale de Trente, que se développe un séminaire sur l'histoire des écoles de service social.

[201] Pour les données politico-sociales de cette partie nous nous référons au tome 4 de l'histoire d'Italie publiée par les éditions Einaudi (Romano & Vivanti, 1975).

[202] Le référendum de 1946 voit l'affirmation du cadre républicain avec 50,2% des votes valides.

[203] Cette coalition gouvernementale voit le jour avec les premières élections du juin 1946 jusqu'en mai 1947, sous le président du conseil démocrate-chrétien Alcide De Gasperi, et voit la participation principalement de la Démocratie Chrétienne (DC), du Parti Communiste Italien (PCI), du Parti socialiste d'unité prolétaire (PSIUP) et - selon les trois différents gouvernements qui se succèdent - du Parti Républicain Italien (PRI), du Parti libéral (PLI) et du Parti d'Action (Pd'A). En guise d'exemple de cette « unité » lors du De Gasperi II, le Ministère du travail était représenté par un ministre socialiste (Ludovico d'Aragona) et un secrétaire d'État démocrate-chrétien (Gennaro Cassiani), le ministère de l'Assistance Post-guerre était tenu par un communiste (Emilio Sereni) avec deux secrétaires d'État respectivement socialiste et démocrate-chrétien (Luigi Cacciatore et Giovanni Carignani)

reconstitution constituent des forts marqueurs de son développement. De même, le service social reste encore un domaine réservé aux femmes et sous forte influence de l'Église. Comme on le voit dans l'extrait suivant d'Ada Gobetti, dans un contexte où les femmes sont considérées comme vouées par nature au travail social, l'Église peut passer comme visionnaire dans cet espace :

> « J'ai eu diverses conversations intéressantes avec Lucia Corti à propos de l'assistance. Elle dit – très justement selon moi – que pour activer les femmes – et pas seulement les agiter de manière stérile – il faut les intéresser au travail social, auquel elles sont instinctivement portées. Elle m'a montré certains cours de préparation sociale donnés à l'œuvre Cardinal Ferrari ; évidemment l'Église catholique, qui a une longue expérience dans ce domaine, a compris ce que doit être demain le travail pour les femmes. Pourquoi on ne peut pas faire nous aussi quelque chose d'analogue, en allant à l'encontre du monopole séculaire catholique et vatican de l'assistance ? Certes, il nous manque la préparation et l'expérience ; mais on doit commencer à un moment ou à un autre ! – C'est avec ce genre de travail que nos organisations féminines devraient faire ses armes ! – elle a répété plusieurs fois. Et je suis parfaitement d'accord avec elle »[204].

Pour en donner quelques exemples, le service social « moderne » se situe à la frontière entre les pouvoirs publics, les anciens membres du service social des années 1930 aux appartenances diverses, les œuvres catholiques, des experts américains et des professeurs universitaires. Le niveau de dégradation de l'Italie au lendemain de la guerre donne l'opportunité à ces agents de mettre en avant la nécessité de former des « professionnels » du social, opérant sur différents terrains pour combattre la « misère ». Le 10 janvier 1946, un premier projet de consortium de deux écoles de service social, l'une à Rome (gérée par l'INAIL[205]) et l'autre à Milan (auprès des locaux de la « Société Humanitaire »[206]), est discuté lors d'une réunion au siège de l'INAIL de Milan : sont notamment présents des ingénieurs et des hauts fonctionnaires, Paolina Tarugi, Sofia Ravasi Garzanti[207] ainsi que des membres de la résistance italienne[208]. Ce projet débouche en

[204] Carnet d'Ada Gobetti, 1956 (TdA, cité in Cutini, 2011).

[205] Istituto Nazionale Assicurazione Infortuni al Lavoro – Institut national assurances accidents au travail, crée initialement en 1933.

[206] La société *Umanitaria* est fondée en 1893 en tant qu'institution philanthropique et école des arts et métiers, on y enseigne notamment la législation sociale pour les inspecteurs du travail et les représentants syndicaux, et les arts décoratives. Elle peut être considérée comme une sorte d'équivalent italien du Musée social et elle regroupe, avant l'arrivée au pouvoir du fascisme, les représentants du champ réformateur italien. Avec la Libération Lodovico d'Aragona, homme politique socialiste et ancien secrétaire de la Confédération Générale du travail (CGIL), est nommé commissaire extraordinaire, juste avant d'occuper le poste de ministre du travail. Il nommera en tant que vice-commissaire Riccardo Bauer, c'est celui-ci, économiste et historien libéral antifasciste, qui marquera fortement cet institut tout au long des décennies suivantes. C'est dans les locaux de cette fondation que beaucoup d'assistantes sociales sont formées jusqu'aux années 1990.

[207] Essayiste d'origine bourgeoise milanaise (famille d'industriels de la soie), diplômée en langues et littérature française, Sofia Ravasi publie avec Tarugi le journal Voce Nuova (voix neuve). Membre active de l'UDI, elle fonde en 1945 la section milanaise de la FIDAPA et en 1953 l'école de méthode Montessori à Milan. Elle est mariée avec l'éditeur Garzanti.

[208] Paolina Tarugi participe en tant qu'ancienne formatrice et membre de l'Institut national assistance sur le travail (ENAL) avec le prof. Cazzaniga, ordinaire de médecine légale à l'université de Milan et superviseur de l'école milanaise. On y voit également la présence de la prof. Garzanti, présidente de la section milanaise de la FIDAPA

premier lieu sur la création en mai 1946 de l'École pour assistants sociaux du travail, dirigée par Paolina Tarugi auprès de la Société Humanitaire. Mais c'est la Conférence sur l'assistance qui s'ouvrira quelques mois après qui demeure le moment central des échanges et débats entre acteurs de la formation.

1.1.2. La conférence d'assistance de 1946 : un service social « nouveau »

La conférence sur l'assistance[209] se déroule dans le nord de l'Italie, à Tremezzo sur le lac de Côme, entre le 16 septembre et le 6 octobre 1946. Organisée par le ministère de l'Assistance Post-Guerre (*Ministero dell'Assistenza Post-Bellica*) et l'UNRRA (*United States Relief and Rehabilitation Administration*)[210] elle voit la participation de cinquante-cinq intervenants, dont des Italiens et des Nord-Américains. Les témoignages et les recherches menées sur cette conférence (Stefani, 2011) la décrivent comme d'un moment d'union et comme marquant la naissance du service social « moderne », en tant qu'espace dans lequel les agents de l'époque se retrouvent pacifiquement pour discuter de la reconstruction italienne. Or, cette vision risque de réduire et de relativiser les différences qui se manifestèrent à cette époque et lors des divers échanges. Certes, cette rencontre se situe dans un contexte d'union politique particulière (les débats à l'assemblée constituante se déroulent au même moment) et quelques mois avant le début de la forte polarisation qui structurera l'Italie dans les décennies suivantes. Il n'en reste pas moins que des différents positionnements sur la formation ressortent de cette rencontre.

Tout d'abord, cela est visible dans les participants à la conférence. On note la présence de personnalités liées à des réalités démocratiques libérales et porteuses d'une « nouvelle » vision institutionnelle. À côté de représentants américains, on retrouve des hommes et des femmes du champ « réformiste » issus tant du catholicisme social que des courants du *liberalsocialismo* (litt. libéral-socialisme) : des enseignants des premières écoles, des résistants, des professeurs d'Université, des représentants de la Croix-Rouge et de l'ONMI (Œuvre pour la protection de la maternité et de l'enfance)[211]. Les communistes (et plus en général la subculture marxiste) sont ici

(Fédération internationale Femmes Arts Professions Affaires – BPW Business and Professional Women International), le docteur Mario Melino pour la Société Humanitaire, le commissaire Bargoni (haut consultant) et le docteur De Luca pour l'INAIL, le professeur Marmori de la Chambre du Travail, Mme Palumbo pour le Comité de libération de la Lombardie et le docteur Pontremoli pour le Ministère de l'Assistance post-guerre.

[209] L'intérêt de la SOSTOSS sur cette conférence a donné lieu initialement à l'organisation d'une conférence en 2008 auprès de l'Institut de l'Encyclopédie Italienne, organisé par deux assistants sociaux dont un chercheur à l'université catholique LUMSA. Un ouvrage a été constitué dans la suite et édité en 2011 réunissant les témoignages de plusieurs hauts fonctionnaires et agents du service social italien, des parties plus historiques, et les retranscriptions de trois interventions de 1946 (Stefani, 2011).

[210] C'est lors du Conseil de Montréal du 16 septembre 1944 que cette institution présente son programme d'aide et réhabilitation pour l'Italie (Bistarelli, 2011 : 43). Les profits obtenus par la vente des produits UNRRA allait constituer le *Fondo Lire*.

[211] Sur l'importance de cette institution dans les politiques sociales italiennes, on renvoie à l'ouvrage sur l'histoire et le développement de l'ONMI par l'historienne Michela Minesso (Minesso, 2007).

peu présents, en dehors de représentants institutionnels, et il n'est donc pas étonnant que la vision qui ressortira sera plutôt liée aux deux autres courants (catholique et socialiste). Les débats portent, très schématiquement, sur la nature de l'intervention de l'État. Si les « actionnistes »[212] espèrent une forte intervention de l'État d'inspiration anglo-saxonne (*New Deal* pour les États-Unis et *Plan Beveridge* pour le Royaume Uni), les catholiques sont, eux, plus réticents, notamment parce qu'ils entendent sauvegarder la mainmise du pouvoir religieux sur les œuvres de l'assistance. La conférence se structure autour de trois thèmes : assistance sociale et législation du travail, assistance de l'enfance et des mineurs, et problèmes de l'après-guerre. Parallèlement à ces préoccupations, la formation occupe un rôle central, dans l'objectif de créer une nouvelle figure professionnelle du social sur un modèle anglo-saxon. Cinq interventions sont spécifiquement liées à la formation du travailleur social : celles de Paolina Tarugi, de Maria Calogero Comandini, de Lucia Corti Ajmone Marsan, d'Odile Vallin, et de Nicola Perrotti (*cf.* encadré 2.1).

Encadré 2.1. Les participants à la conférence de l'assistance en 1946[213]

S'il est difficile d'évoquer tous les participants à cette conférence, on peut néanmoins en citer quelques-uns en distinguant trois sous-groupes au sein de cet espace « réformiste » : celui des hauts fonctionnaires et responsables politiques, celui des académiques, et celui des enseignantes.

Les hauts fonctionnaires et les responsables politiques italiens et étrangers occupent une place prépondérante. On y retrouve par exemple Emilio Sereni, ministre communiste de l'assistance post-guerre et futur sénateur, Giorgio Cigliana, directeur de la délégation italienne de l'UNRRA, Louis Horowitz, chef division de la mission UNRRA en Italie, Lucia Corti, résistante antifasciste et inspectrice du ministère de l'Assistance, Ezio Vigorelli, résistant et député socialiste et futur ministre du travail, et Lodovico Montini, personnage clé de l'assistance de l'après-guerre. Ce dernier, issu d'une famille aisée catholique du nord de l'Italie, est l'ainé de Giovanni Battista (le futur pape Paul VI). Après une éducation religieuse qu'il partage avec son frère, il poursuit des études universitaires en droit et devient avocat. Il s'inscrit au Parti Populaire (*Partito Popolare*) dans la lignée familiale (le père était député) et s'investit dans l'Action catholique, défendant une approche du catholicisme social liée aux idées de Giuseppe Toniolo et d'Agostino Gemelli, dont il sera brièvement assistant à l'université de Milan. Plutôt critique à l'égard du fascisme, il poursuit la carrière d'avocat et de spécialiste de droit public, il fait partie de l'élite démocrate-chrétienne qui prépare l'arrivée au pouvoir après la chute de Mussolini. Proche d'Alcide De Gasperi, il participe à la fondation de l'Association chrétienne des travailleurs italiens (ACLI) et devient député en 1946, intégrant la délégation italienne pour les rapports avec l'UNRRA, dont il

[212] Par ce terme on entend les membres qui étaient passés par le Parti d'Action, de matrice socialiste libérale et très actif dans les organes de la résistance, le premier président du conseil des ministres à la Libération (Ferruccio Parri) est issu de ce parti. Peu ancré au niveau local en tant que « parti de masse » il obtiendra uniquement 1,46 % de votes aux élections de 1946 et se dissout dans la suite.

[213] Les données ici présentées sont tirées par plusieurs sources croisées : plus spécifiquement les notes biographiques présentes sur la revue de service social (n.4/2008), le livre sur la conférence (Stefani, 2011), le dictionnaire biographique des italiens édité par Treccani (vol. 76 de 2012 et version en ligne) et d'autres ouvrages sur l'histoire du service social.

occupera la présidence lors de la transformation de celle-ci dans l'AAI (Administration Aides Internationales). Il sera par la suite vice-président de la Confédération des Coopératives Italiennes, conseiller de la Société Générale pour les travaux et utilités publiques, conseiller de l'Institut central du crédit et du Banco di Roma, et vice-président du Conseil de l'Europe entre autres.

Un second sous-groupe est composé par des professeurs d'Université : Guido Maria Baldi, professeur en médecine sociale et membre de la Démocratie Chrétienne, Roberto Battaglia, historien et ancien partisan, engagé au Parti d'Action et au parti communiste, Francesco Vito, économiste à l'Université Catholique et futur recteur de celle-ci de 1959 à 1965, Riccardo Bauer, économiste, éducateur et secrétaire du Musée social et de la Société *Umanitaria,* et Guido Calogero. Le parcours de ce dernier est intéressant pour comprendre l'une des mouvances présentes dans le champ de l'assistance. Né à Rome dans une famille d'intellectuels, il poursuit ses études jusqu'au diplôme universitaire en lettres et philosophie à l'université de Rome avec Giovanni Gentile (qui n'est plus ministre à ce moment-là). Il devient par la suite professeur de philosophie moderne en 1927 et obtient la chair d'histoire de philosophie à l'École Normale de Pise. Arrêté et envoyé en prison pendant la dernière période du fascisme, il est l'un des auteurs du manifeste du socialisme libéral (on y reviendra). Au sein de ce sous-groupe d'universitaires, on y trouve également les personnalités de la psychologie de la période : Cesare Musatti est psychologue, formé dans les années 1920, proche de l'entrepreneur Adriano Olivetti[214] et traducteur des œuvres freudiennes ; Nicola Perrotti est haut-commissaire à la Santé publique (sorte de ministre de la santé), pionnier et fondateur avec Musatti de la psychanalyse freudienne en Italie ; et Adriano Ossicini, diplômé en médecine, assistant psychologue pendant la guerre et professeur d'Université à Rome, demeure une figure importante de la psychologie dynamique, de l'enfance et de la psychanalyse italienne. Ce dernier, présent à la conférence en tant que représentant du ministère de l'assistance, souligne notamment l'importance de la formation en psychologie pour les professionnels du social.

Le dernier groupe est composé par les enseignantes « pionnières » de la formation d'assistante sociale. On a déjà cité plus haut le parcours de Paolina Tarugi, présente et intervenante. Il faut également tenir compte des parcours de Maria Comandini Calogero et d'Odile Vallin. La première, fille unique d'un entrepreneur républicain et issue d'une famille qui compte un oncle ministre et député (chez lequel elle habitera pendant ses études), obtient un diplôme universitaire en lettres et philosophie à l'université de Rome à la fin des années 1920, où elle rencontre son futur conjoint Guido Calogero. Elle participe aux mouvements féministes des années 1930, à la fondation du Parti d'Action avec son mari (elle passera après la guerre au parti socialiste), à l'Union des femmes italiennes (UDI, *Unione Donne Italiane*). Elle fonde en 1945 le Mouvement de Collaboration Civique (MCC), une sorte d'équivalent italien de la mouvance d'éducation populaire. Elle est à Tremezzo en tant qu'inspectrice du ministère de l'assistance et y défend une formation universitaire pour les assistantes sociales. Elle compte, avec son mari, parmi les fondateurs du centre de formation professionnelle de Rome (CEPAS). Odile Vallin, née au Havre en 1914, poursuit des études littéraires et obtient un diplôme en philosophie à la Sorbonne à la fin des années 1930. Assistante sociale diplômée d'État de l'EPSS de Paris, elle opère initialement en banlieue parisienne et arrive pendant la guerre en Italie où elle enseignera à l'œuvre Cardinal Ferrari de Milan. Elle participe à la fondation de l'École pratique de service

[214] Pour un profil d'Adriano Olivetti, voir encadré 2.3.

social de Milan où elle sera directrice jusqu'aux années 1960, pour ensuite devenir cadre dans des instituts de service social et participer en tant qu'experte ONU à des réunions de formations en France.

Plusieurs points centraux de la formation de service social ressortent de cette rencontre. Si les valeurs défendues ne sont pas exactement les mêmes pour tous, l'ensemble des participants soulignent le besoin de se doter de professionnels formés à des techniques spécialisées. L'entrée dans l'institution universitaire est défendue dans certaines interventions (notamment celle de Maria Calogero), alors que transparaît également la volonté de dépasser un système universitaire considéré comme « immobile » et fortement endommagé par les vingt années de fascisme et par le manque de réforme. Divers projets de formation sont proposés, qui vont d'un cursus de quelques mois à deux ans de formation. Le *curriculum* en service social est présenté comme une formation professionnelle ouverte aux deux sexes et à un public diplômé du secondaire (ou du supérieur), ce qui restreint notamment les possibilités d'inscription à des familles de la bourgeoisie moyenne et haute. En 1949, seulement 17 % de la population italienne a un diplôme du secondaire et 7 % un diplôme du supérieur ; dix ans plus tard c'est le cas de 39 % et de 11 % respectivement (Checchi *et al.*, 2006 : 288). Le recrutement des étudiants doit également reposer sur d'importantes « bases motivationnelles pour telle profession, pour éviter, dans la limite du possible, que des individus perturbés ou avec des soucis personnels à régler cherchent, en s'occupant des dangers et problèmes des autres, à résoudre davantage leurs troubles ou leurs problèmes » (TdA ; Ossicini, 2011 : 77-78). Ainsi le projet du ministère de l'assistance post-guerre prévoit, par exemple, la sélection d'une trentaine d'étudiants, pour leur assurer des cours de législation sociale, d'hygiène, d'histoire moderne, d'éducation civique et d'éthique professionnelle et économie domestique (ces derniers assurés par Maria Calogero). Les méthodes de service social prises comme modèle sont celles enseignées dans les écoles anglo-saxonnes et françaises.

Si cette rencontre suscite une grande variété de propositions et d'échanges entre les protagonistes de l'époque, elle ne produit néanmoins pas les résultats attendus. Plusieurs écoles sont nées au lendemain du congrès, mais la reconnaissance institutionnelle n'aboutira qu'au milieu des années 1980. De même, la crise politique du début du 1947 voit la sortie des socialistes et des communistes de la coalition gouvernementale et la fin de l'unité parlementaire antifasciste qui avait caractérisé le pays à la Libération. Le pays se restructure alors à partir de deux blocs et de leurs alliés : d'une part un bloc conservateur qui monopolise le pouvoir politique (composé par le patronat, l'Église, les représentants des institutions américaines et le parti de la Démocratie Chrétienne – DC –), d'autre part un bloc communiste réticent à l'égard des réformes d'État providence (Martinelli & Chiesi, 2002 : 22). Même au sein du monde catholique, l'assistance ne

fait pas consensus et des divisions se font jour. Les forces politiques davantage liées aux œuvres catholiques et au Vatican ont gain de cause. Le ministère de l'Assistance post-guerre est supprimé et ses compétences (et son personnel) sont transférés au ministère de l'Intérieur. La formation professionnelle est cependant loin de faire l'unanimité. Une sous-commission réunissant les ministères de l'Instruction et celui du Travail, les institutions et les collectivités territoriales intéressées est évoquée en 1947 pour construire la formation professionnelle, le projet n'aboutit pas (D'Amico, 2015 : 361). Les initiatives législatives les plus fréquentes dans l'après-guerre concernent principalement la lutte contre l'analphabétisme.

1.1.3. America… America… : un modèle américain « à l'italienne »

C'est la raison pour laquelle il est important d'insister sur les échanges avec les États-Unis et sur le rôle joué par l'Église et par les institutions internationales dans la gestion des aides de guerre pour comprendre la structuration progressive du service social et de sa formation. Comme on l'a vu dans le chapitre 1 (encadré 1.3), les échanges avec les alliés et les organisations internationales, américaines et onusiennes, sont fréquents pour les pays européens à la Libération et participent aussi d'une forme d'impérialisme, via l'exportation des valeurs liées à la démocratie américaine (Dezalay & Garth, 2002). Étant donné le statut de pays vaincu et la situation au lendemain de la guerre, ces échanges sont encore plus forts dans le cadre italien. Comme l'indique aussi l'Association nationale des assistants sociaux (AssNAS, crée en 1948) dans l'un de ses premiers livrets[215], le statut des professionnelles de service social pendant et après la guerre était considéré comme « médiocre »,

> « fait qui n'a pas échappé même aux observateurs alliés pendant la période d'occupation et après, quand, en fonction de la politique d'aide matérielle à l'Italie, ils ont pris contact avec nos principaux instituts d'assistance pour servir d'intermédiaire avec leurs experts travailleurs sociaux » [TdA].

Ces importations sont alors considérées comme une manière de combler les défaillances du système d'assistance italien. Selon une étude sur les écoles sociales (Bernocchi *et al.*, 1982 : 50) « la culture américaine devient le modèle de référence » [TdA]. Contrairement à la France qui reconnaît la formation d'assistance sociale dans les années 1930, les principaux cadres italiens de l'époque décident de transposer le système anglo-saxon. Après la conférence sur l'assistance de 1946, la délégation italienne auprès de l'UNRRA s'institutionnalise et se transforme en AAI, Administration Aides Internationales, qui contribue, conjointement à l'Œuvre pontificale d'assistance (POA) - créée par le pape Pie XII -, à financer les œuvres d'assistance et les écoles de

[215] Document AssNAS 1948, p. 11.

service social. L'apport américain prend deux formes : aide matérielle en termes de financement et d'échanges (notamment via le Plan Marshall et le programme Fullbright) ; exportation de connaissances scientifiques et techniques. Il doit cependant être compris davantage comme une forme d'hybridation – c'est-à-dire comme un processus d'adaptation et d'apprentissage – que comme une simple importation ou imitation d'un modèle étranger (Ricciardi, 2016 : 23). L'assistante sociale va s'institutionnaliser dans le cadre de la nouvelle vision de *concertation* portée par ces programmes.

Tout d'abord, l'assistance influencée par les États-Unis comporte une part matérielle. L'UNRRA et ensuite l'AAI s'occupent de gérer les gains obtenus par la vente de produits reçus par les aides internationales (*Fondo Lire*[216]), ce qui leur permet de financer les différentes écoles sociales (notamment pour la rémunération des enseignants). L'Italie est, après la Chine et la Pologne, le troisième pays en termes de réception d'aides UNRRA (14,4 % de l'ensemble ; Fauri, 2010 : 141-146). Ce programme *Éducation* mis en place lors des premiers financements a une durée initiale de cinq ans. L'objectif, pour les Américains et pour les Italiens, est la constitution d'un personnel spécialisé capable de gérer les différentes actions de reconstruction du pays. Le contrôle exercé par les institutions internationales sur les écoles est assez important, et notamment concernant le choix du personnel enseignant, du personnel administratif et des locaux (Cutini, 2000 : 61). Les critères uniformes qu'on retrouve dans la plupart des écoles créées vers la fin des années 1940 (neuf écoles) et tout au long des années qui suivent[217] reflètent donc les critères de financement requis par l'AAI. Le cursus doit se dérouler sur deux ans. Le *curriculum* est composé d'un socle commun d'enseignements[218] et d'une application pratique. Les écoles doivent se doter d'une bibliothèque fournie en ouvrages du secteur et intégrer dans un conseil d'administration des représentants des instituts d'assistance chargés d'embaucher les diplômés à la sortie. L'AAI prend de fait la place du ministère des affaires sociales à la suite de l'échec de la création du ministère de l'assistance. Elle gère les crédits alloués aux écoles, et cela jusqu'au milieu des années 1950[219]. La formation proposée est une formation pratique d'élite, à destination des futurs techniciens supérieurs du social.

---

[216] Le *Fondo Lire* regroupait la vente sur le marché italien des biens reçus dans le cadre des aides, selon un prix en accord avec les États-Unis, ce qui permit de rajouter au budget étatique une partie de gains et de financer l'assistance alimentaire, sanitaire, sociale et la construction de nouveaux logements (Fauri, 2010 : 149).

[217] À ce propos voir la publication de l'ONU: "Training for Social Work. Third International Survey" Nations Unies, 1959, année IV, n.1.

[218] Ces cours comprenaient de séminaires sur la législation sociale, des cours de sciences sociales (sociologie, sciences politiques, psychologie, économie), de psychiatrie, de médicine sociale, des cours de méthodologie du service social.

[219] Parallèlement à la formation, le service social italien se développera grâce à l'AAI dans l'UNRRA Casas, secteur d'activité spécialisé dans l'assistance et le secours aux réfugiés et aux sans domicile, concrétisé dans la réparation et la construction des logements.

Au fil des années 1950, si les écoles continuent à augmenter, la sélection se révèle de plus en plus drastique (Cutini, 2000). On passe alors d'une aide matérielle à une aide technico-scientifique, avec l'importation des méthodes professionnelles et l'organisation de bourses, échanges et voyages pour les enseignants et les diplômés. À la différence de la France, l'Italie reçoit régulièrement des bourses Fullbright tout au long des années 1950 et 1960 : vingt-trois contre deux (Miner, 1969 : 120-121[220]). L'attitude américaine est dans un premier temps plus proche du courant rooseveltien du New Deal que de la doctrine Truman qui suivra (Giovagnoli, 2000 : 63-64), plus habitée par des valeurs proches du libéralisme américain et du progressisme religieux. Comme le montre aussi Luc Boltanski (Boltanski, 1981), ces échanges sont fondamentaux dans la production et l'affirmation d'un groupe professionnel : les techniques et théories du service social permettent d'assurer une légitimité nouvelle aux cadres de l'assistance italienne. De même, le travail de Fabienne Pavis met l'accent sur l' « américanisation partielle » des études de gestion en France et montre comment, pour des écoles qui manquent de légitimité intellectuelle, le passage par l'étranger permet notamment d'acquérir des ressources supplémentaires et donne le sentiment d' « être des pionniers » (Pavis, 2003 : 172-180). Toutefois, à la différence de leurs homologues italiens, les enseignants formés aux États-Unis sont dotés de *PhD* et intégrés au sein des départements universitaires américains. Cet élément participe de la critique de l'académisme italien et de la « fermeture » du système italien. La pénétration culturelle américaine va au-delà de la formation en service social et touche d'autres milieux professionnels, comme la sociologie[221] (et notamment la sociologie du travail ; Franco, 2009) ou de nouvelles méthodes dans la gestion des entreprises, dans l'objectif d'une « révolution mentale » de pacification de relations salariales (Ricciardi, 2016 : 15). C'est dans ce cadre que le rôle de l'assistante sociale est censé devenir prépondérant. Les transferts passent par l'organisation, par des enseignantes américaines[222], de séminaires destinés à introduire les trois méthodes du *social work* américain : *case work*, *group work*, *community work*. Au même moment une partie des professionnelles françaises est formée à ces mêmes méthodes, introduites dans le programme officiel avec la réforme de 1961 (*cf.* chapitre 1, 2.1.2). La collaboration avec l'AAI se concrétise par la création d'un comité des directeurs d'école et d'une commission technique, censée

[220] Tout au long des années 1950 et 1960, l'Italie et l'Angleterre sont les deux pays à bénéficier le plus de bourses Fullbright.

[221] Si on reviendra successivement sur la construction de la sociologie en Italie, il est important de dire ici que l'idéalisme porté par le philosophe et historien Benedetto Croce (et par Giovanni Gentile) empêche pour longtemps l'affirmation de toute science sociale, qui se développe hors cadre académique dans des bureaux des entreprises, dans des instituts proches d'organisations politiques et via les sollicitations des experts américains (Salvati, 2008 : 22).

[222] En guise d'exemple on peut citer le cas d'Anna E. King, enseignante et doyenne à l'université jésuite Fordham de New York et présidente à partir de 1945 de l'association américaine des écoles de service social (Shelley, 2016 : 248), qui donne de cours de *case work* entre 1952 et 1954 aux enseignants et cadres du service social.

sélectionner et diffuser le matériel pédagogique ; dans les années 1950 environ 97 articles et 80 enregistrements audio et vidéo sont envoyés aux écoles (Fasolo, 1960 : 79).

Les séminaires sont accompagnés par les traductions italiennes de quelques auteurs américains comme Gordon Hamilton[223], Helen Harris Perlman[224] ou Walter Friedlander[225]. Comme le souligne Lodovico Montini dans la préface à l'ouvrage de l'enseignante américaine Hamilton, ces traductions ont pour but d'introduire les techniques, la méthode et l'organisation de l'assistance en Italie. Selon Montini, face aux évolutions du service social, l'Italie n'a rien à envier aux autres pays, notamment grâce au rôle fondamental que jouent les organisations caritatives d'assistance. Si la charité religieuse est l'élément essentiel de toute aide sociale, elle doit s'accompagner d'une organisation formelle qui respecte les nouveaux principes démocratiques de l'État italien et intègre en son sein les œuvres de bienfaisance existantes, sans bousculer dans une intervention publique purement bureaucratique. Selon Montini, l'assistance est à l'égal de l'école, de la santé et de la police, une nouvelle branche de l'État. Le professionnel doit être formé dans des écoles spécialisées et doit opérer selon l'étude de cas et le modèle de l'entretien individuel d'inspiration psychologique. Pour autant, Montini n'exclut pas tout critique à l'égard de la méthode américaine. Le service social demande « une sensibilité humaine particulière, dont, [il] le répète, seule une conception religieuse-humaniste peut, en quelque façon, préserver des erreurs et des lacunes » (TdA ; Montini, 1959 : 12). Le cas individuel (*case work*), introduit par ces méthodes et fortement axé sur des déterminants psychologiques – identifiés à l'aide d'un système de « diagnostic » -, risque, selon Montini, de donner une image trop schématique et « biopsychique » de l'individu. La formation doit être aussi « intérieure » et consister en une « réelle éducation de la personnalité qui doit mettre les assistantes sociales en mesure d'adhérer totalement à certaines valeurs inhérentes au concept moderne d'une société démocratique, et de se les approprier, en les traduisant ensuite dans la pratique administrative » (TdA ; Fasolo, 1963 : 14). Selon Hamilton le processus social travaillé par l'assistante sociale est « relativement indéterminé » et a pour but ultime l' « efficience » de la société, basée sur des individus en harmonie avec leur famille et leur groupe d'appartenance (TdA ; Hamilton, 1959 : 328).

[223] La préface est de Lodovico Montini, la traduction d'Emma Fasolo. Gordon Hamilton est enseignante à l'Université Columbia de New York et écrit cet ouvrage initialement en 1940, fortement orientée par les théories freudiennes, elle s'inspire des travaux développés entre autres par Mary Richmond (*cf.* encadré 1.2).

[224] La traduction est de Maria Luisa Emanuele, enseignante dans les écoles de l'ONARMO (Œuvre Nationale pour l'assistante religieuse et morale des ouvriers). H.H. Perlman était enseignante à l'université de Chicago après 1945, elle publie le manuel du *case work* en 1957 qui a une large diffusion aux USA et au Canada, jusqu'au Japon et aux Pays-Bas. Le but est de « engager sciemment le client dans la solution de son problème » (Emanuele, 1962 : 6).

[225] L'introduction et la traduction sont d'Emma Fasolo. Walter Friedlander, avocat allemand émigré pendant le nazisme aux États-Unis où il devient professeur en service social à Berkeley, coordonne un ouvrage sur les principes et les méthodes du service social.

Si l'importation plus récente (début du XX[e]) en France d'auteurs coïncide avec l'émergence des premières théorisations des méthodes de travail social (principalement Mary Richmond et Jane Addams, *cf.* encadré 1.2), en Italie, les ouvrages introduits reprennent certes ces théories mais ils sont le fait des générations suivantes, davantage passées par le modèle universitaire américain et ayant déjà acquis un capital académique plus important (*PhD*, publications dans des revues scientifiques, enseignements dans des écoles universitaires). Tout comme les autres auteurs, Hamilton met à plusieurs reprises l'accent sur la nécessité, pour le service social, de se doter de théories sociales spécifiques, en n'hésitant pas à développer la recherche scientifique.

Encadré 2.2. Une enseignante italienne en Amérique

Ces transferts italo-américains passent également par les voyages organisés dans le cadre des bourses Fullbright. C'est le cas par exemple de Maria Calogero Comandini (déjà citée) qui obtient un financement en 1956 pour suivre un cours de six mois (*Group work & Community Organisation*) à la *School of Welfare Studies* intégrée à l'université de Berkeley (Criserà, 2011 : 165). Or ces voyages ne doivent pas être conçus uniquement dans le sens d'une observation et d'une imitation du modèle américain. Les participants y reviennent aussi avec leurs observations critiques et leurs propres mises en perspective des échanges italo-américains. Ils tirent aussi une certaine « légitimité » de ces voyages. C'est le cas d'Emma Fasolo, « experte » en travail social, qui revient plus précisément sur son expérience dans un récit présenté lors des commissions d'échange et publié dans le *Journal of education of social work* (Fasolo Paglia, 1973). Elle est la première italienne à avoir enseigné pour une longue période (deux ans) dans deux universités américaines, en Florida et dans le New Jersey. Elle centre son propos sur deux questions : la nécessité de s'éloigner d'une image ethnocentrique ; la nécessité de réintégrer l'aspect idéologique dans le travail social. Tout d'abord, cette experte du travail social évoque les différences entre les modèles éducatifs des pays européens – modèles davantage fondés sur une tradition historique et philosophique – et ceux des États-Unis – au contraire basés sur une approche pragmatiste et scientifique –, ainsi que les différences culturelles auxquelles une étrangère est confrontée lorsqu'elle séjourne pour une longue période sur un nouveau territoire. Selon elle, il est nécessaire de se laisser porter par le pays d'accueil, pour participer, humblement, à la compréhension des problèmes sociaux, aux angoisses, et aux espoirs. Beaucoup de formateurs américains « ont vécu et travaillé à l'étranger comme les Anglais vivaient en Inde à l'époque de Kipling ». Il demeure donc important de se détacher de son rôle et de s'éloigner de positions ethnocentriques en regardant ce qui se fait ailleurs. Néanmoins, selon elle il faut aussi tenir compte que les écoles américaines ne valorisent pas l'hétérogénéité de leur public étudiant (notamment le public issu de l'immigration). Ensuite, elle reconnait l'avantage du pragmatisme américain par comparaison à la culture italienne où l'accent est mis sur la théorisation préalable, ce qui ralentit la pratique. Toutefois, en s'adressant aux Américains tout comme aux lecteurs européens, elle souligne la nécessité pour le service social de réintégrer une éducation idéologique, ce qui est d'autant plus important en Italie ou dans d'autres pays européens que la tradition philosophique y est présente dans l'école comme dans d'autres sphères. Le travail social ne doit pas se réduire à une méthodologie ni uniquement à une approche empirique, mais s'affirme comme « une force de

rénovation avec une base scientifique et morale propre », afin de pouvoir mettre en avant une position idéologique bien définie, qui passe par des échanges internationaux fructueux basés sur un enseignement « désintéressé ». D'où la nécessité de réduire les centres de formation et de développer la formation doctorale en service social. C'est grâce à celle-ci qu'une théorisation et une formation idéologique bien définie seront possibles.

1.2. La structuration en écoles comme réponse aux *matrices* du service social

La formation en service social commence à se structurer d'abord autour de sept écoles, toutes situées entre Rome et Milan et aux orientations idéologiques variées (cinq confessionnelles, deux laïques). Leur nombre monte à douze, six mois plus tard, puis connaîtra une augmentation singulière tout au long des années 1950. Il est important de resituer ici l'émergence de ces écoles dans le contexte politico-social. L'entrée à l'université a été exclue par une large partie des acteurs du champ, on l'a vu, dans la mesure où le monde académique reste peu perméable aux changements de la période. Si les femmes n'en sont pas exclues, l'essor de leur entrée dans les études supérieures passe davantage par des formations à l'enseignement, au social, à la santé. Néanmoins, le service social n'arrive pas à obtenir une reconnaissance de la formation et du titre professionnel, bien que des négociations se déroulent alors entre organisations corporatives et pouvoirs publics[226] et que l'Association Nationale des Assistants Sociaux (ANAS, ensuite AssNas)[227] est créée en mai 1948. Comme on l'a vu plus haut, la rupture de l'unité parlementaire antifasciste et la victoire de la Démocratie Chrétienne aux élections de 1948 modifie la situation politique italienne[228]. Les différentes écoles sont alors amenées à se regrouper entre elles pour continuer à recevoir des financements et à construire un modèle de formation cohérent. On peut distinguer deux matrices principales, elles-mêmes divisées en deux sous-groupes qui se recomposent selon les périodes.

La matrice de formation laïque réformiste se restructure dans l'UNSAS (Union nationale des écoles d'assistantes sociales) et se partage principalement entre une vision proche du paternalisme patronal et un courant socialiste libéral. Humaniste et véhiculant une conception réformiste de l'assistance, cette orientation situe le service social dans une idée de service public. La matrice catholique sociale est présente dans les deux autres organisations, celle de l'ENSISS (organisme national des écoles italiennes de service social), laïque et non confessionnelle, et celle

[226] En 1948 une commission du conseil Supérieur de l'Instruction Publique sur la formation en service social, dirigée par Agostino Gemelli, voit la présence de l'AssNAS et porte sur les trois ans de formation.

[227] L'AssNAS tire son origine par un groupe détaché de la FIDAPA.

[228] De Gasperi décide de dissoudre le gouvernement et d'en composer un nouveau sans les communistes et les socialistes (qui prônaient entre autres la réforme agraire et la nationalisation de principales entreprises), ce qui lui permet de négocier davantage de crédits et renforcer le rôle de l'Italie avec les états-uniens, au moment de l'ouverture du Plan Marshall (Campus, 2008). L'attentat subi par le secrétaire du parti communiste Palmiro Togliatti dans la suite des élections de la même année contribue à polariser la situation.

de l'ONARMO (Œuvre Nationale pour l'assistante religieuse et morale des ouvriers), qui lie pour la plupart les écoles directement aux diocèses. Cette structure caractérise la formation jusqu'à la fin des années 1970, où la remise en cause du rôle de l'assistante sociale et l'ouverture de l'université à la formation professionnelle commencent à produire des rapprochements entre les *curricula*. Pour les stages, les centres de formation orientent chacun leurs étudiants vers les institutions auxquelles ils sont liés[229]. Si les clivages séparant les deux matrices correspondent à la division idéologique de l'époque (les deux blocs) et reflètent une idée différente de dépendance de l'État, il est important de ne pas les considérer de manière schématique et opposée : les conceptions de la formation et de l'assistance sociale demeurent en vérité très poreuses, s'agissant de l'objectif – partagé – d'une revendication professionnelle. Le lexique religieux et vocationnel est du reste transversal aux différents agents de la formation de l'époque. Comme l'écrit une enseignante d'une école UNSAS :

> « Dans l'idéal on voudrait voir [l'assistante sociale] comme une espèce de missionnaire laïque, enflammé par l'amour du prochain, passionné par des élevés idéaux sociaux, prêt au sacrifice, habile à pénétrer les âmes, à les comprendre, à compatir avec elles, à les corriger, expert en questions sociales, prévoyant de préparer des projets de rédemption, tenace et prudent dans leur mise en pratique. On le voudrait, dans un mot, appelé à son devoir dont il voit la beauté et toutes les difficultés, par une irrésistible et puissante *vocation* »[230] (TdA ; Caruso, 1954 : 84).

La conception de la société portée par l'UNSAS comme par les autres organismes repose sur la « pensée chrétienne et la conception démocratique », à l'exception de trois écoles (Martinelli, 1965 : 101).

1.2.1. La formation laïque en service social : entre courant paternaliste patronal et socialisme libéral

L'UNSAS se veut au départ un consortium émanant directement du ministère du Travail et des Affaires sociales et du ministère de l'Intérieur, dans le prolongement du ministère de l'Assistance post-guerre. Il réunit cinq écoles, deux à Milan, trois à Rome[231], une à Naples et une à Turin, qui dépendent d'un conseil d'administration centralisé. La formation se déroule sur deux ans. Elle est ouverte aux hommes et on y accède après examen, avec la possibilité d'y obtenir une

[229] Les écoles de l'UNSAS dans les institutions publiques, celles de l'ENSISS dans les instituts religieux et publics, tels que les hôpitaux ou d'autres organismes d'action sociale, celles de l'ONARMO principalement dans des institutions religieuses.

[230] Ada Pia Caruso, « L'aspetto esteriore dell'AS » (p. 96), extrait d'un cours sur l'éthique professionnelle du travailleur social tenu à l'école des cadres du travail dans l'année académique 1953-1954.

[231] Si elle n'est pas directement liée à l'UNSAS, l'École pour cadres de Rome (l'école nationale pour cadres du travail social, SNDLS) peut être insérée dans cette mouvance. Proche des cercles de psychologie romaine, elle est dirigée par Mario Ponzo, professeur universitaire de psychologie, et ensuite par Nicola Perotti (à ce moment-là haut-commissaire pour l'hygiène et la santé publique). Une partie des enseignements sont assurés dans l'institut de psychologie.

bourse. Deux orientations majeures ressortent de ces cinq écoles et se rejoignent notamment par la place donnée à la centralité étatique. La première se concrétise par une approche plus « institutionnelle », proche des courants paternalistes. La seconde par une approche socialiste-libérale et communautaire. On retrouve dans le premier groupe les écoles de Rome, Turin, de Naples[232] et de Milan. L'UNSAS, ici, ne forme pas uniquement des assistantes sociales, mais aussi des secrétaires sociales et « visiteuses », des inspectrices d'usines et du personnel technique. La figure centrale est Paolina Tarugi, qui dirige l'école de Milan[233] et participera à la création de celle de Turin en 1947 - financée par le patronat - où elle enseignera parallèlement jusqu'à la fin des années 1950. À Milan, elle dirige l'école (située en Via Daverio dans les locaux de la société *Umanitaria*[234]) jusqu'à la fin des années 1960, au moment où celle-ci devient autonome, et cela toujours en collaboration avec Sofia Ravasi Garzanti et la FIDAPA. Dans ce groupe, la peur du technicisme et du pragmatisme américain, unie à un paternalisme d'origine patronale, conduit à mettre l'accent davantage sur des pratiques ancrées dans l'action législative et moins sur l'approche individualisée. Cela s'explique aussi par la trajectoire de cette génération d'assistantes sociales qui, formées avant la Deuxième Guerre mondiale, reproduisent une image du travail social et du rôle des femmes plus traditionnelle et autoritaire, et moins dépendante des méthodes développées par la psychologie naissante. Mais ce paternalisme patronal en tant que solution corporative au conflit social, à la faveur d'une solidarité entre patrons et employés, n'est pas très éloigné des idées chères aux réformistes européens sociaux-démocrates de l'après-guerre (Paggi, 1989[235]). C'est pourquoi les deux sous-groupes peuvent faire partie d'une même matrice laïque réformiste.

Le Centre d'éducation professionnelle pour assistantes sociales (CEPAS) résume à lui seul la matrice *liberalsocialista*, qui se développera aussi dans la première école universitaire pratique de Sienne (créée en 1953). École fondée en 1947 par Guido Calogero et Maria Comandini Calogero (qui y enseignera jusqu'en 1978) et reliée à l'UNSAS, le CEPAS suit l'inspiration portée par les « actionnistes » à la Libération, mouvement d'inspiration mazzinienne et socialiste-libérale,

[232] L'école de Naples est dirigée par une ancienne élève de l'école de Rome diplômée en 1941 ayant exercé à Turin.

[233] L'autre école de Milan est créée initialement comme formation dépendant directement du Ministère de l'assistance post-guerre et est gérée par l'inspectrice et résistante Lucia Corti Ajmone Marsan.

[234] Elle quitte les locaux de *l'Umanitaria* en 1967 pour se transférer dans les locaux de Via Olmetto à Milan.

[235] En prenant le cas du modèle suédois, allemand et autrichien, l'ouvrage dirigé par l'historien Leonardo Paggi revient sur le lien entre américanisme et réformisme européen, en proposant quatre perspectives pour comprendre les difficultés des partis socialistes européens à la fin des années 1980. La culture socialiste peut se reproduire en tant que culture de gouvernement si elle a la capacité d'interpréter les réformes en tant que facteur de croissance du système ; la société de consommation rend fortement improbable une gestion dirigiste du pouvoir ; des processus tels que la redistribution des salaires et les politiques sociales résultent compatibles avec l'américanisme, le contractualisme du mouvement ouvrier et son institutionnalisation permettent même l'entrée de la société de consommation en élargissant le pouvoir d'achat ; la culture de la consommation - qui en déduit – défie l'identité collective de l'ouvrier d'inspiration socialiste, qui passe progressivement vers la figure du salarié et vers une logique plus contractuelle (Paggi, 1989 : 125-127).

composé principalement d'intellectuels (professeurs d'université et hauts fonctionnaires)[236]. C'est une matrice qui se rattache au courant antitotalitaire et réformiste radical antifasciste, qui ne partage pas les bases matérialistes du marxisme et qui se considère comme l'« ultime héritier du socialisme et du républicanisme du *Risorgimento* » (Audier, 2014 : 72). Un extrait tiré du Manifeste du socialisme libéral italien, rédigé par Guido Calogero en 1940, permet de comprendre ce positionnement.

> « Aux marxistes, au socialisme et au communisme, il [le libéral-socialisme] dit d'ailleurs : notre aspiration est votre aspiration, notre vérité est votre vérité, pourvu que celle-ci soit libérée des mythes du matérialisme historique et du socialisme scientifique. Souvenez-vous du Marx agitateur enflammé par l'idéal éthique de la justice, et oubliez le Marx théorique, qui, présupposant cet idéal dans ses idées économiques, pensa pouvoir les déduire de ses mêmes enquêtes économiques » (TdA, p. 12).

Dans ce centre, l'équipe réunie autour des Calogero[237] développe le travail en groupe et le travail communautaire, les méthodes de pédagogie active ou encore la technique du « dialogue », selon les principes de tolérance et de respect mutuel. Les cours sont fortement axés sur ces principes, sur les idées de protection sociale et de relation « individuelle » entre assistante sociale et usager, à l'image du principe actuel d'*empowerment*, où le travail social doit « aider les individus à s'aider eux-mêmes ». L'assistante sociale promue par le CEPAS est d'une professionnelle polyvalente, formée aux sciences humaines et à la sociologie naissante, dotée d'un fort bagage universitaire. Plusieurs formateurs, proches de ce courant, interviennent dans les formations : des responsables des établissements de l'entreprise *Olivetti* (Rigo Innocenti, de Pozzuoli, et Paolo Volponi, de Brera), les historiens Federico Chabod et Bruno Zevi, le sociologue Franco Ferrarotti, le psychologue Adriano Ossicini et sa sœur - elle-même assistante sociale - Teresa Ossicini Ciolfi, entre autres. C'est au milieu des années 1960 que le CEPAS entre en conflit avec l'UNSAS et établit un partenariat avec l'université de Rome, pour se transformer progressivement en école universitaire pratique et passer, à partir des années 1980, sous tutelle universitaire.

---

[236] Ce courant tire son origine du mouvement de *Giustizia e Libertà* (Justice et Liberté) fondé par Carlo Rosselli à Paris dans les années 1930 et transformé pendant et après la deuxième guerre mondiale dans le Parti d'Action et dans le mouvement européaniste. Plusieurs personnalités de l'Italie de l'après-guerre peuvent être liées à ce courant, outre que les Calogero, on peut citer Aldo Capitini (fondateur des centres d'orientation sociale), Norberto Bobbio, Altiero Spinelli ou Danilo Solci (partisan de l'action d'intervention sociale en Sicile). Pour un approfondissement des racines philosophiques du mouvement voir Audier, 2014.

[237] Notamment Angela Zucconi, diplômée en littérature et traductrice du philosophe danois Søren Kierkegaard, elle enseigne et dirige cette école pour plusieurs années, parallèlement à plusieurs activités à l'étranger, au Mexique et aux Antilles via les Nations Unies. Elle participe au projet pilote dans la région des Abruzzes avec l'UNRRA CASAS de 1958 à 1962 avec un travail « de communauté » auprès de 14 communes et se présente dans la liste du Mouvement Communauté aux élections du 1958. Elle revient sur ces expériences dans son autobiographie (Zucconi, 2000).

Encadré 2.3. Le rôle d'Adriano Olivetti dans le développement du service social et de la sociologie

La figure de l'entrepreneur Adriano Olivetti est centrale dans ce courant, tout comme dans la structuration du service social et d'une partie de la sociologie italienne. Cet entrepreneur et homme politique, originaire d'Ivrée au nord de l'Italie, au parcours religieux éclectique (père juif, mère vaudoise, converti au catholicisme), développe dans l'après-guerre une nouvelle conception de l'entreprise, inspirée des idées personnalistes et proches du conservatisme intellectuel et du capitalisme d'État. Fervent promoteur des échanges avec les États-Unis et du nouveau modèle managérial américain (dès les années 1920), Olivetti met en place des nouveaux dispositifs techniques d'inspiration tayloriste pour l'organisation du travail, dans le but de rassembler les ouvriers et les cadres de ses entreprises (Ivrée et Pouzzoles) dans une « communauté » de travail (des crèches, des écoles, des cantines et des logements ouvriers entre autres ; Cacioppo & Tognetti Bordogna, 2008 : 146). Son ouvrage *L'ordre politique des communautés* (*L'ordine politico delle comunità*, 1945) est très influencé par les idées d'Emmanuel Mounier et de la *Fabian Society* anglaise (club politique proche du Labour), et propose une troisième voie, au-delà du communisme et du capitalisme, reposant sur l'acceptation des règles du système économique pour améliorer la situation matérielle, sociale et culturelle du pays. Entouré par des intellectuels socialistes-libéraux, il fonde en 1947, avec le sociologue Franco Ferrarotti[238] et deux dirigeants de son entreprise, le « Mouvement Communauté » (*Movimento Comunità*) qui, reprenant en partie les idées « actionnistes », se dote d'une maison d'édition et participe aux élections du 1953 et 1958, obtenant un seul siège (celui d'Olivetti, remplacé par le sociologue Ferrarotti). Ferrarotti souligne combien ce mouvement s'enracine dans les idées de Mounier, Maritain et Weil, l'idée étant de définir la « communauté comme lieu de vie et de travail, comme territoire commun à construire ensemble (…) comme l'espace premier de la vie démocratique et de son approfondissement (…) pour sortir la démocratie du pouvoir pernicieux des partis politiques » (Ferrarotti & Delory-Momberger, 2013 : 29). Ce rapport avec la sociologie est nourri notamment par la création d'un bureau d'études sociologiques à Ivrée, lieu où se croisent et se forment nombre de futurs sociologues du travail et des organisations de la deuxième partie du XX^{e} siècle, comme Luciano Gallino ou Alessandro Pizzorno (Visentini, 1980 ; Butera, 2016). Membre de l'UNRRA Casas, Adriano Olivetti décède soudainement en 1960. Lodovico Montini, dans les colonnes de la revue de l'AAI, le décrit comme un homme caractérisé par un « sens élevé du service social [qui] apparaît évident dans tous les actes de sa vie multiforme d'entrepreneur, d'urbaniste, d'homme politique et d'organisateur. […]. Il y avait en lui la recherche de l'infini à transfuser dans le fini, afin qu'il y ait une rédemption de tout mal et un espoir pour tout le bien » (Montini, 1960 : 3).

1.2.2. La matrice religieuse : entre catholicisme social et proximité vaticane

Le courant religieux du service social italien reflète également l'hétérogénéité du monde catholique italien, tout aussi manifeste dans le parti démocrate-chrétien. Deux postures

[238] Franco Ferrarotti, piémontais de naissance et proche d'Olivetti, est considéré un des « pères » de la sociologie italienne et se caractérise par des multiples activités et engagements (dans et en dehors du champ académique) tout au long de sa carrière. Parallèlement à son engagement politique (au parlement jusqu'en 1963), il enseigne la sociologie au CEPAS et fonde en 1951 la revue *Quaderni di Sociologia* (Cahiers de sociologie) avec le philosophe Nicola Abbagnano. En 1961 il obtient la première chaire de sociologie à Rome et contribue à la création de la première faculté de sociologie à l'université de Trente en 1966.

s'opposent : l'une proche du catholicisme social (les écoles réunies dans l'ENSISS), l'autre plus proche des hiérarchies ecclésiastiques (les écoles de l'ONARMO). L'ENSISS tire son origine des deux écoles de Rome et de Milan[239] et se structure successivement dans neuf autres écoles (Bologne, Cagliari, Florence, Messine, Palerme, Trente, Trévise, Trieste et Venise), rejoignant les cursus financés par l'AAI (Bernocchi *et al.*, 1984). Cette mouvance est fortement liée au patronat, à la DC (notamment *via* Lodovico Montini, qui siège dans le CA) et aux réseaux catholiques internationaux. Monseigneur Giovanni Cattaui De Menasce et sa sœur Josette Lupinacci, qui dirigent l'école de Rome[240], portent un catholicisme social « converti » et laïque, proche de la pensée de Jacques Maritain, tout comme Odile Vallin, directrice de l'école de Milan. Ce catholicisme couvre un large courant de la DC de l'époque, qui circule autour de Giuseppe Dossetti et de l'Université Catholique de Milan. Cette matrice puise dans une idée chrétienne proche de l'utilité sociale du travail, des idées d'économie humaine du Père Lebret et d'une idée communautaire. Ces idéaux ne sont pas très différents de ceux du courant laïque corporatiste ou socialiste libéral. Si l'aspect religieux les distingue, la dimension personnaliste et communautaire les relie, notamment dans l'idée réformiste et humaniste d'une « troisième voie » sociétale éloignée du matérialisme marxiste. C'est principalement au sein de ces courants qu'on retrouve les développements du « facteur humain » et qu'une partie de la sociologie (catholique) se développe. Ces idées répondent, selon Ricciardi, à une vision « autoritaire et pacifiée de l'organisation sociale. […] Les relations humaines sont présentées comme une façon de « restaurer » la personnalité des travailleurs « déviés » d'un point de vue psychique et moral, et de l'inscrire dans le cadre pacifié et autoritaire de la communauté d'entreprise, celle-ci étant organisée autour de figures-repère comme le chef d'atelier, l'assistante sociale ou l'aumônier » (Ricciardi, 2016 : 150-153). L'assistante sociale a alors comme but d'accompagner la mise en place d'une communauté d'entreprise, s'appuyant, selon la revue *Produttività*, sur ses qualités féminines (Franco, 2009 : 49).

[239] L'une est l'école italienne de service social de Rome, l'autre l'École Pratique de Service Social. Cette dernière, dirigée par Odile Vallin et avec siège initialement auprès de l'œuvre Cardinal Ferrari, ensuite à Via Mercalli et via Ruffini à Milan, s'inspire de l'École pratique de service social à Paris. Avant de passer sous l'ENSISS elle est financée par le comité de libération et l'administration provinciale milanaise.

[240] Rome sera le lieu aussi de la création d'autre école à partir de 1951 par De Menasce, Odile Vallin et la compagnie de Saint Paul, dans le but de rapprocher les bonnes-sœurs au métier de l'assistante sociale (Canali & Lerma, 2011 : 259-263). Cette « école d'assistance sociale pour religieuse » a été par la suite intégrée à la libre université Marie SS. Assunta (LUMSA).

Encadre 2.4. Agostino Gemelli et l'université Catholique de Milan[241]

Bien au-delà du service social, Agostino Gemelli demeure une figure centrale du catholicisme social et du monde académique italien. Prêtre franciscain, médecin, philosophe, théologien, il est l'un des acteurs de la psychologie expérimentale italienne et le fondateur de l'université catholique du Sacré-Cœur de Milan en 1921 – dont il sera nommé recteur à vie -, centre académique sur le modèle médiéval proposant une « instruction supérieure adéquate et une éducation morale basée sur les principes du catholicisme » (Brizzi *et al.*, 2007 : 437). Cette dernière se structure au départ uniquement dans la faculté de philosophie et de sciences sociales. C'est dans ce cadre que Gemelli développe le laboratoire de psychologie, dans lequel il approfondit sa psychologie appliquée au travail. En 1923 la *Cattolica* obtient la reconnaissance en tant qu'université libre. Gemelli joue un rôle de trait d'union entre la génération des sociologues des années 1920 et celle de l'après-guerre : c'est notamment dans son université que se développent la faculté de sciences politiques et sociales et surtout les premiers enseignements universitaires de sociologie en Italie. C'est là que sont formés les intellectuels catholiques sociaux des années 1930 et 1940 et les futurs cadres de la DC, qui se retrouveront à la Libération dans la revue *Cronache Sociali* (Chroniques Sociales) : Giuseppe Dossetti, Amintore Fanfani, Giuseppe Lazzati, Giorgio La Pira.

Les écoles de l'ONARMO partagent avec l'ENSISS un même rattachement à la doctrine catholique, mais cultivent une distance à l'État plus marquée que ces dernières. L'ONARMO est initialement fondé en 1923 par Monseigneur Ferdinando Baldelli et tire ses origines du comité romain des émigrants, en lien avec les réseaux italo-américains et dans l'idée de développer l'apostolat chrétien dans le monde du travail. La décision de créer des écoles réapparait à la Libération avec le concours de la POA et se concrétise par la reprise des locaux de l'ancienne école fasciste de Rome (Saint Grégoire au Celio[242]). Cette formation a comme objectif de « préparer les femmes érudites à l'exercice d'une profession fortement conforme à leurs vertus et pratiques naturelles de dévouement et [de donner] à leurs études un possible secteur d'application » (Bernocchi *et al.*, 1984 : 24-25). Baldelli est à ce moment-là responsable de la distribution des aides américaines et à l'origine – avec le pape Pie XII - de la création de la POA, dont il sera président. La proximité avec les hiérarchies catholiques n'est certes pas le monopole de l'ONARMO. Elle est néanmoins fortement affichée dans cet organisme. Il faut resituer les positionnements de l'ONARMO et de l'ENSISS dans le cadre des enjeux de concurrence inhérents au champ catholique de l'époque (en particulier en ce qui concerne les relations entre le Vatican et la DC et sans négliger les tensions internes à ces deux institutions). Baldelli défend une posture d'indépendance des œuvres catholiques face à l'État, revendiquant un rôle central de

[241] Outre que les données récoltées sur notre terrain, pour l'histoire de cette institution nous renvoyons à Brizzi *et al.*, 2007 : 435-444.

[242] L'école avait été fermée de 1940 à 1944, la reprise par l'ONARMO assure une continuité didactique et du personnel enseignant (Martinelli, 1965 : 32).

l'Église - et de ses œuvres – dans l'assistance au sein d'une société italienne à majorité catholique. À l'inverse, Lodovico Montini (frère, rappelons-le, de Giovanni Battista, futur pape et à ce moment-là secrétaire d'État) envisage une coordination étatique des œuvres d'assistance et met l'accent sur le rôle du parti démocrate-chrétien dans le contrôle de l'action sociale. Pour l'ONARMO, l'action sociale est partout synonyme du soutien aux institutions de charité ancrées dans les paroisses, notamment la *Caritas Internationalis* (dont Baldelli sera président de 1951 à 1962) et les autres organismes d'assistance, qui embauchent les premiers diplômés des écoles.

L'adhésion à la doctrine chrétienne portée par cette matrice est davantage marquée que dans les autres cursus de service social et apparaît notamment dans l'organisation des *curricula*. L'école est féminine et suit le message évangélique. Une bonne conduite morale et religieuse et le baptême sont requis à l'entrée. Les enseignements s'inscrivent dans des disciplines telles que le « message social de l'Évangile » ou la « philosophie morale de l'Église » (Cacioppo & Tognetti Bordogna, 2008 : 72). L'orientation de ces enseignements est bien visible dans le débat « service social confessionnel ou service social chrétiennement inspiré ? », qui prend place dans la *Rassegna di Servizio Sociale*, revue trimestrielle de l'organisme, au début des années 1960[243]. L'objectif est de faire reposer le service social sur des bases philosophiques et métaphysiques plus solides, sans le réduire à une pure technique ou pratique professionnelle, mais en le considérant comme une activité « artistique », dans le but « d'aider tout homme, surtout les plus éloignés de ce but, à être soi-même et à atteindre un épanouissement et une pleine possession de sa propre personnalité, dans l'objectif de développer avec plus d'engagement et d'efficacité son propre rôle social, en vue d'un meilleur fonctionnement et d'un bien-être amélioré de la société même ».

Contrairement au pragmatisme psychologique porté par la méthodologie introduite via les échanges avec les organisations internationales, l'assistante sociale promue par cette matrice est une professionnelle catholique orientant ses pratiques en fonction non seulement d'« exigences d'ordre social ou civique, mais aussi d'un devoir moral, religieux et même surnaturel inéluctable ». On retrouve le besoin d'une « formation idéologique », exprimée dans le discours d'Emma Fasolo (*cf.* encadré 2.2). Le catholicisme est considéré comme la seule idéologie « capable d'offrir une valeur à la souffrance humaine », et qui permette de la comprendre grâce à l'amour, à la dévotion et à une conception optimiste de l'humain, contrairement aux autres idéologies et philosophies contemporaines. L'apport de la religion au service social passe par la méthode du *case work*[244], qui met en jeu la personnalité du professionnel et requiert équilibre et domination de soi, « pour un effort qui va au-delà du temps et qui doit être aussi orienté dans le but d'offrir au client des

[243] Ce débat se poursuit tout au long des numéros des années 1962 et 1963. On cite dans la suite la traduction de passages du numéro 4 de la *Rassegna*, année II, p. 7-16.

[244] Diffusé dans les écoles grâce à la traduction de l'ouvrage de Perlman. *Cf.* note 224.

ressources morales et spirituelles ». L'activité de l'assistante sociale est ici considérée sous l'aspect professionnel autant que celui du devoir religieux de l'expression divine, ce qui renvoie à une forme de pédagogie directive qu'on pourrait définir comme un « apostolat social » de type professionnel (Willemez & Bonnin, 2015 : 7[245]). Contrairement aux autres organismes, les écoles de l'ONARMO parviennent en peu de temps à se diffuser assez largement sur tout le territoire italien, avec une forte présence dans le sud de l'Italie (en 1960 on en enregistre vingt, dont dix dans le midi[246]). Dépendant directement du contrôle de la congrégation Vaticane des études[247], ces écoles n'étaient pas toutes financées par l'AAI. Le manque de financement ainsi que la prolifération des écoles entraînent plusieurs difficultés et constituent deux des facteurs ayant entraîné la disparition progressive de l'ONARMO au début des années 1970, au profit d'une prise en charge régionale et communale des centres de formation.

Si la formation est initialement caractérisée par un cursus de deux ans, le cursus passe à trois ans au fil des années 1950, en préservant l'alternance entre périodes de cours (à temps plein) et de stage, et cela dans l'ensemble des écoles. En 1960 on dénombre cinquante-neuf écoles (31 % au centre-nord, 35 % en Italie centrale et dans les îles, 34 % au sud) dont seulement vingt-huit sont financées par l'AAI (Bernocchi *et al.*, 1984). L'organisation de la formation dans ces écoles continue à être caractérisée par ces approches tout au long de l'après-guerre. Comme on le verra, ces matrices sont remises en cause au cours des années 1960 et 1970. Les ouvertures universitaires qui se produisent par la suite permettent de dépasser ces clivages idéologiques à géométrie variable et marquent une partielle normalisation de la formation. On retrouve néanmoins ces orientations dans les trajectoires des enseignants formés jusqu'à la fin des années 1970 et encore aujourd'hui dans l'orientation de certains centres universitaires de formation.

2. S'adapter au modèle universitaire pour être reconnu (1960-1990)

Tout au long des années 1950 et 1960 les écoles sociales se développent, dans les programmes et sur un plan institutionnel, parallèlement au « miracle économique » qui touche la

[245] En faisant la distinction avec une forme d'apostolat « militant » et un apostolat « sous contrôle », les auteurs définissent par apostolat « professionnel » l'activité de conseil réalisée par les avocats et vouée à réparer et guider le client, ce dernier susceptible de mettre en avant une « bonne volonté institutionnelle ».

[246] Cinq écoles dans le nord (Turin, Pavie, Padoue, Parme, Bologne), cinq dans le centre (Pise, Ancône, Pérouse, L'Aquila, Rome), dix dans le sud (Naples, Bénévent, Bari, Lecce, Tarente, Catanzaro, Cosenza, Reggio de Calabre, Messine, Catane), dont seulement neuf reçoivent les financements de l'AAI.

[247] *Sacra congregazione dei seminari e delle università agli studi* (actuellement Congrégation pour l'éducation catholique - pour les instituts d'enseignement -) est une congrégation de la Curie gérant tout ce qui relève de l'éducation catholique, scolaire comme supérieure.

société italienne dans son ensemble[248]. Ces cursus enregistrent un essor des demandes et des candidats, qui concerne environ 3 100 inscrits au niveau national au début des années 1960 (Ferrarotti, 1965 : 20). Corollairement, le cadre socio-politique italien change progressivement de forme. Si plusieurs événements divers influencent indirectement le destin du service social (comme, par exemple, le début du concile Vatican II, les coalitions gouvernementales de centre-gauche, la réforme du collège, l'institutionnalisation de la sociologie), d'autres affectent directement la formation des assistantes sociales (remise en cause du rôle professionnel, réduction des financements, intégration universitaire des études professionnelles). De même qu'en France, les années 1960 et 1970 sont caractérisées en Italie par l'entrée de nouveaux publics au sein de l'enseignement supérieur (la « massification scolaire »), qui va de pair avec une augmentation de l'offre pédagogique et la création de nouvelles filières de la part de l'État (Pitzalis, 2003 : 65).

Dans les années 1960 plusieurs tentatives de réforme voient le jour mais échouent à cause de changements répétés de gouvernement et de majorité (la DC et ses partis alliés en contrôlent le pouvoir politique de 1950 jusqu'aux années 1990). Le système de l'enseignement supérieur demeure alors fortement élitiste – uniquement 1,3 % de la population a un diplôme universitaire en 1961 (Martinelli & Chiesi, 2002 : 147). Et il est séparé du monde du travail. Il n'existe pas, en Italie, des parcours institutionnalisés de formation des élites (tels que les grandes écoles françaises ou les *public schools* anglaises), pas davantage de formations professionnelles courtes intégrant une partie des « nouveaux » étudiants. Cela ne s'explique pas uniquement par un conservatisme du modèle universitaire italien, népotiste et quasi « mafieux », comme l'avoue Clark en le comparant aux modèles anglo-saxons (Clark, 1977). Il convient dès lors de chercher des éléments de réponse dans la porosité du service social italien par rapport au système politique local et national ainsi que dans les pratiques opérées par les différents acteurs.

La reconnaissance juridique du titre et de la formation tarde à venir. La situation des écoles change selon les régions, les structures innovantes et les expérimentations qui se développent d'un territoire à l'autre, notamment en lien avec les universités locales. La voie poursuivie par la plupart des agents reste celle de l'université, bien que les centres de formation craignent de perdre leur spécificité. La création des régions dans les années 1970 remet en cause ces revendications. Un rattachement de la formation professionnelle aux collectivités locales est aussi envisagé au risque de faire échouer la reconnaissance à l'échelle nationale. La vague de protestations qui

[248] Le *miracolo economico* est une expression qui renvoie à la croissance dans l'économie italienne à partir de la fin des années 1950 et qui produit une première homogénéisation de l'Italie du point de vue du niveau de vie, de la consommation de masse et de mœurs (notamment *via* l'élargissement de la scolarisation et la diffusion de la télévision). Ce « miracle » ne doit pas cacher la forte diversité éco-socio-territoriale qui caractérise encore l'Italie dans le sens d'une « modernisation inégale » (Martinelli & Chiesi, 2002).

submerge le pays dès la fin des années 1960 et tout au long des décennies suivantes, les « années de plombs »[249], ainsi que la diffusion des thèses anti-institutionnelles entraînent la remise en cause du rôle de l'assistante sociale en tant que professionnelle de l'aide, « figure intermédiaire ayant pour but de neutraliser la violence » (TdA ; Basaglia, 1968 : 116). Il faudra attendre la fin des années 1980 pour voir le rapprochement effectif de la formation professionnelle et de l'université, ce qui entraîne la disparition d'une partie des formations et l'émergence des écoles universitaires pratiques.

2.1. Les années 1960 : entre stabilisation et contestation

Les années 1950 et surtout 1960 marquent la phase d'expansion du service social en Italie. Alors que les discussions se poursuivent pour la reconnaissance du titre, la formation commence à se normaliser au sein de 54 écoles, tandis que la profession se diffuse dans plusieurs secteurs, que ce soit l'assistance technique et socio-économique dans les usines, dans les structures sanitaires et hospitalières ou au niveau local, dans le secteur de la protection de l'enfance et de la jeunesse, de la formation ou de la justice. Le public étudiant se stabilise dans la décennie suivante (et même diminue), parallèlement à une population étudiante du supérieur qui augmente. Différentes recherches sont menées aussi par des étudiants dans des cursus tous jeunes de sociologie, pour comprendre la sociographie du public s'orientant vers ces écoles et des diplômés en poste. Les femmes constituent toujours la majorité des étudiants. Si, à la Libération, ces cursus regroupaient des étudiantes d'âges fortement différents, en 1960 la moyenne d'âge du public en formation ne se distingue plus trop de celui du supérieur, variant de 20 à 25 ans.

Les écoles commencent également à partager des critères communs de sélection. Pour y accéder il faut être âgés d'au moins 18 ans, être titulaire d'un diplôme du secondaire et passer des épreuves pour tester l'aptitude à devenir ASS. Désormais les *héritières* sont moins fortes. Seules 30 % ont effectué un cursus dans une option secondaire générale *scientifique* ou *classique* ; la plupart ont suivi dans l'enseignement secondaire une option pédagogique (Florea, 1966 : 50). Plusieurs étudiantes sont passées par un autre cursus du supérieur, notamment par des parcours en lettre, pédagogie, droit ou sciences politiques (Fasolo, 1960 : 26) ou ont travaillé en tant qu'institutrices dans des écoles. Cela vaut surtout pour les assistantes sociales ayant passé leur diplôme avant 1956 (Florea, 1966). Le public des années 1960 se caractérise davantage par un premier choix dans cette filière. Les diplômées en poste dans les années 1960 sont caractérisées par une « relative sécurité et stabilité économique et un certain niveau de dignité sociale » (TdA ; Florea, 1966 : 58). Elles sont pour trois quarts d'entre elles issues des classes moyennes ou bourgeoises,

[249] Pour un retour sur la perception dans les travaux italiens des années de plombs voir Sommier, 1995.

même si elles revendiquent surtout leur « vocation sociale » ou leurs dispositions particulières pour ce métier [250]. La normalisation du public étudiant passe néanmoins par une remise en cause de ce discours vocationnel. Comme l'écrit une assistante sociale de l'époque[251], les étudiantes des années 1960 sont très jeunes et « de tout façon immatures, avec des intérêts liés seulement à l'obtention d'un emploi, souvent absolument inaptes à faire ce travail professionnel » (TdA ; Florea, 1960 : 42). On observe que l'argument d'une « crise de vocation » est circulaire et apparaît même dès le début de la formation.

Si la formation n'est pas encore officiellement reconnue par un titre légal et institutionnel, le *curriculum* demeure très proche de son équivalent français : cours en contrôle continu ou en cours du soir, simultanément aux examens semestriels pour le passage d'une année à l'autre ; nécessité de valider - au bout des trois ans d'études en alternance école/stage - la soutenance d'un mémoire de recherche, ce qui donne accès au titre d'assistante sociale diplômée d'un type particulier d'école (ENSISS, ONARMO, UNSAS…) et à un travail dans le public ou dans des œuvres d'assistance. La formation est assurée par des *monitori* (litt. moniteurs) et par les *supervisori* (litt. superviseurs), les premiers représentés par un « assistant social diplômé qui connaît et suit individuellement et collectivement les élèves pour les aider et les inciter à acquérir un « *habitus* » professionnel dans la façon de reconnaître et d'étudier les problèmes généraux, et dans la façon d'opérer pour les résoudre » (Ferrarotti, 1965 : 129). Le superviseur est une assistante sociale dotée d'une expérience professionnelle et d'enseignement qui aide à l'insertion dans l'institution de stage et qui favorise l'utilisation de ressources et méthodes du service social. Si on regarde le contenu du programme de formation ci-dessous (tableau 2.1), en dehors de l'importance des enseignements professionnels (32 %), on observe la présence d'enseignements psychologiques (22 %), juridiques (14 %) ou encore d'autres sciences sociales (11 %).

[250] Dans l'enquête de Florea : ¼ de pères « employés », ¼ de pères cadres et propriétaires, ¼ des enseignants, ¼ agriculteurs et ouvriers ; 66% se considèrent appartenant à la « couche moyenne » (Florea, 1966).

[251] Aurelia Florea est une des personnages clés de la formation italienne à partir des années 1950. Elle participe à la fondation en 1960 de l'institut pour les études en service social (ISTISS, laïque) dont elle deviendra présidente par la suite, et publie plusieurs articles et recherches sur la formation et le public étudiant des écoles.

Tableau 2.1. L'exemple d'un programme de formation en 1964			
Matières	1r[e] année	2[e] année	3[e] année
Méthodologie du service social	63 heures	-	-
Travail social de groupe : technique de la discussion (I), récolte des données et diagnostic (II)	48 heures	56 heures	46 heures
Travail social individuel	-	51 heures	40 heures
Méthodologie de la recherche sociale	24 heures	25 heures	53 heures
Introduction au droit : droit public et droit privé (I), droit pénal et des mineurs (II), droit administratif et techniques de l'organisation (III)	24 + 26 heures	26 heures	27 heures
Législation sociale et de l'assistance	24 + 25 heures	-	-
Politique économique	-	30 + 26 heures	-
Anthropologie culturelle	26 heures	-	-
Sociologie	26 heures	-	-
Cours interdisciplinaire sur le développement psycho-physique de l'individu et sa pathologie	43 heures	50 heures	-
Cours interdisciplinaire sur le développement psychophysique de l'individu et sa pathologie : partie psychologique	52 heures	52 heures	-
Histoire politico-sociale de l'Italie contemporaine	18 heures		-
Introduction à la psychiatrie	-	25 heures	-
Hygiène et médecine sociale	-	25 heures	-
Psychologie sociale	-	20 heures	-
Séminaire sur les problèmes du travail	-	-	58 heures
Séminaire sur le développement de communauté	-	-	44 heures
Utilisation de méthodes audio-visuelles : cinéma et graphisme	-	-	26 heures
Ensemble	399 heures	386 heures	294 heures
Stages dans des instituts d'assistance	6 mois	6 mois	6 mois

Source : Dans le numéro 4 de la collection « Problemi di Sociologia » aux éditions Armando, qu'il dirige, Franco Ferrarotti publie une comparaison de quatre types de programmes de formation, deux Italiens, un Belge et le dernier de l'Université Columbia de New York. On se réfère ici aux programmes italiens (Ferrarotti, 1965).

Tout au long des années 1960 la pratique enseignée en école se déplace du travail social individuel au travail social de groupe. L'accent est mis sur un rôle marqué par le travail de coordination au sein d'une équipe et par la planification sociale (Martinelli, 1965). La sélection à l'entrée des écoles commence à se perfectionner sur la base de techniques et tests psychologiques

voués à l'évaluation « du niveau moyen d'intelligence, [de] la capacité à établir des relations sociales efficaces et valides, [de] l'ouverture intellectuelle et émotive à de nouvelles expériences susceptibles de modifier sa propre personnalité » (TdA ; Mion, 1969 : 28). Si le candidat doit être en bonne santé, et disposer d'une « bonne » intelligence et des motivations adéquates, d'autres critères doivent être intégrés pour évaluer l' « aptitude personnelle ». Un âge trop jeune peut représenter un élément d'évaluation négative (par défaut de maturité « émotive »). Néanmoins, disposer de capacités intellectuelles (maîtrise de la langue, culture), de bonnes aptitudes au travail (s'adapter et savoir s'exprimer clairement), d'une personnalité sympathique (chaleur et ouverture vers autrui, confiance), d'un intérêt et de dispositions interactionnelles (comprendre l'individu et le groupe) et d'une capacité de réflexivité adéquate (autocritique) favorise le recrutement. Comme dans d'autres secteurs d'enseignement, plusieurs questionnaires empruntés à la psychologie[252] sont administrés aux candidates pour cerner leur personnalité et déceler l'existence d'une éventuelle pathologie : « instabilité émotive accentuée », égocentrisme, anxiété, « absence d'identification avec son propre rôle sexuel et non acceptation de sa propre identité », agressivité, absence de confiance en soi, frustrations, froideur, aboulie, excessive introversion, alternance d'humeur (TdA ; Mion, 1969 : 35-36). Comme nous l'explique une enseignante en service social :

> « À une époque nous avions – et quand je dis à une époque j'entends que depuis qu'il y a la faculté [de service social] j'ai toujours travaillé et enseigné dans le cours de méthode et technique – à une époque la sélection était en amont : il y avait des entretiens, des tests, vraiment beaucoup de travail pour repérer non seulement les motivations personnelles vers le soin de soi même, mais aussi une certaine folie, qui fait quelques fois souvenir, ce qui n'est parfois pas une très bonne chose pour la profession » [Susanna][253].

2.1.1. Essor ou dépréciation de la formation ?

Après cette première phase d'expansion des centres de formations, l'objectif des différents agents du service social italien est la reconnaissance juridique et professionnelle du titre. La situation semble évoluer au début des années 1960. Une commission mixte est créée auprès du ministère de l'Instruction pour élaborer un texte – à présenter au Parlement – permettant

[252] Une multiplicité de tests peuvent être administrés aux étudiants : les tests de personnalité et du caractère construits par les psychologues anglo-saxons Hans J. Eysenck, Robert G. Bernreuter, les tests de compétence scolaire comme l'*Otis Self Administering* (ou *Quick administering*) *Test*, ou les tests d'aptitudes de Bennett (DAT), Dvorak (GATB), ou René Le Senne, le test de Rorschach, etc. tous focalisés à évaluer les capacités intellectuelles, émotives, le conscient et l'inconscient du candidat.

[253] « Un tempo noi avevamo, quando dico un tempo, tenga conto che da quando c'é la facoltà che ha dentro servizio sociale, c'ho sempre lavorato o insegnato Metodi e tecniche, ecc. Un tempo di fatto la selezione avveniva pre[ingresso]: colloqui, test, un sacco di lavoro per discriminare non tanto le motivazioni più curative di se stessi, che ci stanno, ma proprio un po' di follia che a volte arriva qui e poi non va a buon fine per questa professione... ». Entretien avec Susanna, novembre 2014. ASS et psychologue de formation, septuagénaire, elle codirige à l'université privée enquêtée un séminaire sur la formation « personnelle » et la gestion des émotions auprès des étudiantes de première année.

d'obtenir la reconnaissance juridique de l'assistante sociale. Les propositions faites par les différents acteurs, qui incluent des membres du ministère, de l'AAI, des écoles, de l'AssNAS, des institutions sociales, du milieu académique et politique, prévoient la reconnaissance juridique des écoles et la création d'un cursus supérieur de trois ans auquel il soit possible d'accéder avec le diplôme du secondaire. Le caractère théorique et « pratique » de l'enseignement est revendiqué, avec la mise en place d'un *curriculum* composé d'enseignements (obligatoires) de « principes et méthodes du service social » et des sciences humaines et sociales (médico-psychologiques, philo-éthiques, historiques, juridiques, économiques, sociologiques), et avec une habilitation à l'enseignement universitaire « libre » (*libera docenza*) des matières professionnelles pour les assistantes sociales ou les formateurs opérant dans les écoles. Un cursus sur trois niveaux (un diplôme de deux ou trois ans dans les instituts, un diplôme universitaire de quatre ans dans les facultés, un doctorat - à ce moment-là encore absent de la structure académique italienne) est également envisagé. Néanmoins ces discussions échouent. Des textes sont bien présentés[254] au Parlement, mais ils n'aboutissent pas.

En 1964 le ministère de l'instruction, dirigé par le démocrate-chrétien Luigi Gui[255], présente un « rapport sur l'état de l'instruction publique en Italie »[256] dans lequel il évoque la situation des assistantes sociales. Une réforme du supérieur s'impose, avec les prémisses de la massification scolaire. Dans ce rapport - qui insiste surtout sur les ressources budgétaires pour l'éducation - est évoqué le besoin pour l'université de « s'adapter à la réalité » et d'intégrer l'enseignement technique et professionnel à la structure académique, dans la lignée d'autres réformes menées dans d'autres pays européens, où la modernité est opposée à l'« archaïsme » (Mauger, 2001). Le projet Gui vise à dépasser l'organisation en facultés, à introduire une structure par département et à augmenter l'autonomie des universités. La formation d'assistante sociale est envisagée dans le cadre d'« écoles supérieures d'études sociales » conjointement à d'autres formations (experts des relations humaines, assistants sanitaires, techniciens statistiques, agents de publicité), avec une formation pluridisciplinaire d'une durée de deux ans et la possibilité pour les universités d'adapter le titre à leurs cursus. Ce type d'école pratique (qui va au-delà du cursus d'ASS) a alors l'objectif d'intégrer les étudiants « moins aptes » à s'orienter vers des études universitaires, sans pour autant leur interdire d'en poursuivre, en même temps que celui de produire des nouveaux diplômés susceptibles d'être employés dans le secteur tertiaire en expansion.

---

254 Deux propositions de loi sont présentées pendant la III^e^ e IV^e^ législature par des députés de la DC.

255 Originaire de Vénétie et diplômé en philosophie à l'université catholique de Milan dans les années 1930, Luigi Gui est député, sénateur et ministre DC (proche du courant d'Aldo Moro) à plusieurs reprises, de l'assemblée Constituante jusqu'au début des années 1980.

256 Rapport qui prévoit des « lignes directives du plan de développement pluriannuel de l'école pour la période successive au 30 juin 1965 ».

Ce projet produit des effets contrastés de part et d'autre[257]. Les acteurs publics et universitaires (le CNEL – conseil national pour l'économie et le travail – et le conseil supérieur de l'Instruction publique) déplorent ce premier rapport, en pointant le risque d'une dénaturation de l'université du fait d'un accent trop fort mis sur l'insertion professionnelle (« professionnalisation »). À l'opposé, les diverses associations des écoles (laïques ou confessionnelles) se félicitent du projet, mais déplorent pour autant les deux ans d'études (ils en revendiquent trois) et s'interrogent sur la solution envisagée pour préserver le « patrimoine de traditions et d'expériences » des écoles ainsi que leur cohérence disciplinaire. Un article de Ferrarotti sur le rapport entre service social et université témoigne bien de l'évolution envisagée pour l'université :

> « Face à cette société en transformation, qui est en train de différencier ses réseaux et ses rôles professionnels correspondants, qui sort de la culture paysanne et est en train de chercher un nouvel équilibre dans le cadre d'une culture industrielle qui n'existe pas encore, qui a besoin d'une formation professionnelle davantage structurée et de tout un ensemble de cadres techniques intermédiaires et supérieurs, d'administrateurs, d'opérateurs sociaux à haut niveau culturel, polyvalents, mobilisables immédiatement selon les exigences d'une technologie en rapide évolution, l'Université italienne, avec ses programmes d'études rigides, ses méthodes pédagogiques presque toujours dogmatiques, toute sa structure monolithique et centripète, est immobile. Face aux nouveaux besoins de la société, elle apparaît paralysée par la terreur de la « contamination manuelle ». Elle craint d'être trop utile, de trahir la pure science. » (TdA ; Ferrarotti, 1964 : 10)

En faisant référence aux expériences internationales, le sociologue souligne la « crise » du modèle universitaire italien, trop éloigné des enjeux contemporains de la société et de la nécessité pragmatique d' « évoluer », tout en restant dans un cadre public. Pour Ferrarotti, il n'y a pas à craindre nulle « contamination » du travail manuel et il convient d'intégrer les nouvelles filières professionnelles dans les disciplines universitaires, celles du service social. L'intégration du service social au sein de l'université permettrait même de renforcer encore plus le caractère « public » de ce travail et de le protéger des intérêts privés. Sans y être opposée, cette position se distingue néanmoins de celle du ministère qui envisage l'introduction de la formation professionnelle dans le cadre universitaire comme une manière d'adapter l'institution aux changements du marché de l'emploi. On retrouve, ici, l'accent sur la « crise » du supérieur pour justifier l'introduction d'une formation professionnelle. Or, comme l'ont bien montré Grignon et Passeron pour le cas français, l' « évolution » d'un système éducatif dépend des différents secteurs disciplinaires et c'est

[257] Les débats sur ce rapport et les extraits sont tirés des deux revues du secteur (la *Rivista* et la *Rassegna*) dans les numéros de 1963 à 1966.

à l'intérieur de ceux-ci qu'il faut rechercher les éléments déclencheurs de réformes (Grignon & Passeron, 1970 : 36)[258].

Lors d'une rencontre des directeurs d'écoles en 1967, Emma Fasolo, forte de sa légitimité issue de son expérience outre-Atlantique, revient également sur le « renouvellement » que doit opérer la formation car l'assistante sociale italienne diplômée « ne se vend pas » sur le marché du travail (Fasolo, 1968). Elle met en avant le fait que les écoles italiennes doivent se reformer et ne pas se limiter à l'apprentissage d'un professionnel « expert », mais redevenir à la fois des « centres de la pensée et des centres de culture », en mettant de côté les différentes orientations et en adoptant une posture unitaire qui permettra de négocier avec l'institution académique dans la création d'une discipline de service social. Du point de vue organisationnel, il convient de s'inspirer du modèle américain sur trois niveaux, où les responsables académiques sont formés au service social, « pensent et parlent comme des assistants sociaux », et développent une « idéologie professionnelle » (qu'elle rattache au sens fonctionnaliste de Parsons). Tout comme l'université dans son ensemble, la filière pratique de service social doit alors être vue comme le centre de la communauté locale dans laquelle il s'insère et se développe un lien nécessaire avec les responsables des structures d'action sociale locale, notamment dans la reformulation des programmes.

La contestation étudiante de 1968 et la remise en cause du système académique produisent d'une part l'échec (temporaire) des négociations avec les écoles, de l'autre font débuter plusieurs tentatives de réformes de l'organisation universitaire qui n'aboutiront qu'en 1980. La loi du 11 décembre 1969, introduisant des « mesures urgentes pour l'université », démocratise l'accès à l'enseignement universitaire : désormais toute spécialité de l'enseignement secondaire permet d'intégrer toute faculté universitaire. Les propositions qui se succèdent tout au long de la période (1958, 1961, 1963, 1964) sont toutes discutées au parlement, mais, finalement amputées par de multiples amendements, elles ne seront jamais adoptées. L'introduction administrative des régions en 1970[259] consolide les idées d'une partie du ministère de l'Instruction, voulant renforcer l'ancrage de l'école dans les collectivités locales, dans une optique de décentralisation, ce qui permettait par ailleurs de dépasser les longues discussions parlementaires qui empêchaient une

[258] « La plupart des changements institutionnels, pédagogiques et même techniques qui affectent un système d'enseignement ont, compte tenu des fonctions multiples de ce système, une signification équivoque, parque leurs effets sont différents et parfois même de sens contraire, suivant qu'on choisit de mesurer leur efficacité à la croissance du nombre des étudiants, à la démocratisation du recrutement social des établissements, à l'optimisation de la gestion administrative, à l'abaissement du coût de l'acte d'enseignement, à la minimisation de la part d'arbitraire de l'autorité professorale ou à l'amélioration des services rendus par l'université à l'industrie et, plus généralement, suivant qu'on les rapporte aux fonctions *techniques* ou aux fonctions *sociales* du système d'éducation » (Grignon & Passeron, 1970 : 17-18).

[259] Loi du 16 mai 1970, n. 281.

vraie réforme. Le service social se retrouve alors tiraillé entre reconnaissance académique et ancrage local.

2.1.2. Les raccommodeuses du dialogue facile[260] : l'assistante sociale en question

Le bouleversement de 1968 n'a pas uniquement d'effets sur l'institution universitaire mais également sur les écoles de service social et plus généralement dans l'ensemble du métier, jeune et en quête de légitimité. L'assemblée nationale de l'AssNAS en mars 1970 à Rimini (dans le centre-nord de l'Italie) représente un premier moment de contestation ouverte de la part de groupe d'étudiantes et professionnelles (Cacioppo & Tognetti Bordogna, 2008 : 107). Si une partie revendique le rôle de rationalisation que peut avoir l'assistante sociale dans les structures d'assistance, la remise en cause touche plus globalement au système capitaliste, au refus du rôle, de ses fonctions, de ses valeurs centrées sur la « séparation » et la « légitimité » de ses méthodes (du *case work* au rôle administratif). C'est plus globalement l'organisation du travail italienne - et de l'ordre tayloriste et fordiste aliénant l'ouvrier - qui est mise sous accusation par une partie des mouvements et des partis de la gauche. Les assistantes sociales sont alors considérées partie prenante des logiques capitalistes et du maintien de la situation d'exploitation de leur public. L'idée d'un « travailleur social unique » (*operatore sociale*), allant rassembler l'assistante sociale avec d'autres figures professionnelles émergentes, monopolise le débat dans les années suivantes. Déjà Ferrarotti, quelques années auparavant, soulignait le risque pour le service social de devenir « instrument de manipulation, soumis aux intérêts consolidés des groupes socialement et économiquement dominants », car l'ASS importe des techniques et des méthodes élaborées et issues de contextes socio-culturels différents en y encourageant une application directe (Ferrarotti, 1964 : 7). De la même manière que les institutrices (Barbagli & Dei, 1969) et d'autres professionnels socio-sanitaires (Basaglia, 1968), les assistantes sociales sont accusées de porter un idéal de « neutralité », qui se lie davantage à un conservatisme politique et à un « contrôle social » des populations suivies, comme le montrait le mouvement anti-institutionnel (ou de désinstitutionnalisation) qui se diffuse initialement dans l'expérience de l'hôpital de Gorizia autour de Franco Basaglia (Marcodoppido, 2013).

[260] On tire cette expression d'un article paru dans la revue *Inchiesta* en 1971 sur une enquête effectuée par trois assistantes sociales et obtenant des résultats assez critiques sur leur profession dans le centre-nord de l'Italie (Mulazzani *et al.*, 1971).

Encadré 2.5. L'assistant social ou le test de l'OS

Extrait du film *La classe ouvrière va au paradis*, réalisé par Elio Petri, Italie, 1971.

C'est dans un bureau en verre au milieu de l'usine, devant un grand tableau rempli de lettres et de dessins d'objets, que l'assistant social, un homme sur la quarantaine, col roulé, blouse blanche et lunettes noires, interroge Lulu Massa, ouvrier qui vient de perdre son doigt dans un accident de travail.

« L'Assistant social : *pourquoi vous riez ?*

Lulu : Parce que je suis content !

L'ASS [en marquant des croix sur un tableau en papier tout pointillé] : *comment ça va avec le doigt ?*

Lulu : Il n'est plus là le doigt…

L'ASS : Vous vous sentez infirme ?

Lulu : Qu'est-ce que vous voulez que cela soit, pour moi, un doigt de plus, un doigt de moins…

L'ASS : *Réfléchissez bien* [en le pointant du doigt et en le pliant] *à quoi vous fait penser ce doigt* ?

Lulu : À un oiseau ! [L'ASS mime le vol des oiseaux avec le bras] Non… à une queue !

L'ASS : Vous faites référence au membre viril !

Lulu : Exactement à celui-là…

L'ASS [en marquant plusieurs croix sur son même tableau] : Si on veut être conséquents, donc, sans ce doigt-là, vous vous sentez castré ! »

Ce film, exemple d'un certain type de cinéma « social » des années 1970 en Italie, raconte l'histoire de Lulu, personnification de l'OS *stakhanoviste* et aimé par les patrons dans une usine du nord de l'Italie. Suite à son accident au travail et au soutien conséquent de ses collègues, l'ouvrier Lulu se réveille de l'aliénation et participe à la protestation en se syndicalisant, pour terminer d'abord licencié et ensuite embauché à nouveau par l'usine. L'image de l'assistant social véhiculé par ce film - certes engagé – montre le caractère d'interprétation psychologisante et de contrôle social exercé par ce professionnel sur l'ouvrier. Il rend bien compte également de la critique du caractère « technique » que l'assistant social pratique – en blouse – notant sur un tableau à l'air « scientifique » tout regard, action, et expression de « Lulu », ouvrier au risque de radicalisation.

En parallèle de cette (auto)critique du métier, la « crise » de la formation entraîne aussi des difficultés dans l'obtention des financements, permettant aux écoles de se maintenir et de pouvoir assurer des formations aux candidates recrutées. Face à la dissolution de l'AAI, les écoles bénéficient des subventions diverses, publiques, locales, semi-publiques, privées. L'éclatement de plusieurs organisations d'écoles, tels que l'ONARMO[261] ou l'ENSISS, oblige certains centres de formation à solliciter les financements d'autres institutions[262]. Les écoles universitaires pratiques (*Scuole dirette a fini speciali*), rattachées à des facultés au niveau local, viennent s'ajouter à l'ensemble

[261] Cela a des conséquences également sur les revues rattachées. La *Rassegna di Servizio Sociale* maintient une large partie de son comité de rédaction mais se remanie, et passe de l'ONARMO sous le contrôle de l'organisme italien de service social (EISS).

[262] Milena Diomede Canevini calcule qu'environ 71% des lettres envoyés en 1970 par les écoles concernent une demande de financement (Canevini, 1984 : 105).

des *curricula* proposés. En parallèle de celle de Sienne (rattachée à la faculté de droit), d'autres écoles voient le jour tout au long des années suivantes à Florence (1969, déjà école ENSISS), à Parme, Pise et Pérouse (1969 et 1972, déjà ONARMO), et à Rome (en 1977, l'école de religieuses s'ajoute à l'école CEPAS et à l'école pour cadres du travail social). Par rapport aux difficultés des écoles régionales, ce système permet d'obtenir une première reconnaissance au niveau semi-universitaire et de s'assoir sur des financements stables (publics), ainsi que des œuvres privées, des communes et des régions. Pour autant, le « programme d'étude » doit désormais être adopté par le conseil académique de l'université auquel l'école est rattachée.

Concomitamment à la proposition d'un « opérateur social » unique qui dépasse les clivages entre l'assistante sociale, l'éducateur, et les autres figures professionnelles, les centres de formation régionaux commencent à développer des nouvelles modalités pédagogiques. Des séminaires « transversaux » sont expérimentés par certaines écoles (notamment celle de Gênes) et se diffusent tout au long des années 1970, où les étudiantes sont invitées à se réapproprier des activités en les autogérant (Canevini, 1984). Globalement, par rapport à l'école universitaire pratique où le statut est géré dans le cadre universitaire, le centre de formation régional permet une plus large marge de manœuvre dans la gestion de cours (Invernizzi, 1974). Néanmoins, les années 1970 marquent une mise en sourdine dans les revendications de la profession et notamment de l'AssNAS. Les activités de cette organisation émergent à nouveau entre la fin des années 1970 et le début des années 1980, à l'œuvre d'un nouveau groupe d'assistantes sociales, peu investi jusqu'à ce moment-là dans la formation et dans le militantisme antécédent[263].

2.2. La promotion du service social comme discipline

On peut identifier trois éléments qui contribuent à la reconnaissance institutionnelle de la formation en service social en Italie vers la fin des années 1970. Le premier concerne les enjeux internes à l'espace de la formation qui se concrétisent par l'investissement de nouvelles professionnelles au sein de l'AssNAS à partir du congrès de 1978. Le deuxième relève de réformes universitaires qui aboutissent à la reconnaissance du titre. Le troisième implique la reconfiguration de la formation professionnelle. Plusieurs réformes (sur l'université – 1969 –, l'école – 1975 –, les régions – 1977 – ou la santé – 1978[264] –) ont touché directement ou plus indirectement le rôle de l'assistante sociale, en déléguant son rôle aux collectivités locales

[263] Les témoignages récoltés par l'AssNAS aux 60 ans de l'association permettent de revenir en partie sur ces années et notamment sur la reprise de l'AssNAS par un nouveau groupe d'assistantes sociales (AssNAS, 2008).

[264] La loi n. 833 du 1978 introduit un système sanitaire national et l'unité sanitaire locale (USL)

(Madama, 2008), ce qui implique des tentatives, de la part des pouvoirs publics, d'une remise en cause de leur contractualisation.

Tout d'abord, la réaction opérée par les professionnelles[265] passe par un regain d'intérêt pour une reconnaissance de la formation et par un réinvestissement des associations professionnelles. Les revendications portent sur la mise en place d'un *curriculum* universitaire de service social autonome, qui entraîne une plus forte reconnaissance du métier en dehors du « prestige » de la fonction universitaire. Néanmoins, des résistances s'opèrent aussi au sein de cet espace, tous les formateurs n'étant pas d'accord avec l'*universitarisation* du service social. À ce propos, comme le dit un enseignant-chercheur contractuel :

> « En 1978 – ou 1979 – j'ai participé, ici à Milan, à un des rencontres où on s'y retrouvait en tant qu'écoles régionales, pour contraster cette tendance qui mettait en avant une universitarisation de la formation. Nous, on pensait – je fais partie de ceux-là – que l'université n'avait pas les caractéristiques et les possibilités pour garantir la formation que nous on donnait [dans les écoles]. On exigeant qu'on puisse au moins créer deux parcours parallèles, avec les écoles universitaires, mais aussi de garder les écoles régionales existantes, qu'on ne les démantèle pas. Mais, de l'autre côté, le monde des ASS réclamait l'entrée à l'université, parce qu'ils voyaient dans le titre universitaire quelque chose de légitime, de prestige, qui aurait donné, disons, un statut structurant. Un statut dans le sens "on est diplômés de l'université", comme les psychologues. Les assistantes sociales ont toujours eu ce complexe d'infériorité avec les psychologues [266]

Cela doit être examiné en lien avec les deux autres éléments évoqués. Plusieurs tentatives de réformes de l'université sont envisagées dans la suite de protestations de 1968 : les projets de loi n° 910 de 1969 et n° 612 de 1972 abordent la proposition de lutter contre le « clientélisme » universitaire (des *baroni,* mandarins) avec une seule catégorie d'enseignant : le dépassement de la division hiérarchique entre professeurs et assistants et la mise en place d'une organisation par départements au lieu des instituts universitaires (mesures qui étaient présentes déjà dans des discussions et les projets de loi depuis 1965) vont dans ce sens. Les discussions perdurent jusqu'en 1980 et aboutissent dans la loi n° 382 du 1980 qui réorganise le corps enseignants et

[265] Ce groupe est composé principalement par des assistantes sociales en poste dans le centre-nord de l'Italie, dont certaines enseignent dans les structures universitaires, formées au sein des écoles de l'ENSISS (matrice catholique laïque).

[266] TdA. «Io mi ricordo che nel '78, o '79, ho partecipato a questi incontri qui a Milano, ci si ritrovava come scuole regionali, per contrastare questa tendenza che andava venendo avanti dell'universitarizzazione della formazione. Noi si riteneva, io faccio parte di quelli, che l'università non aveva le caratteristiche e le possibilità di garantire quella formazione che garantivamo noi, perlomeno chiedevamo che si creasse un doppio binario, sia la possibilità di scuole universitaria ma anche che rimanessero scuole regionali, dove c'erano, che non venissero smantellate. Dall'altra parte il mondo degli ASS puntava diritto all'università perché vedeva nel titolo universitario un titolo legittimante, di prestigio, che avrebbe dato loro uno status, diciamo così, portante. Uno status, nel senso, usciamo con la laurea, come gli psicologi. Gli assistenti sociali hanno sempre avuto questo complesso di inferiorità nei confronti degli psicologi ». Entretien avec Giovanni, enseignant-chercheur contractuel en histoire de service social, mai 2013.

titularise 7 500 vacataires[267]. Cela contribue à la création de trois rangs d'enseignants (ordinaires, associés, et enseignants en formations – les chercheurs -), introduit le doctorat, le partenariat public-privé et institutionnalise les départements d'inspiration anglo-saxonne (*department*)[268]. Cette création de poste massive contribue également à faire rentrer une partie des formateurs des écoles universitaires pratiques au sein du champ académique. Si cette réforme concourt à un premier dépassement du modèle traditionnel italien, selon Moscati elle ne produit pas des effets sur le long terme, gardant finalement intact l'ancien modèle professionnel universitaire (Moscati, 1993 & 1997).

En même temps, la formation professionnelle est réformée[269] par le ministère du Travail (sous le gouvernement Andreotti IV) et est introduite dans la Constitution, ce qui induit une régionalisation des politiques de formation. Ce changement dans une visée régionale contribue alors à une augmentation des divisions entre le Nord/Nord-Est (symbole d'un marché du travail assez dynamique) et le Sud (où la demande est faible et fonctionne sous d'autres dynamiques). Plusieurs centres de formation revendiquent alors un rattachement régional, d'autres privilégient la voie universitaire. Le débat entre formation initiale professionnelle ou formation continue se concrétise dans ces deux positions, qui renvoient à questionner la légitimité de l'université à une formation « pratique ».

2.2.1. L'expansion des écoles professionnelles au sein de l'université

Au cours des années 1980, le « social », jusqu'ici bâti de manière « rudimentaire » si on le compare au système de protection sociale (retraites) ou au secteur de la santé (Saraceno, 2011 ; Ferrera, 2012), se construit et accélère sa reconnaissance juridique. Le début de cette institutionnalisation peut être retracé dans deux moments. Un premier relève de l'adoption en mars 1982 du décret présidentiel marquant la réorganisation des écoles universitaires pratiques[270]. Ces écoles sont alors insérées à part entière sous une organisation universitaire, ce qui entraîne des premières différences par rapport aux écoles régionales à propos de modalités de sélection, de l'accès à un statut étudiant et aux avantages de l'institution universitaire (notamment l'accès aux bourses). Cette publicisation implique l'obtention d'un diplôme post-secondaire (de deux ou trois ans, différent de la *Laurea*), permettant l'habilitation au titre d'assistante sociale.

[267] Cette titularisation se fait avec une faible sélection, car les postes n'étaient pas ouverts jusqu'en 1980. Cela contribue aussi à réduire la création de postes pour les 15 ans suivants.

[268] En réalité l'introduction du département n'est pas obligatoire et est laissée à la discrétion des universités, ce qui, dans un contexte d'austérité économique, contribue à une institutionnalisation inégale selon les universités (Pitzalis, 2003 : 232-233).

[269] Loi-cadre n° 845 du 21 décembre 1978.

[270] Décret présidentiel du 10 mars 1982, n° 162 « riordinamento delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento ».

L'autre relève de la création en mai 1982 (par le ministère de l'Intérieur) d'une commission interministérielle regroupant des agents divers[271], ayant par objectif d'étudier les « profils professionnels » des travailleurs sociaux opérant dans les structures médico-sociales (assistante sociale, travailleur socio-pédagogique, assistant à domicile et autres travailleurs socio-sanitaires). Cette commission conclut que la formation de l'assistante sociale, « étant donné le niveau scientifique et professionnel, l'autonomie de jugement et d'initiative demandés pour assurer les fonctions et les devoirs reconnus, (…) doit être placée sous une organisation universitaire »[272], d'abord dans le cadre d'un diplôme universitaire (DU) pour ensuite rejoindre un niveau de maîtrise (quatre ans). La formation professionnelle régionale est alors exclue de cette option. Toutefois, le rôle de la région est mis en avant en tant que partenaire fondamental des universités, dans l'indication des besoins d'emploi à l'échelle de services locaux[273]. Les écoles régionales sont invitées à « sortir d'une situation exceptionnelle et à s'adapter au nouveau système »[274].

Si le contexte politique reste marqué par un enchaînement de gouvernements (douze gouvernements entre 1980 et 1990), il demeure néanmoins toujours contrôlé par l'alliance des représentants issus de la démocrate-chrétienne (DC) et du parti socialiste (PSI), sous une présidence initialement socialiste (Pertini) et ensuite démocrate-chrétienne (Cossiga), qui permet de trouver des interlocuteurs susceptibles d'accepter une reconnaissance de la formation et du métier. C'est notamment la présence au ministère de l'Instruction publique de Franca Falcucci, députée démocrate-chrétienne ayant déjà pris position à plusieurs reprises pour la reconnaissance des écoles régionales[275]. Grâce à cette interlocutrice privilégiée, l'AssNAS[276] demande et obtient la reconnaissance des écoles universitaires pratiques comme seul parcours de formation agrée à exercer le métier d'assistante sociale.

---

[271] Cette commission se réunit huit fois entre 1982 et 1984. Elle est dirigée par le préfet et directeur des services civiles Alessandro Voci et composée par des responsables du ministère de la justice, de l'Intérieur, du travail, de l'instruction publique, de la santé, de la fonction publique, des représentants des collectivités territoriales (les régions : Piémont, Lombardie, Vénétie, Émilie-Romagne, Toscane, Ombrie, Campanie, Abruzzes, Pouilles), des « experts » désignés par les associations professionnelles et les centres de formation (AssNAS, CEPAS, École de Palerme, etc.). Maria Dal Prà Ponticelli, enseignante à l'école universitaire pratique de Sienne, en fait partie (Cacioppo & Tognetti Bordogna, 2008 : 223).

[272] Le compte-rendu des décisions de la commission est présent dans la revue *Rassegna di Servizio Sociale*, numéro 4, année 21, 1982, p. 123-128, et dans le numéro 1, année 23, 1984, p. 100-112 [TdA].

[273] *Ibid.*

[274] *Ibid.*

[275] Elle est la première femme à occuper le rôle de ministre de l'instruction publique, qu'elle dirige de 1982 à 1987 (quatre gouvernements) mais dont elle avait été déjà secrétaire d'État depuis 1976. De profession institutrice et membre de la DC, Franca Falcucci rentre au Sénat en 1968 à 42 ans. Elle est membre de la commission de l'instruction publique jusqu'en 1987, au sein de celle-ci, avec Adriano Ossicini (gauche indépendante), elle recommande déjà en 1971 une reconnaissance universitaire pour les études de service social. Elle se bat pour celle-ci en co-signant également depuis 1975 les projets de loi pour la reconnaissance des écoles (Dal Prà Ponticelli, 1984 : 283). Membre actif dans le Sénat italien dans lequel elle siégera jusqu'en 1992, elle est également proche du monde du « social », elle signe en 1977 un document pour la reconnaissance des élèves handicapés dans l'école publique qui aboutit à des réformes en la matière (archives en ligne du Sénat, senato.it).

[276] En 1982 est créé également l'AIDOSS (association italienne des enseignants en service social) devenue en 2017 SoCISS (société italienne de service social).

Le projet de l'offre de formation reprend l'origine du métier, le diplôme de service social est organisé sur trois ans « post-bac » dans le cadre d'une organisation semi-universitaire, un stage annuel d'observation est assuré en alternance, les matières professionnelles sont enseignées par des assistantes sociales diplômées. Contrairement aux autres facultés universitaires, l'admission se veut sélective et elle repose principalement sur des critères scolaires, à partir de la note de la *maturità* (le bac italien), les modalités de recrutement ne pouvant plus reposer sur des critères psychologiques ou sur l'âge[277]. Les enseignements sont divisés entre « disciplines professionnelles » (principes et fondements du service social ; méthodes et techniques du service social I/II/III ; programmation, administration et organisation des services I/II ; recherche appliquée au service social I/II ; politiques du service social) et « disciplines de base » (droit privé et droit de famille ; droit public et administratif ; politique et législation sociale ; psychologie et sociologie de la déviance ; introduction à la sociologie ; médicine sociale et hygiène ; psychologie du développement et psychopathologie) et des cours optionnels en SHS sont également prévus. Le décret ministériel de 1985[278] enclenche une forte critique, accompagnée par une série de recours juridiques[279], de la part des écoles régionales n'ayant plus le droit de former au métier. Toutefois, les écoles n'arrivent pas à empêcher la publication dans le journal officiel du décret présidentiel deux ans après, en 1987[280]. Désormais, le titre d'assistante sociale est assuré uniquement aux diplômées du parcours universitaire, avec un programme défini par décret ministériel et un profil professionnel défini selon des référentiels spécifiques. Cela génère la fermeture d'une partie des écoles et la reconversion pour d'autres comme centres régionaux pour d'autres figures professionnelles (comme c'est le cas d'une partie de cursus d'éducateurs ou des formations médico-social de niveau inférieur). D'autres, grâce au soutien de professeurs universitaires (en droit, sociologie et sciences politiques principalement), se transforment en écoles universitaires pratiques.

[277] On observe cependant une certaine liberté dans les programmes des différentes écoles, un écrit et un entretien individuel restent encore présents dans les épreuves de sélection jusqu'au moins au milieu des années 1990.

[278] Décret ministériel n. 35 du 30 avril 1985 « Ordinamento delle scuole universitarie dirette a fini speciali per assistenti sociali ».

[279] Selon un ancien directeur d'école, aujourd'hui enseignant à l'université, le décret est un « abus de pouvoir de la ministre, n'ayant pas la force d'une loi ou d'une réforme » et produit les résistances de l'organisme de service social « EISS » (ancien ONARMO) de Rome. Entretien avec Ambrogio, mai 2013.

[280] Décret Présidentiel du 15 janvier 1987, n. 14, sur l'habilitation du diplôme d'assistant social.

Encadré 2.6. Le programme de service social à l'École universitaire pratique de Trente

L'École de Trente s'insère dans un contexte particulier. Cet institut est rattaché à la première faculté de sociologie d'Italie (et une de plus reconnue[281]) et garde un ancrage local particulièrement important, dans un territoire marqué par l'autonomie administrative des villes de Trente et Bolzano. Ouvrir le *curriculum* de la formation de cette école en regardant les enseignements des disciplines de base du service social[282] peut être utile pour mieux comprendre les influences et les structurations théoriques de cette nouvelle discipline et les agents qui y enseignent. Une partie de son équipe pédagogique structurera par la suite le département de service social de l'université catholique de Milan[283].

Le cours de « principes et fondements du service social » se veut comme une introduction en première année à la profession d'assistante sociale du point de vue historique et de valeurs du métier. Le cours débute par l'origine des formes d'assistance en Angleterre en 1600, traite ensuite des politiques sociales européennes, de l'origine de la profession et des méthodes de service social (*case work*, *group work*, *community work*) en esquissant des « modèles professionnels » (*method & skill*, *task*, *coping*). Il poursuit enfin sur l'histoire spécifiquement italienne (depuis le XIXe siècle) pour conclure sur la crise de l'État social et le développement du *community care*. La bibliographie comporte entre autres des textes d'auteurs italiens issus surtout du courant catholique de la sociologie italienne (Ardigò et Donati[284]) et des auteurs anglo-saxons de travail social (Bartlett, Friedlander, Silverman).

Le cours de « méthodes et techniques de service social » se structure en trois parties sur les trois ans. Le module de la première année introduit les thématiques et les compétences à effectuer dans les trois ans ; il se divise dans une partie plus magistrale qui aborde l'émergence en Italie du travail social et sa finalité et une partie par des rencontres avec des travailleurs sociaux en poste et des visites dans les structures locales. Le module de deuxième année revient de manière plus approfondie sur les techniques de travail dans des situations individuelles (avec les individus et les familles) dans une optique de *case management*. Le module de troisième année se concentre sur les techniques de *community care* et du travail en réseau. Tout au long des trois ans ce cours aborde les méthodes du service social d'inspiration psychologique en se concentrant sur l'apprentissage de techniques spécifiques, telles la gestion du temps et des crises, la visite à domicile, les dispositions

[281] S'il est compliqué de retracer ici une histoire de cette institution, on peut citer, à partir d'une analyse des livrets de formations entre les années 1970-2000, les noms de plusieurs sociologues italiens et étrangers passés par cette faculté : Carlo Buzzi, Antonio Cobalti, Mario Diani, Gosta Esping-Andersen, Alberto Melucci, Chiara Saraceno, Hans Schadee, Antonio Schizzerotto entre autres. Sur la genèse de la faculté, voir aussi la contribution de Schiera ou le chapitre 5 du travail récent d'Andrea Cossu et Matteo Bortolini (Schiera, 1982 : 51-64 ; Cossu & Bortolini, 2017 : 65-76).

[282] On s'est concentrés ici sur les programmes de formation de la première moitié des années 1990 (1990-1995) période dans laquelle la formation est assurée dans le cadre de l'*École dirigée à fins spéciales* (anciennement École Supérieure en service social) et avant sa transformation en diplôme universitaire à part entière.

[283] On retrouve dans la filière de service social de Milan Bruno Bortoli (principes et fondements du service social), Maria Luisa Raineri et Fabio Folgheraiter (méthodes et techniques du service social), ce dernier il occupe la plupart de rôles à responsabilité, de la direction de l'École de Trente à la coordination de la Licence en service social de Milan, ce qui lui permet de se construire un certain *leadership* au sein de cet espace. Pour plus de détail sur ces chercheurs voir dans la suite le premier pôle de la formation milanaise.

[284] Ils sont tous les deux issus de la matrice catholique sociale de la DC bolognaise, Achille Ardigò, spécialiste de la sociologie de la santé, fondateur de la faculté de sciences politiques de Bologne et du courant catholique de la sociologie italienne (initialement appelé « Les amis d'Ardigò » il devient par la suite « Sociologie pour la Personne ») et Pierpaolo Donati, professeur de sociologie à Bologne et pionnier de la sociologie *relazionale* (relationnelle), théorie originale qui a un fort écho dans le domaine du travail social et dans le monde associatif (voir encadré 2.8).

personnelles à adopter face à l'usager, les modalités d'entretien d'évaluation (*assessment*) et d'aide (notamment le *counseling*[285]), le travail en réseau (*networking*) et travail de support social avec le voisinage, le travail social avec les familles (*problem solving*, *coping*, *empowerment* personnel et de la famille) et le travail communautaire (support, sensibilisation et éducation sociale de la communauté). Deux références étrangères ressortent de la bibliographie : le psychopédagogue français Roger Mucchielli et le pragmatiste américain Robert Carkhuff[286]. Plus globalement, dans les ouvrages référencés tout au long des trois ans, on y retrouve les publications des deux organisateurs du cours (F. Folgheraiter et D. Ianes), ce qui peut être interprété comme une manière d'assoir son monopole scientifique au sein de l'espace universitaire naissant du service social (Bourdieu, 1976 : 89-90).

3. Entre autonomisation institutionnelle et uniformisation européenne (1990-2010)

Les années 1990 sont caractérisées par une période de reconfiguration de la gestion de l'enseignement supérieur et du service social, dans un contexte socio-politique renouvelé pour l'Italie. Contrairement à la France où le système reste partiellement centralisé, la décentralisation régionale se répand de plus en plus tout au long des années 1990 et 2000[287], renvoyant aux fortes inégalités entre régions, du point de vue économique, scolaire ou législatif : on peut alors passer d'une forte centralisation universitaire de la capitale (autour de l'université de La Sapienza) à une formation davantage régionalisée comme est celle de la Lombardie et de Milan plus en particulier. Plusieurs mesures renforcent la juridiction des collectivités territoriales dans les services sociaux, orientées vers la « simplification » de l'administration[288] et au transfert de certaines compétences[289]. Comme pour d'autres domaines[290], les discours des années 1990 mettent l'accent sur le passage entre un « vieux » et un « nouveau » système, que ce soit du point de vue politique[291], sanitaire[292], social[293] ou universitaire.

---

285 Le *counseling* est une technique inspirée du psychopédagogue « caractérologue » Roger Mucchielli et reprise par la suite par le psycho-sociologue américain Robert R. Carkhuff dans son ouvrage L'art d'aider (*The art of helping*, 1972), qui développe une échelle de 1 à 5 pour évaluer l'efficacité de la relation d'aide du conseiller de probation.

286 Voir note précédente.

287 La réforme constitutionnelle de 2001 (18 octobre 2001, n. 3, « Modifiche al titolo V della parte seconda della costituzione ») réintroduit en particulier la gestion régionale de l'assistance et des politiques socio-sanitaires. Ce « fédéralisme régional » produit un traitement différent selon les régions, chacune étant maître dans la construction de son système socio-sanitaire, et qui dépend souvent des cultures politiques locales.

288 La loi du 15 mars 1997, n. 59 donne délégation au gouvernement pour la remise de compétences aux régions et aux collectivités territoriales, pour l'administration publique et la simplification administrative ; la loi du 15 mai 1997 n. 127, connue sous le nom de Loi Bassanini (par le nom du ministre de la fonction publique et qui porte la réforme de l'administration italienne), a l'objectif d'assouplir la décentralisation administrative. La loi-cadre n. 29 du 1993 avait déjà commencé la rationalisation de l'administration publique.

289 Avec le décret du 31 mars 1998 n. 112, les régions et les collectivités locales récupèrent les compétences en matière de services à la personne et à la communauté.

290 Voir à ce propos le cas de la santé mentale (Marcodoppido, 2013 : 181-182).

291 L'opération judiciaire *Mani Pulite* (Mains propres) qui touche aux pots-de-vin et au clientélisme local et national contribue à une reconfiguration des rapports des forces au sein du système partisan italien et à l'émergence d'un

Tout au long de ces années, l'enseignement supérieur continue à enregistrer une augmentation d'effectifs (notamment féminins, qui tournent autour des 48 % à la fin des années 1980 ; Martinelli, 1992 : 359). Simultanément, la formation en service social poursuit son parcours d'entrée dans le système universitaire : ces filières se transforment d'écoles universitaires pratiques en diplômes universitaires (DU), pour ensuite intégrer les facultés universitaires et constituer des licences à part entière. La réforme de l'université du 1990 initie le mouvement d'autonomisation des universités et intègre les prémices du financement privé (Pitzalis, 2007). L'Université s'autonomise progressivement, à la fois aux niveaux pédagogique et financier. Le processus de « modernisation » qui touche cet espace passe alors par un mouvement conjoint d'acteurs nationaux et européens. Dans ce cadre, l'Italie est le premier pays européen à introduire directement la construction émergée du processus de Bologne (« 3+2 »). Si l'université italienne était encore liée à une centralisation étatique[294], la réduction des financements, l'introduction de la sélection (*numerus clausus*) et la concurrence entre universités, contribuent à réorganiser la formation supérieure, en augmentant les inégalités entre filières et entre régions et en optimisant le lien avec le marché du travail.

3.1. L'enjeu de la « professionnalisation » dans l'enseignement supérieur italien

Les années 1990 s'ouvrent pour l'enseignement supérieur dans le sillage d'une nouvelle réforme de l'université[295]. Celle-ci, fortement contestée par les organisations syndicales

nouveau personnel parlementaire, avec l'effondrement de la Démocratie chrétienne, l'émergence politique de Silvio Berlusconi et la restructuration du parti communiste (Mastropaolo, 2001 & 2002). La « crise » est de telle ampleur qu'on tend à considérer cette période telle une « Seconde République » alors que le système institutionnel reste le même.

292 Ce renouveau sémantique (d'ordre néolibéral) passe dans le secteur de la santé par un processus de privatisation des unités de santé locale – USL -, renommées « entreprises (*aziende*) sanitaires locales » – ASL –, dans le cadre de l'*aziendalizzazione* de la santé des années 1990.

293 Le tiers secteur et l'économie sociale se développent dans le cadre des réformes du *welfare mix*, qui dérégule l'assistance. La loi cadre n. 266 du 1991 sur le bénévolat marque une première étape, la loi n. 328 du 2000 sur l'assistance la deuxième. Loi du 8 novembre 2000, n. 328, « Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" est adoptée dans la suite des débats sur la réforme de l'État social italien qui avaient commencé quelques années auparavant dans la Commission Onofri (gouvernement Prodi I). Cette commission avait comme objectif de relancer une réforme à partir de quatre objectifs : augmentation des dépenses dans le social, relance des services sociaux, universalisme sélectif, homogénéité territoriale. La loi-cadre, introduisant le *welfare mix*, propose, sous les principes de « subsidiarité » et d' « universalisme sélectif », des prescriptions nationales via des Plans réadaptés à l'échelle régionale, et donne un rôle important au secteur associatif (Madama, 2010). Elle est la première loi, depuis un siècle, à réformer le champ de l'assistance, inaugurant un « marché social de services » (Paci, 2005), où les familles sont orientées vers des offres privées en concurrence. L'essor du tiers secteur s'inscrit dans la suite de la crise de la politique italienne : à un système partisan considéré corrompu, on oppose une société civile honnête structurée en petites entreprises, associations et coopératives (Mastropaolo, 2001 : 632). On retrouve une construction similaire dans le cas de la France, avec le développement de l'ESS.

294 Neave et Van Vught, dans un ouvrage réunissant une comparaison des systèmes d'enseignement supérieur européens, s'interrogent s'ils ont « raison de voir les systèmes d'enseignement supérieur de l'Ouest enchaînés, comme le misérable Prométhée, à un rocher avec l'aigle du budget et de l'intervention qui déchire quotidiennement à leurs entrailles ? » (Neave & Van Vught, 1991 : 253) et concluent que Prométhée reste encore lié (« Prometheus is still bound ») et il faut donner plus d'autonomie à l'université, renforçant l'élément professionnel.

295 Loi du 19 novembre 1990, n. 341, "Riforma degli ordinamenti didattici universitari", ou réforme *Ruberti*, par le nom du ministre de l'université.

étudiantes[296], est portée par le nouveau ministre de l'université de l'époque, Antonio Ruberti, professeur universitaire d'ingénierie et doyen de l'université de Rome. Sa présence montre une première rupture dans les traditionnels positionnements politiques : un socialiste[297] est à la tête d'un nouveau ministère (le ministère de l'université, détaché de l'éducation nationale), domaine traditionnellement contrôlé par le parti démocrate-chrétien. Cette réforme introduit plusieurs changements au sein de l'enseignement supérieur, notamment en matière d'autonomie universitaire (davantage administrative, ensuite financière – 1993 – et ensuite pédagogique – 1997 –) et de « professionnalisation » et « modernisation » du supérieur (Capano, 1998). La formation professionnelle est reconnue par l'université et néanmoins peu investie par les différentes filières en dehors des sciences infirmières, du tourisme et des écoles universitaires pratiques. Les niveaux académiques sont alors réformés sur quatre niveaux : le diplôme universitaire – DU – (bac +2 ou bac +3), la *laurea* (bac +4 ou bac +5), le diplôme de spécialisation (bac +6) et le doctorat de recherche. Parallèlement aux mesures qui prônent 80 % d'une classe d'âge à la sortie du secondaire[298], l'objectif est de reformer la formation des instituteurs, en éliminant l'institut du *magistero*, et en créant le parcours en sciences de la formation et sciences de l'éducation.

Du point de vue politique l'Italie des années 1990 se caractérise par des alternances dans ses coalitions gouvernementales entre la droite, un centre technocrate et des gouvernements de « centre-gauche » (Amato I, Ciampi, Berlusconi I, Dini, Prodi I, D'Alema, Amato II). Pour autant, les réformes opérées au début des années 1990 par les « gouvernements techniques » débutent la privatisation progressive de la fonction publique[299], qui sera poursuivie de manière assez homogène par les gouvernements suivants, à droite comme à gauche. Du côté de réformes de l'école ou du supérieur, il y a une volonté commune de se rapprocher d'un modèle européen mythifié. L'uniformisation de l'école universitaire pratique au diplôme universitaire[300] permet alors au service social d'assoir un premier ancrage dans l'espace académique avec des nouvelles filières. Cela va de pair avec la reconnaissance d'un ordre professionnel, sous modèle des professions libérales[301].

---

296 Cette réforme déclenche des fortes vagues de mobilisation, dans le mouvement surnommé de la *Pantera* (panthère).

297 De formation ingénieur, Antonio Ruberti devient professeur universitaire à l'université de Rome qu'il dirige de 1976 à 1987. Il est initialement nommé ministre de la coordination de la recherche scientifique et technologique de 1987 à 1989, pour devenir ensuite ministre de l'université et de la recherche scientifique et technologique, jusqu'en 1992. Élu député avec le parti socialiste en 1992, il est nommé l'année d'après commissaire européen dans la commission Delors. Il est à nouveau député dans la législature successive entre 1996 et 2001.

298 En France ce discours est légèrement précédent, dès 1985.

299 On peut citer ici notamment la réforme du contrat de travail de la fonction publique italienne avec le décret législatif du 3 février 1993, n. 29, qui est désormais homogénéisée aux contrats de travail de droit privé.

300 Décret ministériel du 23 juillet 1993 n. 180.

301 Loi du 23 mars 1993, n. 84 « Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale ».

L'introduction de l'Ordre permet aux agents du service social d'obtenir une légitimité technico-professionnelle visée depuis longtemps. Le profil professionnel de l'assistante sociale y est défini comme celui d'un métier qui peut exercer en libéral ou salarié, avec des compétences qui renvoient à la gestion, à l'organisation, à la programmation, à la direction et la coordination des services sociaux et des méthodes qui réactualisent les enseignements des années 1950 (étude de cas en face-à-face, étude d'équipe et diagnostic…). Un examen d'État au bout des trois ans de formation, organisé par l'Ordre régional et les universités, permet la maîtrise du titre. Les diplômes universitaires se répandent alors dans les universités tout au long de la péninsule et sont réappropriés au niveau local par différents secteurs disciplinaires (droit, sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, etc.), une discipline universitaire de service social autonome n'étant pas encore présente dans le champ académique italien. Pour éviter une trop large dispersion, et contrairement à la France où ces filières restent encore partiellement à l'écart du monde académique, cet espace disciplinaire cherche à se structurer progressivement en tant que *science*, avec ses théories et ses savoirs. De la même manière que d'autres filières françaises (Georgagakis, 1995 ; Pavis, 2003), ces « sciences du service social » se veulent comme une science finalisée à l'action, vouée au bien-être de la population suivie et fondée sur la pratique des professionnels et des « usagers ».

3.1.1. L'Europe, nouveau centre de gravité de la modernisation de l'enseignement supérieur italien

Contrairement à la France, si le modèle universitaire italien change partiellement avec la réforme Ruberti et l'uniformisation des DU, l'organisation reste cependant la même, avec l'absence du contrôle continu, la primauté au cours magistral et une forte liberté dans le choix des cours et des examens. Pour autant cette organisation est accusée à plusieurs reprises d'être l'origine de plusieurs dysfonctionnements de l'université italienne. Plusieurs rapports institutionnels sur l'enseignement supérieur tout comme d'autres classements internationaux mettent l'accent sur des taux de réussite très faibles (40 %) en premier cycle, sur une durée des études très longues par rapport au temps de la *laurea* (sept ans environ par rapport à quatre ans ; Woolf, 2008)[302]et sur un système universitaire trop centralisé autour des sciences humaines.

Une nouvelle réforme se dessine dans la deuxième moitié des années 1990 pour chercher des réponses à ces « anomalies ». Le nouveau ministre de l'université, Luigi Berlinguer[303], introduit

[302] Contrairement aux autres pays européens l'enseignement secondaire italien implique une année supplémentaire dans les études secondaires, qui amène les étudiants à terminer leur baccalauréat « à l'heure » autour de 19 ans.

[303] Le choix de Berlinguer à la tête du ministère n'est pas anodin, dans le cadre de la première coalition gouvernementale de « centre gauche » avec des membres du parti des démocrates de gauche (PDS) issus de l'ancien

des premières modifications au système universitaire dans le sillage de celles introduites par Ruberti. Cette réforme se veut alors comme une tentative de redéfinition effectuée par une mouvance politique jusqu'à ce moment-là exclue de l'exercice gouvernemental. Elle tire en partie son origine d'un groupe de travail dirigé par le sociologue Guido Martinotti[304], qui aboutit à un rapport sur l'innovation des diplômes universitaires et post-universitaires, remis le 21 octobre 1997 (*cf.* encadré 2.7). Se pencher sur ces négociations permet de comprendre comment s'entremêlent logiques nationales, logiques disciplinaires et logiques européennes.

Encadré 2.7. La commission Martinotti : une surreprésentation des sociologues ?

La « commission Martinotti » est composée par plusieurs personnalités issues du monde universitaire, ce qui permet de renforcer la « légitimité » de la réforme (Vaira, 2011). Sur dix-sept membres on y retrouve quinze professeurs ou chercheurs et deux extérieures (une consultante de l'institut national de statistique et un conseiller du Sénat). De même, si elle est largement masculine (13) et composée par des universitaires du nord (seulement un du sud et quatre du centre), elle est constituée en large partie par des membres de sciences humaines et sociales (onze) : six sociologues, un historien, une angliciste, une anthropologue, une économiste, un juriste, deux ingénieurs et deux mathématiciens. Ils sont également proches de mouvances « réformistes » de la période (anciens socialistes et catholiques sociaux, communistes « indépendants »). Les membres de cette commission sont également nombreux à occuper des positions à haute responsabilité au niveau universitaire (neuf membres dirigent une faculté ou président une université). Cette commission vise à donner plus de liberté aux universités pour « stimuler leur compétitivité », reformer le rôle des étudiants en intégrant la « contractualisation », introduire des « crédits » et des indicateurs d'évaluation, ou encore des pré-inscriptions dès le secondaire pour améliorer l'orientation dans le supérieur. Soucieuse de réduire les taux de réinscription et échec dans les études supérieures, la commission Martinotti s'inspire ici du modèle français pré-Bologne (Fasanella, 2007 : 25-26). L'objectif est de construire un système sur trois cycles : un diplôme professionnalisation de base (CUB, équivalent du DEUG), permettant une certification universitaire en deux ans, un deuxième niveau universitaire généraliste correspondant à la *laurea* (de quatre ou cinq ans), et une poursuite dans un troisième cycle, avec des écoles de spécialisation ou un doctorat de recherche (d'au moins deux ans). Comme le montre Pauline Ravinet le modèle universitaire italien est le plus éloigné par rapport à ses voisins européens, le projet de cette commission se construit alors autour de l'idée d'une « université de masse *efficace* » mais il est finalement écarté au profit du projet européen LMD (Ravinet, 2009 : 41).

parti communiste (1996-2000). Juriste de formation et cousin de l'ancien secrétaire du parti communiste, Luigi Berlinguer continue dans la recherche académique en tant que professeur universitaire, produisant plusieurs articles sur les thèmes de l'université et sur des questions relevant la fonction publique et l'autonomie régionale. Il occupe également des responsabilités diverses (universitaires, politiques, institutionnelles) qui l'amènent à être présenté avec une certaine expertise sur l'université. Massimiliano Vaira, dans sa recherche de thèse sur les réformes universitaires des années 1990, retrace les prémisses de cette réforme dans les journées d'études de Pontignano (près de Sienne) qui réunissent Berlinguer et plusieurs recteurs et sociologues, dont deux membres de la future commission. Sienne devient alors le point central de *l'advocacy coalition* et de son entrepreneur institutionnel (Vaira, 2001 : 643-644).

[304] Sociologue milanais, Martinotti se forme à la faculté de droit de Milan et ensuite à l'université de Columbia. Il occupera par la suite plusieurs positions au sein de l'université italienne. Il fait partie des fondateurs de l'Association italienne de sociologie et de l'université de Milan Bicocca (notamment du département de sociologie).

Les négociations sur cette nouvelle réforme se déroulent néanmoins au même moment que celles entre ministres européens (français, italien, allemand et anglais) qui mènent à la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur à la Sorbonne en 1998 (Muller & Ravinet, 2008) et à la successive rencontre de Bologne en juin 1999. Celles-ci amènent un revirement relatif du côté italien. Si le projet italien suit initialement celui de la commission Martinotti (qui insiste sur l'injonction à l'insertion professionnelle dès les études universitaires), il dévie ensuite sur le modèle de tradition anglo-saxonne (et plus spécifiquement américain : *bachelor/master*) qui va structurer les nouveaux cycles de l'enseignement supérieur. Berlinguer revient sur les trois points qui soulignent l'expansion du système éducatif et le besoin de changement porté par l' « obligation » de Bologne et l'unification européenne :

> « (a) Un seul diplôme, la laurea, ne répond plus aux exigences du marché de l'emploi. Des niveaux professionnels supplémentaires demandent aujourd'hui des niveaux supplémentaires de qualification universitaire, dans un processus par cycles, qui doivent être continus et non parallèles, avec une croissance progressive de l'élévation et la qualification des études respectives. Le monde anglo-saxon l'avait déjà compris, et les avantages du renouvellement de ce système-là sont évidents à tout le monde (…). (b) L'utilisation des technologies de communication, l'énorme force du réseau et de son interactivité, l'efficacité de la formation multimédia, face à l'insuffisance du seul langage verbal, le portable intelligent et son énorme diffusion, amènent à bousculer totalement le vieux modèle éducatif, fondé exclusivement sur le cours magistral. Ici aussi les résistances au changement ont été consistantes et nuisibles. (c) Le monde, avec la globalisation, est devenu tout petit et plus joignable, il s'impose désormais, en rompant la contrainte de la territorialisation nationale. La nationalité européenne renforce ce processus. Ainsi qu'un titre d'études avec une valeur uniquement national ne favorise pas les débouchés professionnels, mais se révèle une obtuse méchanceté qui fait tort à la jeunesse » (TdA ; Berlinguer, 2010 : 11-12).

L'Italie est alors le premier pays à introduire les prescriptions de la déclaration de Bologne dans un système « 3+2 » (comme on l'appelle en Italie) dès 1999, dans une réforme qui peut être considérée comme un « pastiche de réforme technocratique qui prend la forme d'une évangélisation qui oblige les universités italiennes à « entrer dans l'Europe » à tout prix » (Woolf, 2008). Les cycles universitaires « classiques » de la *laurea* (correspondant globalement au niveau « maîtrise », quatre ans, ou de cinq à six ans pour d'autres) voient leur durée réduite à trois ans et sont uniformisés avec les DU professionnels au grade licence, gardant la dimension symbolique universitaire de l'ancien système. Deux ans de spécialisation (l'équivalent du master français) avec un mémoire important à sa conclusion[305] et la possibilité de poursuivre en thèse de doctorat

[305] Pour prendre l'exemple des sciences humaines et sociales, le mémoire de fin d'études (*tesi di laurea*) est examiné en Italie par un jury uniforme composé de membres du département et garde les anciens codes symboliques de l'ancienne *laurea*, il demande une large enquête et une période d'écriture qui occupe plusieurs mois après la fin des examens. Dans le cas du doctorat, la thèse est évaluée par des non-experts, c'est-à-dire des membres du même département qui ne doivent pas avoir eu des contacts avec le candidat et qui ne soient pas forcément spécialistes de son objet (contrairement au modèle diffus en France, Allemagne, Pays Bas et Royaume Uni).

complètent ces nouveaux cycles. Des *masters* (de premier et deuxième niveau) payants d'inspiration anglaise, permettent d'obtenir des spécialisations complémentaires.

Cette « modernisation » de l'institution universitaire vise à une augmentation massive des diplômés du supérieur, car la « massification » du public universitaire n'avait pas eu vraiment lieu par rapport à d'autres pays[306]. Tous les diplômes sont structurés de la même façon en dehors de médecine, droit et architecture, qui gardent dans certains cas un cursus de cinq ans. La mise en place d'un comité d'évaluation de nomination gouvernementale[307] implique l'allocation des ressources du point de vue pédagogique et de la recherche. Le lien entre les diplômes de licence et de spécialisation est renforcé, voué à produire un nombre majeur de diplômés, en interdisant le double cursus et en pénalisant majoritairement les changements d'une faculté à l'autre ou d'une université à l'autre. L'obligation de fréquence (contrôle continu) se répand mais change selon les universités, ce qui rend plus compliqué les équivalences au sein du même pays. Ainsi, se renforce le caractère scolaire de l'apprentissage. Le modèle anglo-saxon de « crédits » (ECTS) est introduit et envisage un calcul de la charge de travail en nombre d'heures, ce qui permet de classer les diplômes selon les secteurs disciplinaires (*classi di laurea*) et d'introduire la classe de « sciences du service social ». Or, celle-ci, contrairement aux autres diplômes dont la durée se réduit, voit la conservation de leur modèle en trois ans.

3.1.2. Entre austérité et normalisation des « sciences du service social »

Si les réformes Ruberti et Berlinguer s'efforcent de réduire la distance entre champ académique et insertion professionnelle, selon Bernard Convert le « découplage traditionnel entre l'université et le monde social, entre l'enseignement supérieur et l'emploi, persiste en Italie » au début des années 2000 (Convert, 2006 : 77). Le changement de majorité politique qui s'opère au cours de ces années amène à un changement de stratégie dans la gestion de l'université et du social[308]. Les financements à l'université de la part de l'État voient progressivement une réduction, notamment au niveau des infrastructures universitaires et des fonds à la recherche, en invitant les universités publiques à des partenariats avec les institutions privées. Le retour au

[306] Selon les données de l'ISTAT, Institut National de Statistique, en 2013 en Italie c'est le 23,% des 30-34 ans à avoir une instruction supérieure post-bac contre 44,1% des français pour la même classe d'âge (ISTAT, 2013).

[307] Le comité national pour l'évaluation du système universitaire (CNVSU) a été remplacé à partir de 2006 par l'Agence nationale d'évaluation du système universitaire et de la recherche (ANVUR), sous modèle de l'AERES.

[308] La position « sociale » de ces gouvernements est exposée dans le « Livre blanc sur la protection sociale » de 2003 et repose principalement sur le rôle de la famille comme amortisseur social (*Libro bianco sul welfare. Proposte per una società dinamica e solidale*).

gouvernement de Silvio Berlusconi au cours des années 2000[309] poursuit le paradigme réformateur de l'enseignement secondaire et supérieur, notamment sous une logique de « modernisation » de la culture scolaire (Mariano Longo, 2012) et de rationalisation des ressources, avec l'objectif d'attirer un nombre supérieur d'étudiants à l'université (seulement 30 % des jeunes de 19 ans rentrent à l'université en 2013, Almadiploma 2013). Si au départ cela produit la création de nouvelles classes de diplômes (on passe de 2 444 cursus en 2000 à 4 539 en 2003 ; Pitzalis 2007 : 75), la réforme Gelmini[310], parallèlement à la réorganisation du baccalauréat italien[311], poursuit la réduction des financements publics et le remaniement de la *gouvernance* universitaire, en renforçant la présence du privé dans les conseils d'administration des universités. Si elle prône un « idéal méritocratique »[312], elle contribue à augmenter le financement aux écoles et universités privées (Mariano Longo, 2012) et à donner la possibilité aux universités de se transformer en fondation de droit privé. La réforme Gelmini reste la dernière réforme à avoir touché à l'école et à l'enseignement supérieur[313]. Si elle se veut comme un moment de rationalisation dans une période de rigueur budgétaire (Giannini & Giusi Gaeta, 2011), elle introduit une nouvelle organisation dans le personnel enseignant, en introduisant la qualification nationale par discipline pour les professeurs et en supprimant le statut de chercheur[314].

Les sciences du service social accueillent cette réorganisation disciplinaire et commencent à se répandre dans plusieurs départements universitaires, les enseignants de service social n'ayant pas encore un secteur disciplinaire autonome : sociologie, sciences politiques, droit, médicine, ou encore dans des cursus interdisciplinaires de diverses universités. Elles sont pourtant intégrées au sein des deux regroupements de « sociologie générale » et de « sociologie des processus économiques et du travail » (Campanini, 1999), l'intitulé du nouveau parcours doctoral faisant

---

309 Après l'expérience de 1994, Silvio Berlusconi redevient à nouveau premier ministre pour trois gouvernement à partir des années 2000: du 2001 au 2005 (Berlusconi II), du 2005 à 2006 (Berlusconi III) et du 2008 au 2011 (Berlusconi IV).

310 Par le nom de la ministre Mariastella Gelmini, juriste de formation et ministre de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche au sein du gouvernement Berlusconi IV. Elle souligne la continuité avec la ministre Letizia Moratti, qui avait commencé une partie de la réforme scolaire entre 2001 et 2006. La réforme Gelmini comprend un ensemble de lois et décrets produits entre 2008 (loi n. 112 et n. 133) et 2010 (137/2008, 169/2008, 180/2008, 240/2010). Elle déclenche au départ les protestations de la part des organisations étudiantes (le mouvement de la Vague, *l'Onda*) mais elle trouve l'accord du patronat et de la conférence de recteurs italiens (CRUI).

311 Elle ancre l'entrée dans le monde du travail dès 14 ans, en réorganisant l'enseignement secondaire en six options générales et en instituts technologiques et professionnels.

312 Cette « idéologie méritocratique » se diffuse bien au-delà de l'école italienne (Tenret, 2008).

313 Avec son successeur, Francesco Profumo (dans le gouvernement des « techniciens » de Monti), on revient à un ministre issu du champ académique (professeur universitaire et recteur de l'École polytechnique de Turin) qui continue dans la même optique de réduction de financements publics et de rapprochement avec le privé.

314 C'est notamment avec la loi de 2008 que le profil de chercheur universitaire est reformé : supprimé le poste en CDI, désormais les universités peuvent recruter des chercheurs avec une durée de trois ans (renouvelable une seule fois). Globalement, les possibilités de poursuivre une carrière dans le champ académique restent difficiles en Italie. Selon les enquêtes de l'association des doctorants italiens (ADI) entre 2013 et 2017 entre 91 et 97% des post-doctorants (stables ou précaires) n'arrivent pas à poursuivre dans l'université italienne. En 2017 seulement 9% arrivent à avoir un poste d'enseignant-chercheur (ADI, 2017).

également référence à un cursus de « sociologie, théorie et méthodologie du service social »[315]. En 2009-2010, on compte 36 cursus licences en « sciences du service social » (classe L-39) et 27 cursus masters aux dénominations diverses, orientés à l'organisation des services sociaux et des politiques sociales (classe LM-87), ainsi que six parcours doctoraux spécifiques.

La formation universitaire a comme objectif de fournir à l'étudiant des connaissances interdisciplinaires en sciences humaines et sociales et des compétences professionnelles sur des méthodes à appliquer sur le marché de l'emploi (gestionnaires, budgétaires, d'approche et de distance professionnelle), prenant la forme de travaux pratiques, discussions sur des cas, simulation et jeux de rôle, et qui ancrent leur sens dans le déroulement des stages au cours des trois ans. La validation des examens, d'un stage et d'un mémoire au bout de trois ans permet d'obtenir la licence, suite à laquelle chaque étudiant peut librement choisir de poursuivre en master ou de rentrer dans la profession en s'inscrivant à l'examen d'État, organisé conjointement par l'université et l'ordre professionnel régional. Les maquettes et les cursus sont directement gérés par le Ministère, mais l'offre de formation permet à chaque structure universitaire d'y apporter des spécificités, de même pour la sélection des étudiants.

Cette formation permet alors de donner une nouvelle « image » à certaines filières en crise de recrutement (notamment aux facultés de sciences politiques et sociales), attirant des *nouveaux* étudiants - issus de catégories auparavant exclues de l'enseignement supérieur - et des nouvelles subventions dans une institution autonome financièrement[316]. Concomitamment à l'introduction de l'évaluation des départements universitaires, cette filière peut alors représenter une manière d'obtenir des bons résultats en lien avec les taux d'encadrement et l'entrée dans le marché du travail des diplômés à la sortie de la licence[317]. De même, elle contribue à produire des nouvelles hiérarchisations dans les postes et entre filières universitaires. Si au niveau national les sciences du service social n'arrivent pas à encore à assoir leur légitimité dans le champ académique, il est utile

[315] Comme on le verra par la suite dans le cas d'étude de Milan, le service social s'insère au sein des différents courants existants en sociologie. Ceux-ci, éclatés en 2010 suite à un long état de lieu de Guido Martinotti sur le forum en ligne de l'encyclopédie italienne (avec comme titre « La disparition de la sociologie de la science officielle italienne : suicide ou homicide ? »), étaient structurés principalement en trois courants à géométrie variable : le MiTo (à partir de l'axe Milan-Turin, plutôt lié à une approche sociologique en sociologie du travail quantitativiste et de tradition marxiste), SPe (« sociologie pour la personne », réunissant la sociologie catholique italienne, *cf.* encadré 2.8) et la troisième voie (constituée par les « non-alignés » et associant plusieurs universités disparates du centre-sud de l'Italie). Si une recherche a été commencé sur cet objet (Iori & Marcodoppido, 2015), d'autres recherches rendent compte de cette division organisationnelle, notamment en termes de « crise » de la sociologie ou de paradigme institutionnaliste (Freschi & Santoro, 2010 ; Cossu & Bortolini, 2017 : 111-128).

[316] En guise d'exemple, selon les données de 2013 de l'OCDE, les frais d'inscription représentent 20% des budgets des universités italiennes contre le 64% des États-Unis, le 28% du Royaume Unis, et le 13% de la France, ce qui situe l'Italie à mi-chemin en Europe entre le système français et le système anglais.

[317] Pour autant la crise économique du début des années 2010 et la mise en place de mesures d'austérités dans le secteur médico-social augmente fortement le chômage à la sortie du service social. Selon une enquête menée sur les assistantes sociales diplômées le taux d'embauche à six mois du diplôme diminue de 86% à 42% ou même à 36% (selon la chambre de commerce), générant une hausse d'orientation dans le secteur associatif et privé (27 et 23% respectivement) (May & Cacioppo, 2015). On y reviendra dans la troisième partie de la thèse.

de regarder les situations régionales pour comprendre l'articulation entre politiques publiques locales, trajectoires des agents et classements au sein de la discipline.

3.2. La fragmentation interne aux « sciences » : l'étude du cas de Milan

Étant donné la structuration institutionnelle italienne, on retrouve des situations différentes selon les régions. Aborder le cas de Milan peut être utile pour comprendre les différentes reconfigurations de la formation de service social, dans une optique monographique. La région de la Lombardie et la ville de Milan ont une forte influence sur l'enseignement et sur le développement de diplômes spécifiques aux besoins du marché du travail local. En l'absence de norme nationale, les collectivités locales gèrent encore aujourd'hui un ensemble de formations professionnelles, des professionnels du travail pénitencier au personnel socio-sanitaire. Deux lois[318] de la deuxième moitié des années 1970 contribuent à l'ancrage de la formation professionnelle à l'échelle régionale. C'est au cours de cette période, dans un moment de mise en discussion de la formation en service social, que s'opère la reconfiguration de la formation milanaise. Jusqu'aux années 1970 deux écoles opéraient à Milan. L'une, l'école pour assistante sociale d'usine (école de via Daverio), reçoit des financements de l'UNSAS et a une organisation plus institutionnelle, fortement dépendante du patronat. L'autre, l'école pratique de service social (école de via Ruffini), créée sur le modèle de l'école parisienne, fait partie du consortium d'écoles catholiques laïques (ENSISS). Ces deux écoles fusionnent en 1978 pour intégrer la formation communale au sein d'une école pratique de travail social, et ce, jusqu'au milieu des années 1990. Parallèlement, d'autres centres de formation passent au niveau régional : l'école catholique de Milan et les écoles de Bosisio Parini (près de Côme) et de Brescia.

Plusieurs éléments – externes et internes à cet espace – favorisent ce passage sous l'organisation de la mairie de Milan. Le contexte réformiste milanais des années 1970 et 1980, qui voit l'arrivée à la mairie du socialiste Carlo Tognoli[319] et de son successeur Pillitteri[320], contribuent

[318] Loi n° 93 du 1975 et loi n° 95 du 1980.

[319] Titulaire d'un baccalauréat de chimie, Carlo Tognoli commence sa carrière politique en tant qu'activiste du parti socialiste italien à la fin des années 1950. Après avoir occupé des postes au sein de son parti, il accède aux fonctions publiques en tant qu'adjoint à l'assistance sociale et à l'urbanisme (entre autres) et il est élu maire une première fois en 1976, initialement soutenu par une coalition de gauche comprenant le parti communiste. Conjointement à d'autres centres urbains italiens passés « à gauche », la « junte rouge » gouverne la ville pour environ dix ans en faisant de l' « innovation » le maître mot (Galimberti, 2015). Conjointement aux coalitions gouvernementales nationales DC-PSI, Tognoli commence à être soutenu à partir de 1980 par la démocrate-chrétienne. Il sera par la suite élu député européen socialiste, à la Chambre des députés italienne, ministre aux aires urbaines, et ministre du tourisme et du spectacle dans les derniers gouvernements à conduite DC jusqu'en 1991. Touché par les procès des années 1990, il devient président de la fondation hospitalière de Milan et cadre à Mediobanca (première banque d'affaire italienne) au cours des années 2000.

[320] Socialiste et, comme son prédécesseur, maire sous une coalition socialiste-démocrate-chrétienne, Paolo Pillitteri est également le beau-frère du secrétaire du parti socialiste italien Bettino Craxi. Sous sa gestion, la ville est touchée par plusieurs scandales de clientélisme et par une forte instabilité politique. Il est condamné initialement avec Carlo Tognoli suite au scandale de pots-de-vin des années 1990, il sera acquitté par la suite.

à favoriser le dialogue entre écoles privées et institutions politiques. Conjointement à ces facteurs exogènes, l'arrivée à la direction de l'école de Milena Diomede Canevini, proche du courant de gauche de la Démocratie Chrétienne, et la possibilité, pour les formateurs comme pour les étudiants, d'intégrer au moment du diplôme la fonction publique territoriale, renforcent cette évolution. Néanmoins, la possibilité de se transformer en écoles universitaires pratiques suscite des débats au sein des centres de formation tout au long des années 1980. La création de l'université de Milan Bicocca au début des années 1990[321], du département et de la faculté de sociologie d'une part, et l'influence de l'Université Catholique, d'autre part, favorisent le passage sous une école universitaire pratique et sous le diplôme universitaire. Cette évolution permet de garder l'organisation disciplinaire du *curriculum* et des stages ainsi qu'aboutit à la mise en place de filières de service social au sein des deux universités.

3.2.1. De la formation à l'enseignement, jusqu'à la recherche ?

C'est ainsi qu'on passe progressivement d'une formation en école à un cadre plus académique. Si, au départ, avec la reconnaissance du diplôme universitaire, le système de formation restait axé sur un apprentissage davantage professionnel, c'est par le passage du DU à la *laurea* (licence) que changent les modalités de formation. Cecilia, aujourd'hui enseignante-chercheuse contractuelle en service social, revient sur ses années de formation, en soulignant l'ampleur des changements depuis qu'elle a fait ses études au milieu des années 1990 au sein de l'école catholique, située dans un ancien internat de bonnes sœurs :

> « C'est très très différent depuis que j'ai passé le diplôme universitaire, il n'y avait pas des enseignantes assistantes sociales qui avaient le doctorat, absolument pas ! Cela n'existait pas ! Il y avait d'autres enseignants qui t'apprenaient le métier, qui n'étaient pas ASS mais psychologues, juristes… la méthodologie de la profession n'était pas réfléchie par des professionnels du champ et cela manquait un peu de… […] la coordination était gérée par un sociologue… il y avait beaucoup de sociologues… il y avait quelques ASS qui avaient des cours de méthodologie, mais c'était des assistantes sociales avec des liens avec l'université et pas vraiment des chercheuses… C'était vraiment un peu différent, et j'ai l'impression qu'aujourd'hui il y a une pensée qui évolue en positif, davantage définie, qui se base sur des réflexions aussi théoriques, raisonnées à partir des recherches… »[322]

[321] Un département de sciences biologiques est créé en 1992 dans la nouvelle université qui sera inaugurée définitivement en juin 1998 par le ministre Berlinguer. La faculté et le département de sociologie commencent à être mis en place à partir de cette date, Guido Martinotti en fait partie en tant que professeur de sociologie urbaine et pro-recteur de l'université. Cela permet à nombreux sociologues issus de la faculté de sciences politiques de l'autre université de Milan (*Università Statale*) de rejoindre ce département.

[322] TdA. « È molto diverso, molto molto differente, perché quando ho fatto io il DU, non c'erano ASS incardinati che avevano il dottorato, assolutamente ! Non esistavano ! C'erano altri docenti che ti insegnavano la professione, non ASS, c'erano psicologi, giuristi, ma... come dire la metodologia della professione non era organizzata né pensata dai professionisti del settore, questo un po' era una mancanza... [...] c'era un coordinamento di un sociologo... molto gestito dai sociologi... c'erano alcuni ASS che facevano alcuni corsi di metodologia, però erano ASS che avevano magari agganci con l'università e non aggiornati studiosi... era proprio un po' diverso, e poi adesso mi sembra che ci

Toutefois, en dépit de l'inscription universitaire, l'enseignement n'est pas assuré uniquement par des enseignants-chercheurs. En réalité, les titulaires en sciences du service social sont encore peu nombreux et peu enracinés dans le champ académique. Dans la plupart des cas ce sont des sociologues, juristes ou politistes qui assurent les enseignements dans ces cursus. La pénurie des postes à l'université ne permettant pas d'embaucher autant d'enseignants, cet espace disciplinaire est loin de représenter un « monde pacifié » de l'enseignement supérieur. Des enseignants vacataires, parfois doctorants en service social, ayant un titre d'assistante sociale, dispensent les modules plus « professionnels », sur une thématique particulière. Au sein de cet espace, l'enseignement universitaire ne fait pas forcément consensus, plusieurs conceptions du métier et de la formation se diffusent selon les trajectoires spécifiques des agents qui y agissent. Certains enseignants regrettent l'espace régional des écoles où la « vocation » des étudiants était selon eux plus prégnante et les marges de manœuvre des formateurs plus grandes. Selon eux, le titre universitaire n'était pas forcément indispensable, car l'entrée dans le champ académique a enfermé l'organisation de la filière dans une bureaucratie universitaire. Comme le dit une enseignante vacataire au sein de l'université publique de Milan, où elle développe un cours original sur la « narration d'expériences du social » :

> « Pour être synthétique et directe : le cursus d'avant était une formation, celui-ci, c'est de l'enseignement… Cela change tout, absolument tout, la formation est un processus qui accompagne, stimule et implique, interroge et bouge, dérange les personnes, et les aide à construire dans le temps une identité corrélée à cette spécificité professionnelle… et je ne m'exprime pas par hasard en ces termes, parce que cette question vaut pour l'assistante sociale comme pour d'autres figures professionnelles. L'enseignement c'est tout autre chose… […]. C'est pour cela que je parle de formation et d'enseignement. Le cours est absolument nécessaire, de psychologie générale, du développement, de sociologie de la déviance… et c'est autre chose que d'être face à des situations concrètes sur lesquelles on tombe dans la profession… et surtout être pris dedans… ! C'est pour cela que je trouve particulièrement critique le passage de la formation d'antan à celle universitaire… ».[323]

---

sia come un po' nelle cose che si evolvono, spero sempre in positivo, un pensiero più definito, un pensiero che si fonda su riflessioni anche teoriche, ragionate, sulle ricerche... ». Entretien avec Cecilia, père géomètre-expert, mère au foyer, titulaire d'un diplôme secondaire de comptabilité, elle poursuit en école de service social contrairement au souhait des parents de s'inscrire dans une filière commerciale. Après les trois ans d'étude elle commence à travailler dans les services sociaux territoriaux. Elle reprendra par la suite des études de master pour ensuite poursuivre dans un parcours doctoral en service social. Octobre 2015.

[323] TdA. « Per essere sintetica e brutale, quella era formazione, questa è docenza... Cambia tutto, assolutamente tutto, la formazione è un processo che accompagna, stimola e coinvolge, interroga e muove, disturba le persone, e le aiuta a costruire nel tempo un'identità correlata a quello specifico professionale. E mi esprimo non a caso in questi termini perché questa questione vale per l'ASS ma vale anche per molte altre figure professionali. La docenza é tutt'altra questione... [...] per questo io parlo di formazione e docenza, la lezione é assolutamente necessaria, ovviamente, di psicologia generale, dello sviluppo, di sociologia della devianza, e altro conto è essere di fronte alle situazioni concrete con cui ci si imbatte nella professione... e soprattutto essere chiamati in causa... ! Da questo punto di vista io trovo particolarmente critico il passaggio dalla formazione di quella di una volta a quella universitaria...». Entretien avec Laura, femme, 55 ans environ, de formation et métier, assistante sociale, qu'elle exerce en profession libérale, depuis plusieurs années elle est formatrice pour adultes dans des cursus socio-sanitaires (formation initiale et continue).

L'organisation universitaire est perçue comme distante par rapport à la construction de la formation professionnelle continue qui caractérisait précédemment cette filière. Le processus progressif de « rapprochement académique » (Neave, 1979) de ces cursus a entraîné tout d'abord la disciplinarisation du corps : désormais, comme toute autre discipline universitaire, des assistantes sociales peuvent poursuivre des études au-delà du master dans un doctorat, un post-doctorat, et entamer une carrière académique. Cela contribue à créer des concurrences et des positionnements particuliers entre les diverses institutions. Si le public catholique et plus aisé tend à s'orienter davantage vers l'université privée (catholique) de la ville, l'autre université contribue au recrutement des « nouveaux » publics étudiants, en introduisant une sélection à l'entrée. Parallèlement à l'augmentation des étudiants tout au long des années 2000 (à l'université publique de Milan Bicocca on passe d'une première promotion de 60 étudiants en 2001 à 120 étudiants en 2010), l'intégration universitaire implique le passage des équipes pédagogiques de l'École à l'université. Les observations effectuées dans ce terrain permettent de distinguer trois pôles spécifiques à partir des carrières académiques, des conceptions du métier et des appartenances disciplinaires, dont peuvent découler des stratégies concurrentes ou complémentaires.

Le premier pôle est celui constitué au sein de l'institut catholique et est en large partie issu de l'école régionale de Trente. Ce groupe se concentre autour de la figure charismatique du directeur de la filière de service social au sein du département de sociologie, psychologue de formation, qui développe une méthode originale dans l'approche du service social, rattachée à la méthode *relationnelle* en sociologie (voir encadré 2.8). L'assistante sociale est ici considérée dans un rôle professionnel de « facilitateur des relations positives » au sein d'un réseau ; l'attention est davantage centrée sur le rôle de la personne aidée, censée solliciter le professionnel. Le service social est considéré comme une « science », par rapport à laquelle ce premier groupe se positionne en tant que courant théorique. Autour de lui on retrouve une chercheuse contractuelle, et des jeunes enseignantes (dont Cecilia, voir *supra*), des doctorantes et des jeunes diplômées :

> [« La réunion porte sur la construction d'un centre de recherche en *Relational Social Work*, onze personnes participent à la réunion autour de la table, dont un professeur, une chercheuse, trois post-doctorantes et six doctorantes, que des femmes à part le professeur. Le centre de recherche doit se développer du point de vue académique et formel, auprès du département de sociologie ou éventuellement au siège de leur maison d'édition. Il suit plusieurs lignes de recherche : le *community care* et le *case management* auprès des personnes non-autosuffisantes, la méthode participative des *family group conference*, la pratique de l'*advocacy* de cas, la gestion (en optique relationnelle) des processus de garde de mineurs, de la tutelle des mineurs, et des recherches sur les compétences et la charge de travail des assistantes sociales entre autres. Le centre de recherche veut inclure des enseignants internes à l'université catholique dont deux professeurs (PU), quatre professeurs associés (MCF), trois

chercheurs, trois *assegnistes*, quatre docteures, et les huit doctorantes du professeur, en collaboration avec quatre chercheurs externes (dont Donati pour l'Italie, et deux professeurs et un *lecturer* pour le R.U.) » Extrait du JDT, octobre 2015].

Encadré 2.8. L'enracinement au sein de la sociologie catholique « relationnelle »

L'approche « relationnelle » en service social s'inspire en partie de l'approche développée par la « théorie relationnelle de la société » de Pierpaolo Donati (Donati, 1994), professeur en sociologie à l'université de Bologne, directeur du centre d'études de politique sociale et sociologie sanitaire, ancien président de l'Association Italienne de Sociologie (entre 1995 et 1998) et membre du courant universitaire de la *Sociologie pour la Personne* (SPe), filiation de la doctrine sociale de l'Église dans la sociologie italienne et proche du Vatican. Celle-ci peut être définie comme une sociologie qui se positionne « au-delà du post-moderne » (Cipolla, 2010 : 16), centrée sur des « mondes vitaux », au croisement entre individu et société, où le primat repose sur l'intervention sociologique et sur l'importance de la « société civile ». Dans le numéro 24 de 2004 de la revue du MAUSS, intitulé « une théorie sociologique générale est-elle pensable ? », on retrouve une contribution en français du sociologue. Les prémisses de ce modèle peuvent être retracées dans une approche simmelienne et dans l'analyse de réseau (Steiner, 2001). Or, il s'agit pour Donati de développer un nouveau paradigme en sciences sociales (entendues ici dans un ensemble de philosophie et sociologie) dans un projet culturel-intellectuel, qui trouve des parallèles dans le manifeste du sociologue américain Mustafa Emirbayer (Emirbayer, 1997) et dans les travaux de la sociologue « réaliste » britannique Margaret Archer ou encore du belge Guy Bajoit. À partir du schéma parsonien AGIL (Adaptation, poursuite de buts communs, intégration, maintien de valeurs communes ; Lallement, 2012) et des travaux de Niklas Luhmann, il s'agit de surmonter l'explication « du social par le social » en introduisant dans l'explication la « *relationnalité* des relations sociales », d' « élever la *relationnalité* au rang de présupposé général premier dans l'environnement métaphysique de la théorie » (Donati, 2004 : 245). La sociologie (selon une « pragmatique relationnelle ») peut – selon Donati – être utile aux services sociaux ou aux politiques sociales car elle permet de penser les réseaux dans lesquels sont ancrés les sujets, de les travailler, sans oublier la relation entre l'acteur et le sujet.

Le deuxième pôle est plus vaste et s'étend au-delà de l'université publique milanaise. Ici le groupe est composé de deux enseignantes-chercheuses qui se rattachent à l'AIDOSS, ayant suivi – après un diplôme d'ASS – un parcours doctoral en sociologie pour ensuite devenir titulaire d'un poste de professeur associé dans la même université. L'objectif prôné par ce groupe est double et vise également une orientation professionnelle autant que scientifique. Du point de vue professionnel il s'agit de réunir les enseignants de service social (de théorie, comme de pratiques, méthodologies ou suivi de stage) dans un groupe plus large, en vue de créer une discipline de service social qui soit autonome et indépendante par rapport à la sociologie. La transformation en 2017 de l'AIDOSS en « Société italienne de Service Social » poursuit ce but. Scientifiquement, l'approche suivie n'est pas totalement différente de la précédente : il est question ici d'adopter une

méthode « systémique/relationnelle » d'intervention sociale (Campanini & Luppi, 1988), l'assistante sociale jouant un rôle actif d'intervention lorsqu'elle prend conscience d'inégalités et de « dysfonctionnements » de la société. Elle s'inscrit en continuité avec les méthodes « classiques » (*case work*, *group work*, *community work*, *community care* ; De Robertis, 2007) enseignées tout au long des décennies précédentes au-delà de l'Italie, selon une conception de l'assistante sociale comme métier de la fonction publique à part entière, structuré conformément à un modèle d'analyse et diagnostic, de contractualisation et d'intervention (avec l'entretien et la visite à domicile) et d'auto-évaluation (Campanini, 2002).

Le troisième pôle regroupe ici des individus caractérisés par des trajectoires proprement académiques, des professeurs et enseignants-chercheurs en sociologie, responsables des licences et des masters, où ils enseignent les différentes matières sociologiques, dominants au sein d'un espace universitaire qu'ils veulent conserver. On retrouve ici des proximités avec les sociologues français étudiés dans le chapitre précédent. Les titres d'ASS – si présents – ne sont pas déterminants dans la structuration du groupe. Le service social n'est pas considéré ici comme une discipline, ni selon une approche scientifique particulière, mais plutôt en tant que thème de recherche ou marché de l'emploi pour les diplômés des cursus gérés par ces universitaires. Ce groupe peut être défini comme un pôle « institutionnel » de l'espace académique du service social : ces sociologues travaillent sur des thématiques proches (les politiques sociales, le monde associatif, la sociologie de la famille ou de la santé) ou encore développent une conception de la sociologie appliquée à leurs champs de recherche (avec des interventions notamment au niveau institutionnel). Si les paradigmes scientifiques ne sont pas forcément tous les mêmes, ils partagent l'idée d'un changement du rôle de l'assistante sociale et contribuent à l'ouverture de la formation sur les acteurs associatifs en tant que partenaires de formation et possibles terrains d'embauche. S'il ne faut pas considérer leur investissement de manière « opportuniste », il est toutefois important d'en reconnaître la place au sein de cet espace, notamment dans la contribution à des ouvrages spécifiques et à des réseaux internes, à des contextes d'alliance selon les périodes, que cela soit avec le premier pôle ou avec le deuxième. C'est notamment le cas de l'université publique, où, lors d'une discussion informelle, la directrice a reconnu d'avoir demandé la responsabilité de la filière de service social pour gagner des points supplémentaires lui permettant d'obtenir par la suite une qualification aux fonctions de professeur universitaire. Son profil est d'autant plus intéressant qu'elle a été initialement l'assistante d'un professeur de sociologie de la

médecine, ayant occupé lui-même la place de directeur de l'école universitaire pratique et ayant poursuivi la transition de celle-ci vers l'université publique[324].

Plus globalement ces trois approches ont en commun le besoin de créer des « modèles » spécifiques, reposant sur des étapes bien définies et des champs de forces particuliers. Ou encore elles partagent le dépassement de l'idée d'une société divisée en classes et groupes sociaux, s'articulant autour d'une refondation de l'acteur dans une société « réticulaire », « post-moderne »[325]. Toutefois, ils se distinguent du point de vue des conceptions du métier d'assistante sociale, tiraillées entre celle d'un professionnel rattaché à une idée d'État providence, coordonnant des services à l'aide d'outils professionnels spécifiques, et celle d'un manager agissant dans une société « réticulaire », devant s'adapter à un marché de l'emploi en forte évolution. Ces différentes catégories d'entendement, on le verra dans la troisième partie de la thèse, produisent des résistances chez les étudiantes dans l'assimilation des méthodes professionnelles et sont transmise via des dispositifs originaux.

Conclusion du chapitre 2

La description du *curriculum* italien donne les moyens de mettre en valeur un double mouvement touchant le métier d'assistante sociale. D'une part, le « modèle » de formation pour l'enseignement supérieur introduit au cours des deux dernières décennies marque un retour à une image « ancienne » pre-humboldtienne de l'université, en rompant d'une certaine façon avec le « mythe » d'un enseignement universitaire homogène. De l'idée de Humboldt d'un binôme entre pédagogie et recherche, on est passés à l'introduction, avec les nouvelles réformes, d'une optique d'insertion professionnelle – subordonnée au marché de l'emploi – autrement dit, de logiques commerciales dans le système public. D'où de fortes différences, en termes de réputation symbolique, entre universités d'élite et universités de masse, et entre filières de base et filières d'élite, ce qui ne contribue pas à atténuer les inégalités à l'école et dans le supérieur (Ballarino & Schadee, 2006). L'organisation pédagogique du *curriculum* (stages et alternance, modules spécialisés, interdisciplinarité) consonne parfaitement avec la réforme de Bologne, qui met l'accent sur l'individualisation du parcours, sur le lien entre marché du travail et cursus universitaires. Désormais, face à l'injonction à la professionnalisation dès le secondaire, plusieurs

[324] Discussion informelle avec Ada, sexagénaire, professeure associée en sociologie, responsable de la filière au niveau local et national. Elle a commencé sa scolarité dans une école de service social où elle a ensuite donné des cours en tant que formatrice. Après un diplôme en sciences politiques, elle a poursuivi sa carrière à l'université où elle est entrée en tant que maître assistante de l'ancien doyen de la faculté de sociologie.

[325] Ces conceptions s'inscrivent à la suite de la forte diffusion des travaux d'Ulrich Beck et de Zygmunt Bauman au sein de la sociologie italienne (et bien au-delà de l'espace universitaire) à partir de la deuxième moitié des années 1990 et au début des 2000.

étudiants s'orientent directement vers ces formations à la sortie de la *maturità*, le bac italien (16 % des inscrits au niveau national ont plus de 23 ans, 8 % dans notre échantillon ; MIUR 2016, FRITA 2013-2016). Néanmoins, la « scientisation » du service social contribue également à produire de fortes concurrences dans la production et reproduction du savoir universitaire et concourt à redéfinir les hiérarchies disciplinaires. À la différence de la section *Law & Society* qui a adopté aux États Unis une stratégie de reconnaissance d'un secteur interdisciplinaire de *social legal studies* à la frontière du droit et des sciences sociales (Vauchez, 2001), le service social italien n'a pas opté pour le développement d'un courant de recherche traversant sociologie, psychologie ou sciences de l'éducation, mais pour celui d'une perspective disciplinaire cherchant à étendre un espace disciplinaire scientifiquement autonome qui n'a pas encore entièrement abouti.

D'autre part l'introduction de filières professionnelles de service social au sein de l'université a rendu de plus en plus étroit le rapport entre enseignement universitaire et marché de l'emploi. Le privé associatif intègre ces cursus et est reconnu comme partenaire institutionnel, au niveau local comme national. Si on regarde les chiffres nationaux des diplômés, la réduction des embauches dans le public amène une partie des assistantes sociales à se tourner vers le secteur associatif, à accepter des contrats à durée déterminée ou précaires, ou même à quitter l'espace professionnel[326] (May & Cacioppo, 2015 : 53-78), en lien avec le contexte général du marché de l'emploi italien de la dernière décennie. Cela contribue à changer progressivement les contours du métier d'assistante sociale, désormais moins fonctionnairisé, mais davantage proche des professions libérales[327], avec des statuts proches de l'auto-entrepreneuriat.

[326] Dans une recherche collective menée sur les assistants sociaux en Italie, les chercheurs mettent en valeur que seulement 14% de nouvelles embauches sont en CDI, le 27% en CDD, le 38,8% avec des collaborations, le 20% à contrats à projet ou atypiques. De même, seulement un tiers de diplômés interrogés exerce effectivement un travail d'assistant social (Tognetti Bordogna, 2015).

[327] Le numéro 19 de 2016 de la *Rivista di Servizio Sociale* défend l'idée de transformer l'assistante sociale avec une évolution plus flexible et plus active vers le statut de profession libérale. Le numéro réunit 28 témoignages et expériences d'assistantes sociales en faveur de cette évolution.

Conclusion générale de la partie I. Entre formation professionnelle et enseignement professionnalisé : luttes de définition et luttes de places

En mettant en œuvre une approche socio-historique de l'émergence de la filière de service social, on a voulu montrer les points communs et les différences qui se sont dessinés selon des contextes et des reconfigurations dépendant d'acteurs, de luttes et d'institutions particuliers. Si les stratégies des deux espaces de formation convergent à certains moments, elles ont toutefois produit des situations différentes, dépendant souvent des spécificités des traditions nationales (Bourdieu, 2007 : 35-42). Les deux espaces de formation se sont structurés de manière similaire jusqu'aux années 1970, suivant des conjonctures communes : échanges au sein de conférences nationales et internationales, influence de grandes institutions (que ce soit l'Église, les institutions américaines ou le pouvoir politique), structuration dans des écoles pratiques régionales et relation ambivalente avec un champ académique en transformation. L'objectif de cette partie était de montrer ce que la construction des formations, justement, doit aux différents champs et aux biographies des agents, aux positions et aux ressources des individus agissant dans cet espace, qu'ils soient universitaires, hauts fonctionnaires ou professionnels de l'action sociale. Deux modèles nationaux de formation s'esquissent ensuite par deux configurations disciplinaires et professionnelles dépendant des *constellations sociales* particulières (Fourcade, 2009).

Dans le cas italien le service social parvient à intégrer le champ académique en poursuivant une stratégie corporative, favorisée à la fois par la centralité et à la fois par l'autonomie du système universitaire ainsi que par la présence de groupes alliés dans ce processus de reconnaissance académique. L'émergence d'un « corps » enseignant et d'une communauté disciplinaire a néanmoins posé la question de la reproduction professionnelle, le risque de s'éloigner du « terrain » et de l' « usager », au fondement du service social, freinent sans cesse une réelle autonomie disciplinaire. Le service social français a poursuivi une stratégie concurrente. L'ouverture à d'autres spécialités du « travail social » (l'éducation spécialisée, l'animation, etc.) et l'absence des forces susceptibles de défendre l'institutionnalisation d'une nouvelle discipline (contrairement à d'autres « nouvelles » filières comme les sciences de l'éducation ou info-comm) n'ont pas permis l'obtention d'une légitimité académique. De même, la forte hétérogénéité de l'espace d'enseignement supérieur français n'a pas produit de stratégies convergentes des différents acteurs, privilégiant à la fois l'écart par rapport au champ académique, une collaboration avec des universités ou l'entrée dans la filière technologique. Cela n'en a pas moins

favorisé un maintien de la reproduction professionnelle, via l'inculcation de savoirs techniques par les pairs. Or, pour les écoles de travail social françaises, le rapprochement avec l'aspect académique induit en soi le risque de « tout perdre », de ne plus avoir la main sur la maîtrise de la formation, ni sur les différents métiers qui s'entremêlent.

Deux pistes émergent de ce retour socio-historique et permettent d'introduire les thèmes de la deuxième partie. Tout d'abord les rapprochements opérés avec l'université (*universitarisation*) doivent être resitués dans le cadre de la reconfiguration qui touche les champs académiques respectifs. Les politiques de « modernisation » libérale et d'uniformisation de l'enseignement supérieur développées en Europe depuis vingt ans (Charle & Soulié, 2007) prolongent notamment un long processus de réformes ayant pour objectif le dépassement de l'université européenne d'inspiration humboldtienne et le passage à un modèle plus libéral d'inspiration anglo-saxonne. L'entrée du service social italien dans l'université, loin de toute conversion à un idéal universitaire, coïncide avec le moment où la logique d'insertion professionnelle et d'autonomie des instituts est introduite dans le champ académique. Parallèlement, les récentes évolutions de l'université en France laissent envisager des changements au sein de l'espace de formation au travail social français. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que les revendications d'*universitarisation* ne se sont historiquement que rarement réclamées d'un modèle humboldtien, mais plutôt d'un modèle universitaire anglo-saxon mythifié. Les allers-retours entre échelle européenne et conjonctures nationales permettent donc de comprendre ces évolutions.

En second lieu, au sein de deux systèmes de formation nationaux initialement cloisonnés, le service social s'est structuré fortement à partir de mêmes matrices socio-culturelles propres aux différents pôles de la formation : socialisme réformiste, catholicisme social et paternalisme conservateur. Néanmoins, si ces pôles font tous trois référence de manière transversale à l'idée d'une « troisième voie » sociétale propre à la philosophie personnaliste, ils ont progressivement rejoint l'idée de « modernisation » liée au nouvel esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 1999), fondée sur l'individualisation et l'adaptabilité, qui riment bien avec la pratique singulière et polyvalente du service social, inspirée de la formation professionnelle continue. Le service social, développant des *savoirs* basés sur la centralité de la « pratique », sur l'individualisation du parcours tant de l'étudiant que du service à l' « usager », d'une culture du « projet professionnel », fait bien écho au tournant des politiques menées actuellement à l'échelle européenne.

Dans les deux cas le modèle n'est pas univoque et se caractérise par une forte hétéronomie (Bourdieu, 1997[328]). Si, d'une part, le service social peut renvoyer directement à une profession en

[328] « Il faut sortir de l'alternative de la "science pure", totalement affranchie de toute nécessité sociale, et de la "science serve", asservie à toutes les demandes politico-économiques. Le champ scientifique est un monde social et,

lui conférant une licence et un mandat (Hughes, 1996 : 99-106), ce groupe est concurrencé par une multiplicité d'agents, praticiens et profanes, qui ne partagent pas la même finalité ni les mêmes valeurs. La concurrence entre disciplines (notamment les sciences humaines et sociales ou les autres formations professionnelles du social) est fortement visible. Le rôle joué par les sociologues, en particulier, peut participer de stratégies d'alliance (en Italie) ou d'opposition (en France). En cela, la dépendance des luttes internes à l'égard des autres champs (champ académique notamment, mais aussi champ bureaucratique et politique) fait de cet espace de formation un champ organisationnel (DiMaggio & Powell, 1991) et un « segment professionnel » (Bucher & Strauss, 1961). Quelles conséquences ces réformes, mouvements, luttes et reconfigurations ont-ils eu sur le métier d'assistante sociale ? Initialement structuré sur le modèle « fonction publique » d'une professionnelle polyvalente et gestionnaire, que cela soit dans le cadre d'un schéma libéral protégé ou sous le contrôle de l'État, on observe aujourd'hui une prise de distance progressive vis-à-vis de cette idée du métier, parallèlement à une fragilisation de la forme d'État social et aux changements d'insertion dans le marché de l'emploi. On peut alors formuler l'hypothèse qu'un modèle de métier différent est en train de s'esquisser. Les changements des années 1990 et 2000 (titre universitaire et ordre professionnel) en Italie, ou la concurrence des autres formations (professionnelles et universitaires) et métiers en France, amplifient la dépendance du métier au marché de l'emploi et obscurcissent les contours d'une identité professionnelle. L'espace du service social composé par l'image classique de l'assistante sociale fonctionnaire se restructure, le service social comme « service public » est remis en cause, qu'on y accède après une formation universitaire ou privée régionale. Prendre le point de vue des étudiants que s'y engagent permet dès lors d'ouvrir la boîte noire du *curriculum réel* du service social (Isambert-Jamati, 1990), pour mieux explorer les reconfigurations du métier et de cet espace de formation.

---

en tant que tel, il exerce des contraintes, des sollicitations, etc., mais qui sont relativement indépendantes des contraintes du monde social global englobant. En fait, les contraintes externes, de quelque nature qu'elles soient, ne s'exerçant que par l'intermédiaire du champ, sont médiatisées par la logique du champ. (…) Disons que plus un champ est autonome, plus son pouvoir de réfraction sera puissant, plus les contraintes externes seront transfigurées, au point, souvent, de devenir parfaitement méconnaissables. Le degré d'autonomie d'un champ a donc pour indicateur principal son pouvoir de réfraction, de retraduction. Inversement, l'hétéronomie d'un champ se manifeste essentiellement dans le fait que les problèmes extérieurs, notamment les problèmes politiques, s'y expriment directement » (Bourdieu, 1997 : 16).

Partie II. Dispositions, aspirations, trajectoires : décortiquer le choix du service social

Introduction

Dans la première partie de la thèse on a montré les évolutions des *curricula* en service social dans les deux pays en les resituant au sein des espaces de formation nationaux. Si le modèle français se structure à partir d'un système fortement ancré sur la reproduction du métier et les attentes professionnelles des employeurs, l'*universitarisation* du modèle italien a contribué à changer progressivement la filière de service social, amenant notamment à une recomposition de la distribution sociale de son public. Au-delà des spécificités et parallèles historiques, juridiques et scolaires nationaux, la formation professionnelle en service social ne répond aujourd'hui qu'en partie à une « matrice disciplinaire » commune[329] (Lahire, 1996 ; Millet, 2000). Elle permet toutefois au bout de trois ans d'études généralistes en alternance école/stage de concourir à un emploi stable et qualifié dans un contexte concurrentiel de choix des études et de différences sexuées de filières. Comme pour les métiers auxquels elles forment, ces filières occupent une position « moyenne » au sein de l'espace de l'enseignement supérieur et sont destinées à former des « intermédiaires de classe » (Bodin, 2008 : 154). Or, l'image du métier et les débouchés ne sont pas toujours les mêmes pour toutes les étudiantes[330] qui s'orientent vers ce cursus et peuvent dépendre des différents « goûts » scolaires, professionnels ou encore moraux. La sélection à l'entrée (quand elle est présente, notamment en France) n'implique pas forcément une décision de longue date et celle-ci peut aussi s'apparenter à un choix « par défaut » dans la galaxie des formations du supérieur. De même les attentes liées au fait de devenir ASS peuvent être très anciennes et bien antérieures à la fin des études secondaires, représentant un long parcours de « vocation »[331]. Or, les deux *curricula* mettent l'accent sur la production d'une professionnelle « experte » de la question sociale et polyvalente, susceptible d'intervenir auprès d'un ensemble de publics, et elles intègrent et reproduisent également, tant en France qu'en Italie, une morale professionnelle basée sur des aspects « vocationnels », sur le désintéressement et l'aide à autrui

[329] Si l'enseignement en école régionales d'un côté ou de l'autre des Alpes peut être apparenté à une même matrice jusqu'aux années 1990, l'introduction de ces filières dans l'université italienne invite à apporter des nuances, notamment en termes de pratiques d'apprentissage, comme on le verra dans la partie 3.

[330] Comme il a été évoqué dans l'introduction, on a décliné les étudiants de service social au féminin. Pour mieux éclairer les dynamiques des hommes dans les formations d'assistante sociale, on renvoie à la recherche doctorale en cours d'Alice Olivier sur les hommes sage-femme et ASS (OSC/INED) au titre (provisoire) « Étudiants singuliers, hommes pluriels. Orientations et socialisations masculines dans des filières « féminines » de l'enseignement supérieur ».

[331] Les discours vocationnels sont récurrents chez les professionnels du social au sens large et peuvent constituer notamment une protection face aux situations auxquelles ceux-ci sont confrontés (Iori & Nicourd, 2014).

orientée vers l'ordre moral et social[332]. Néanmoins, si cette formation essaie de façonner un individu expert du service social, elle n'arrive pas à effacer les dispositions étudiantes. Comme les mettent en valeur Anne Paillet et Delphine Serre, « les professions qui supposent des formations et des certifications très institutionnalisées semblent souvent vues comme neutralisant les effets des socialisations antérieures ou parallèles. L' "identité professionnelle" y effacerait, ou y remplacerait, les dispositions intériorisées au fil d'autres expériences sociales » (Paillet & Serre, 2014 : 344). Au contraire, ces cursus peuvent s'appuyer sur ces dispositions, en mettant en valeur certaines, tout en disqualifiant des autres.

Devenir assistante sociale nécessite avant tout de passer par l'étape commune de la formation, de mobiliser un ensemble de dispositions et des compétences qui vont au-delà des savoirs scolaires et d'intégrer progressivement des savoir-être et savoir-faire propres au groupe professionnel. Comme le met en évidence Vincent Dubois dans sa recherche sur les professionnels au guichet des allocations familiales, ces *street level bureaucrats* ne sont pas des individus aux « caractéristiques interchangeables » mais des « agents sociaux porteurs de dispositions personnelles » (Dubois, 2015 : 34-35). De la même manière, enquêter sur le « métier étudiant » implique d'interroger les individus réels qui composent ces filières. Bien conscient d'enquêter un public d'étudiants déjà sélectionné[333], il s'agit donc dans cette partie d'aller au-delà du discours des écoles, mettant l'accent sur l'enchantement tout comme sur la variété de profils de ses membres, pour interroger l'hétérogénéité des parcours et des expériences de l'entrée dans des études supérieures.

Or ces expériences ne sont pas si variées qu'on le dit. On peut dessiner des régularités[334] derrière l'orientation dans la formation de service social. Pour ce faire, il s'agit de cerner les différents facteurs qui structurent les aspirations de ces étudiantes et cela dans les deux pays, en et en interrogeant les raisons d'agir des étudiantes qui rentrent en première année pour comprendre les instances socialisatrices communes et propres à chaque groupe étudiant. À l'instar des futurs prêtres accédant au sacerdoce via la sélection du *petit séminaire* enquêtés par Charles Suaud dans les années 1970, il s'agit de prendre au sérieux la vocation du point de vue sociologique, de la

[332] Janette Webb montre aussi comment les professionnels du social privilégient les *caring values* (Webb, 1999 : 763).

[333] Conjointement à la construction de l'objet et dans un souci de comparaison internationale, cette partie s'intéresse ici aux étudiantes déjà sélectionnées et non aux candidates aux épreuves de sélection. On s'intéressera dans le chapitre 5 aux épreuves de sélection opérées par les différents centres de formation étudiés.

[334] Comme le dit aussi Romuald Bodin à propos des recherches d'Alain Vilbrod et d'un *curriculum* proche de celui des ASS, la formation d'éducateur spécialisée est souvent présentée comme un cursus censé accueillir « tout le monde », alors que la probabilité de devenir éducateur est davantage présente chez certaines catégories de la population étudiante (Bodin, 2008 : 148-149). Il est d'ailleurs intéressant de noter que dans son article sur l'accès aux formations sociales, alors qu'elle souligne le rôle de l'entourage dans la construction du choix, Yvette Molina ne mentionne que partiellement une variable telle que l'origine sociale (Molina, 2016). Elle présente toutefois dans sa thèse les origines sociales des parents (à partir de la PCS) mais uniquement pour discuter l'évolution d'un public de candidats (aux concours) composé par des origines sociales « moyennes et populaires » à un public des admis aux caractéristiques sociales plus « aisées » (Molina, 2015 : 237-241).

considérer comme un fait social et d'enquêter sur les conditions sociales de l'intériorisation d'un tel projet scolaire et professionnel (Suaud, 1974 & 1978)[335]. La vocation est alors entendue comme le sens que les étudiants donnent à leur choix et la manière dont les conditions sociales objectives se transforment en motivations subjectives (Dubois, 2013). Pourquoi choisir la filière de service social ? Quelles différentes manières de s'orienter dans la carrière d'assistante sociale retrouve-t-on ? Quels sens donnent les étudiantes à la formation qu'ils entament et au métier vers lequel ils s'orientent ? Rendre compte de ces *aspirations*[336] permet de voir des rapports plus ou moins distanciés à l'institution et de mieux éclairer les raisons d'agir des étudiants dans les études supérieures.

Un certain nombre de travaux français récents en sociologie de l'éducation et de la formation montrent que le public qui s'oriente dans l'enseignement supérieur est fortement différencié selon les filières (Hugrée, 2010b ; Bodin & Orange 2013a ; Darmon, 2013 ; Pasquali, 2014), au regard des propriétés genrées, scolaires, sociales ou encore territoriales (Nicourd *et al.*, 2011). L'espace du supérieur doit alors être considéré comme un espace extrêmement hiérarchisé, en fonction notamment des caractéristiques sociales des étudiants selon les filières (Renisio, 2015), des appartenances de classe et des différences scolaires, ou encore des aspirations qu'elles produisent sur ceux qui s'y orientent[337]. Quelles conditions individuelles, collectives et sociales favorisent le choix pour ces cursus professionnalisants ? Tout d'abord, il est question ici de valider le résultat que « n'importe qui ne s'oriente pas n'importe où » (Blanchard, 2012b), en s'intéressant à l'espace des possibles scolaires et professionnels et en interrogeant le choix[338] de continuer les études dans un petit supérieur professionnalisant, ce qui contribue à reproduire les

[335] On s'intéressera dans un deuxième temps au rôle de l'institution dans l'inculcation de dispositions et croyances spécifiques (partie 3).

[336] L'utilisation de ce terme s'éloigne ici d'une lecture institutionnelle présente à plusieurs degrés de l'enseignement supérieur, soulignant l'ambition scolaire des élèves et renvoyant à l'idéal méritocratique (Tenret, 2008). De la même manière, on se distancie ici d'une lecture de la notion d' « aspiration » en termes individualistes et compréhensifs, entendue comme « processus par lequel un individu ou un groupe social est attiré vers un but et s'assigne des objectifs » (Boudon, 1973) et on utilise le terme en tant que synonyme d'« espérances subjectives et objectives » portées par les individus dans leur ascension sociale (Bourdieu & Passeron, 1970). Il s'agit plus dans le détail de s'intéresser aux facteurs qui structurent ces aspirations, quels ajustements celles-ci produisent et comment évoluent. Comme le dit Annabelle Allouch en retraçant une histoire du concept, « parler d'aspiration plutôt que d'auto-censure permet une lecture plus compréhensive des projections des élèves des classes populaires, en évitant de tomber dans un biais normatif d'une ambition forcément définie par le "manque" » et cela souligne davantage le caractère longitudinal de l'orientation et la multiplicité des facteurs qui entourent le choix scolaire (Allouch, 2017).

[337] Comme le rappellent Romuald Bodin et Sophie Orange en réponse à François Vatin dans un débat de juin 2013 sur la liste de diffusion de l'ASES « c'est la place dans la hiérarchie symbolique des filières et des établissements qui définit la nature du public et non le caractère sélectif ou non d'une formation » (Bodin & Orange, 2013b).

[338] Si Pierre Bourdieu écrit « toujours le mot « choix » entre guillemets, non pas pour dire que les gens ne choisissent pas, mais pour dire qu'ils ne choisissent pas comme on croit qu'ils choisissent » (Bourdieu, 2016 : 948), on rejoint ici Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière sur le fait que « le terme de choix mérite d'être employé sans tabou, dans la mesure où il traduit un acte vécu comme libre, du moins en termes de représentations mentales et symboliques ». (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011 : 6). Comme le dit encore Bourdieu les individus ne choisissent pas par un acte de connaissance libre et librement accompli mais en fonction de leur *habitus*, « non-sujet qui construit, qui constitue, qui fait le monde, mais il n'est pas fait, il est déjà fait *à faire* le monde d'une certaine façon » (Bourdieu, 2016 : 951).

divisions sociales et à « construire » les structures sociales (Ball *et al.*, 2001 : 65). Pour cela, il est primordial de rendre compte avant tout des caractéristiques sociales via une sociographie des individus entrant dans cette filière, ce qui permet de donner un aperçu de leur devenir[339].

De la même manière, alors que cette filière se décline de façon différente selon les pays (écoles régionales, universités, hautes écoles…), très peu de travaux s'appuient sur la comparaison « qualitative » des orientations dans les études supérieures, mettant davantage l'accent sur les différences institutionnelles ou sur les similarités de la figure professionnelle. Dans un contexte de plus en plus fort d'intégration institutionnelle (et universitaire) et politique de l'Europe, où le choix étudiant se resitue dans le cadre des changements à l'œuvre des systèmes d'enseignements supérieurs, il peut être utile d'interroger les « expériences vécues » par les étudiantes et le poids des contextes normatifs enracinés dans les différents terrains (Demazière *et al.*, 2013a). Le moment des études, conjoncture d'incertitude et de réajustement (Mauger, 1994), peut changer également selon les cycles de vie et les générations. Il est alors nécessaire d'emprunter les recherches comparées en sociologie de la mobilité sociale, pour comprendre l'espace des possibles scolaires et professionnels qui caractérisent ces étudiantes à l'échelle nationale et internationale.

Dans la première partie de la thèse, les parcours étudiants étaient peu présents. Il s'agit de les réintroduire ici. Dans un premier chapitre on séparera les variables et les pays, en présentant d'abord une sociographie des étudiants dans chaque pays et les déclinaisons du choix des études supérieures et de cette filière. Cela permettra ensuite, via une analyse multivariée, de rapporter les unes aux autres et de rendre compte de l'hétérogénéité des trajectoires scolaires et sociales des individus entrant dans une filière de service social (**chapitre 3**). Passant du modèle statistique aux entretiens qualitatifs la partie suivante permettra d'approfondir trois modèles de choix des études au métier d'assistante sociale et d'interroger les discours de justification des étudiantes, voire la manière dont les positions sont façonnées par les configurations familiales et les différences instances de socialisation scolaires et professionnelles (**chapitre 4**).

Cette partie s'appuie principalement sur deux méthodes. La méthode quantitative mobilise les questionnaires administrés aux étudiantes lors de leur première année en service social. La méthode qualitative intègre les entretiens effectués avec des étudiants au même moment. J'ai mobilisé ici les données issues de mon enquête de terrain (FRITA) dans les quatre instituts de formation des deux pays et en particulier de la première vague du volet longitudinal par suivi de cohorte et des nouveaux entrants l'année suivante (533 étudiants dont 280 suivis

[339] Ceci s'inspire de la démarche mise en œuvre dans une recherche collective sur les étudiants en sciences humaines à Poitiers (Millet & Moreau, 2010), reproduite dans un article collectif sur la socialisation des doctorants (Collectif TMTC, 2015) et dans d'autres travaux de recherche (Juston, 2016 ; Iori, 2016).

quantitativement, 25 qualitativement). Dans le cas français, 190 individus composent l'échantillon. Parallèlement, des entretiens ont été menés au début de chaque année de formation avec une partie de ces étudiants (16 étudiants). Dans le cas italien 350 étudiants ont été interrogés de manière quantitative et 14 étudiants par entretien. Grâce à un guide d'entretien ouvert et commun aux deux pays, j'ai pu interroger plus spécifiquement les parcours de vie et les conditions de socialisation, les histoires familiales et scolaires, les différents choix d'orientation, les motifs d'entrée dans ce cursus et le déroulement de leurs études. Les entretiens ont été retranscrits et analysés dans l'objectif de faire ressortir les éléments distinctifs au sein de chaque population nationale, pour ensuite les comparer les uns aux autres, d'un pays à l'autre. Le chapitre 4 a bénéficié de réflexions propres aussi à mes expériences d'enseignement (Hughes, 1996), notamment en première année de licence, ce qui a permis d'élargir les questions scientifiques d'orientation dans le supérieur à mes questionnements pédagogiques (via notamment un travail en « méthodologie du travail universitaire » face au rapport à l'école et aux trajectoires familiales).

Concernant l'exploitation statistique, j'ai procédé avec une analyse de correspondances multiples (ACM) et une classification produites par le logiciel R via l'interface R-Studio (*cf.* annexe). Je me suis inspiré ici de la démarche mise en place en sciences sociales par Julie Pagis dans l'étude des engagements soixante-huitards (Pagis, 2009 & 2011). À partir des résultats de l'ACM, j'ai procédé à une classification ascendante hiérarchique, qui m'a permis de dégager une typologie. Cette typologie (produite dans la deuxième partie du chapitre 3 et explicitée dans le chapitre 4) a été confrontée aux entretiens, ce qui m'a permis de comparer et de lier les résultats quantitatifs aux qualitatifs, sans aplatir les uns sur les autres. En complément de la première étape de l'enquête (quantitative, principalement le questionnaire de la première année, et qualitative, avec les étudiants et les responsables de formation), j'ai mobilisé ici des statistiques publiques sur les étudiants entrant dans des formations sociales en France et en Italie (en France les données de la DREES, de l'INSEE et du MEN, notamment de l'OVE ; en Italie les données ministérielles du MIUR, celles de l'ISTAT, et de AlmaLaurea).

Comparer les origines sociales entre deux pays implique de tenir compte de même types de catégories d'analyse. Les travaux de Desrosières et Thévenot (Desrosières & Thévenot, 1988) ont bien montré l'influence nationale et le processus de construction des catégories, à partir du cas de la nomenclature des PCS/CSP. C'est pour cela que définir la « bourgeoisie » ou la « classe moyenne » française ou italienne ne renvoie pas forcément à la même chose. Pour pallier ces difficultés, j'ai pris le pari dans le cas italien (à partir de la profession détaillée en clair dans le questionnaire par l'enquêté) de commencer par un codage via la nomenclature EsEG (European socio-Economics Groups, en annexe : Meron *et al.*, 2016) et ensuite de procéder par un recodage « qualitatif » (Weber, 1995) des variables socio-professionnelles italiennes à partir de la nomenclature INSEE des PCS (processus déjà mis en place lors d'une enquête collective à l'international, Siméant *et al.*, 2015), au cas par cas et à partir des autres variables dont on disposait (diplômes, le genre, l'âge, statut professionnel, enfants, nationalités, etc.). J'ai ensuite recodé les origines sociales en trois groupes (classes supérieures, moyennes et populaires) à partir de la profession et du niveau des diplômes du père et de la mère, des recompositions familiales et de la fratrie. Principalement, la première classe regroupe les cadres, les ingénieurs et les professions libérales (et les chefs d'entreprise de 5 salariés ou plus dans le cas français), les classes moyennes regroupent les professions intermédiaires du public et du privé, les techniciens, les commerçants et les artisans. En ce qui concerne les classes populaires, on a regroupé ici

principalement les parents employés, ouvriers, agriculteurs et sans emploi. On se distancie légèrement donc de la classification produite par Cécile Brousse (Brousse, 2017 : 21) où les artisans italiens étaient intégrés aux classes populaires et les employés administratifs d'entreprises aux classes moyennes des deux pays.

Chapitre 3. Les déterminants de l'entrée dans une formation supérieure : quelles étudiantes dans la filière de service social ?

Introduction

Au croisement de deux pays, de deux régions, de deux cultures scolaires, de deux espaces de l'enseignement supérieur, on retrouve plusieurs types de parcours universitaires et professionnels. Ce chapitre traite des différents modes d'entrée dans la filière de service social, en retraçant les caractéristiques sociales de ces nouvelles étudiantes. Plus spécifiquement, il s'agit ici de mettre en évidence quels groupes sociaux s'orientent vers ces filières, quels processus de socialisation sous-tendent ces orientations. Les étudiantes ne justifient pas de la même manière leur choix, dépendant d'une part d'une volonté de fuir un destin social déjà balisé, de choisir une voie professionnelle, de se reconvertir professionnellement ou de rechercher un épanouissement professionnel.

On l'a déjà souligné dans la première partie, historiquement orientant vers des « métiers de femme » (Perrot, 1987), la filière de service social représente au sein de deux pays un bastion féminin, en regroupant une large majorité de jeunes femmes : 94 %. Le caractère universitaire généraliste ou privé régional ne change pas vraiment la donne. On le voit, la féminisation dépend alors d'une division sexuée des filières ancrée historiquement (conditions objectives, notamment dans le double rôle des femmes en tant que force civilisatrice et objet de civilisation ; Skeggs, 2015 : 81) et d'une logique de réadaptation des dispositions féminines ancrée socialement (conditions subjectives), tout comme la qualification professionnelle est aussi une construction sociale sexuée (Maruani, 2003 : 50). L'identité sexuée de l'assistante sociale est répandue depuis sa création dans les représentations des élèves (plus en général des filières de la santé et du social), des professionnels et dans le sens commun. Or, il ne suffit pas d'être une jeune femme ayant accompli des études secondaires pour s'orienter dans ce type de métier[340]. Si ce public a été toujours caractérisé par cette écrasante majorité féminine, l'allongement de la durée des études et l'accès de plus en plus répandu de jeunes femmes dans des filières d'études scientifiques et

[340] On partage ici le questionnement d'Anne Paillet et Delphine Serre sur le besoin de tenir compte du genre parmi les facteurs susceptibles de produire des variations de pratiques sans cependant essentialiser ou dévaluer les façons des faire, ici l'orientation dans le supérieur, des femmes (Paillet & Serre, 2014 : 344).

technologiques[341] produisent une lecture différente de ces trajectoires scolaires (Blanchard *et al.*, 2016). De même, on pourrait formuler l'hypothèse que ces filières (au même titre que celles de la culture, des IUT, de droit et économie) regroupent un public féminin plus intéressé aux débouchés professionnels et moins confiant sur le « développement intellectuel » des études supérieures (Epiphane & Verley, 2016 : 141[342]).

Plusieurs études, recherches et données permettent de retracer les caractéristiques sociales de ces publics dans les deux pays. Les données de la DREES sur les étudiants des écoles de travail social, celles de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) sur la population étudiante française et les études du consortium universitaire italien AlmaLaurea sur les diplômés du supérieur, ou encore les statistiques des ministères de l'enseignement supérieur respectifs (MEN, MIUR) aident ici à resituer la sociographie des étudiants en formation[343]. Comprendre les choix étudiants implique alors de présenter les orientations dans le service social initialement sous trois angles : dans la première section il s'agit de resituer les deux filières au sein de chaque espace national, à l'aide d'une sociographie des publics. On verra ensuite où remontent les orientations, en présentant les motifs de l'entrée dans le service social à l'aide d'une analyse des correspondances multiples et d'une classification dans chaque pays.

1. Des étudiantes en ascension dans des espaces d'enseignement nationaux hiérarchisés

Les systèmes d'enseignements nationaux sont structurés selon des hiérarchies sociales et symboliques propres à chaque pays, notamment en termes de différences au sein du public étudiant. On l'a vu dans la première partie, si l'*universitarisation* de la filière du service social en Italie a conduit à un rajeunissement de son public, elle n'a pas fait disparaître les orientations dues aux reclassements scolaires et professionnels. De la même manière, les récentes options présentes dès les études secondaires (orientation technologique ou professionnelle avec une spécialisation dans la santé et dans le social, *cf.* annexe n° 2) ne produisent pas automatiquement le passage de ces étudiants dans les études supérieures en service social, filière qui pioche encore dans une pluralité de profils au bac. Certes, les écoles régionales françaises accordent une plus forte

[341] Et notamment la progressive diminution du renoncement qui caractérisait les filles avant l'entrée dans les filières scientifiques du secondaire, considérées trop intensives (Mariano Longo, 2003 ; Baudelot & Establet, 2006)

[342] Les auteures, en partant de la dernière enquête OVE, montrent que l'orientation des jeunes femmes dans le supérieur, et notamment dans les filières SHS, corrobore un projet professionnel construit très tôt et une anticipation des difficultés qu'elles peuvent avoir sur le marché du travail, contrairement au choix des garçons (Giret *et al.*, 2016).

[343] Une autre possibilité aurait été celle de mobiliser l'enquête « Génération » du CEREQ et de retracer celles qui occupent aujourd'hui un poste d'ASS en les mettant en parallèle avec les autres, mais cela aurait exclu celles qui rentrent et qui composent la formation au départ ou qui ont fait d'autres études et sont rentrés à d'autres moments.

présence aux trajectoires moins linéaires : des retards scolaires ou de situations moins « stables » sont davantage présents chez les parents français (où seulement 60 % sont en emploi au moment de l'enquête). Néanmoins, dans les deux cas on retrouve une majorité d'étudiantes passées par des parcours scolaires dans le public (77 % en Italie, 70 % en France) et dans des filières générales de l'enseignement secondaire (79 % et 61 % respectivement).

Si on voulait, par pure modélisation, esquisser le profil d'une étudiante en service social dans chaque pays, on ne retrouverait pas le même parcours. Or, construire l'étudiante « moyenne » n'aide pas à comprendre la multiplicité de profils sociaux qui s'orientent dans le supérieur, tout simplement car l'étudiante « moyenne » du supérieur n'existe pas. Les discours et les travaux traitant les étudiants « de manière générale » contribuent à cacher et banaliser les dynamiques inégalitaires, les réorientations et les échecs qui construisent ces publics. Ils participent à une uniformisation de la société et de l'enseignement supérieur sous un schéma dominant et lacunaire, alors que ces espaces restent fortement hétérogènes en termes de publics et de structures (annexe n° 1). Comme on peut le voir à l'aide de la nomenclature ESeG[344] dans le tableau suivant, plusieurs groupes sociaux composent ce public étudiant :

Tableau 3.1 Origines sociales des étudiantes en service social en parallèle avec les individus en emploi en Italie et France à partir de la nomenclature ESeG

	Étudiantes Service social France	Population française	Étudiantes Service social Italie	Population italienne
Cadres dirigeants[345]	15,5 %	7,4 %	13,8 %	4,2 %
Professions intellectuelles et scientifiques	13,1 %	16,8 %	13,5 %	13,2 %
Professions intermédiaires	23,8 %	19,6 %	13,2 %	13,5 %
Petits entrepreneurs	9,5 %	7,6 %	9,6 %	18,1 %
Employés qualifiés	12,5 %	17,7 %	20,4 %	15,6 %
Ouvriers qualifiés	19 %	12,5 %	23,1 %	17,6 %
Salariés peu qualifiés	6,5 %	18,3 %	6,3 %	17,8 %
Ensemble	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : Enquête FRITA (à partir de la profession du père) pour les étudiantes en service social en 2013,

344 Le débat d'une construction d'une catégorie européenne qui puisse tenir compte des différents degrés d'analyse des métiers est à l'ordre du jour, comme le montre la nomenclature EsEG. La construction de celle-ci a conduit à l'organisation de plusieurs événements scientifiques (séminaires et colloques) et commence à être utilisée dans des articles et ouvrages scientifiques (Bouchet-Valat, 2015 ; Lebaron & Page Pereira, 2015 ; Hugrée *et al.*, 2017).

345 Par rapport à la France (7,4%), les cadres dirigeants italiens sont sous-dimensionnés (4,2%). Il est important de noter ici les différences de niveau de diplômes que peuvent exister entre les deux pays : la *maturità* a été pour longtemps un diplôme suffisant au recrutement dans des postes de cadres dirigeants, notamment dans le privé (Barone, 2013 : 237-238), alors qu'en France l'accès à ce type d'emploi requiert un diplôme du supérieur. Cette distinction entraine alors des conséquences dans les investissements scolaires respectifs des générations successives.

Document de travail n° F1604 de la DSDS (Meron *et al.*, 2016) pour les données sur la population française et italienne en 2011. **Lire** : données en colonne. 15,5 % des étudiantes françaises en service social ont un père cadre dirigeant, contre 7,4 % des cadres dirigeants en emploi en France ; 14,1 % des étudiantes italiennes contre 4,2 % des cadres dirigeants en Italie.

La comparaison de deux populations étudiantes permet de visualiser leurs origines sociales (à partir de la profession du père) face aux populations actives nationales respectives[346]. Dans les deux cas le poids des origines populaires est très fort (38 % pour la France, 50 % pour l'Italie). Des premiers éléments de différences se tissent toutefois entre les deux populations étudiantes : les étudiantes françaises sont davantage caractérisées par des origines intermédiaires (avec un écart de 6 points globalement, + 4 pour les professions intermédiaires, + 2 pour les petits entrepreneurs) que populaires (- 10 points, avec une forte sous-représentation des origines employées et peu qualifiées). En Italie la situation est légèrement inversée. Si les professions intermédiaires sont stables, les filles de petits entrepreneurs sont fortement sous-représentées (-8 points) alors que chez les origines populaires c'est davantage des filles d'employés et ouvriers qualifiés (+5 points dans les deux cas) que celles des salariés peu qualifiés (-11,5 points). Néanmoins, les deux populations ont leurs points de ressemblance : au sein des classes supérieures (deux premières catégories) on atteste une présence assez importante des filles de cadres dirigeants alors que dans les deux pays ceux-ci ne sont pas très nombreux dans la population en emploi (7 % en France, 4 % en Italie) ; de même les filles d'ouvriers spécialisés sont davantage présentes par rapport aux populations en emploi respectives (+ 6,5 points en France, + 5,5 en Italie) ; et encore, la sous-représentation de filles de salariés peu qualifiés est présente dans les deux cas. Si ces premières données donnent une photographie générale, une mise en perspective dans chaque cadre national est alors nécessaire.

1.1. Les « étudiantes » françaises en formation d'ASS au sein de l'espace du supérieur

Dans le premier chapitre de cette thèse on a déjà retracé la progressive évolution qui touche la filière du service social au sein des autres cursus du supérieur. On a montré notamment la progressive évolution en termes d'origines scolaires et d'âges à l'entrée en formation, en parallèle des autres filières de l'enseignement supérieur français jusqu'aux années 2000[347]. Aujourd'hui environ neuf mille candidates s'inscrivent aux épreuves de sélection et trois mille élèves intègrent chaque année la formation d'assistante sociale, ce qui représente environ 1 % de

[346] Si les différences d'orientation scolaire en termes de sexe des étudiants demeurent fondamentales, on partage ici avec Marie Duru-Bellat que, notamment dans l'école, « ce qui, du sexe ou de l'origine sociale, introduit le plus de clivages, la réponse est globalement, l'origine sociale » (Duru-Bellat, 2004 : 39).

[347] *Cf.* Chapitre 1, section 3.2 « Les étudiants en service social au sein de l'enseignement supérieur en reconfiguration ».

l'ensemble des étudiants s'orientant dans le premier cycle du supérieur. Si la formation est partiellement concernée par les nouvelles modalités d'admission dans le supérieur (APB ou *Parcoursup*[348]), elle y est pourtant soumise : ces dispositifs contribuent à créer une hiérarchisation personnelle de « vœux » des filières du supérieur et produisent notamment des anticipations réfléchies des refus et des acceptations conséquentes (Bodin & Orange, 2013a ; Frouillou, 2016), ce qui complique la tâche pour le sociologue qui enquête rétrospectivement sur ces populations.

Cette filière conserve alors majoritairement son propre calendrier de recrutement et l'aspect sélectif. L'entrée dans ce cursus peut prendre plusieurs années, se concrétiser après plusieurs tentatives et échecs au concours, ou encore après une inscription dans des « prépas sociales »[349]. Par conséquent, l'entrée dans l'école se fait à des âges plus avancés que dans d'autres filières post-bac et souvent pour des candidates qui ont déjà eu au moins une expérience professionnelle, ce qui élargit l'hétérogénéité de son public. Il serait donc réducteur d'imposer sur toutes les étudiantes la même conception de la formation et de leur rôle, qu'elles se perçoivent comme « étudiantes » ou « apprenties » assistantes sociales, alors qu'elle peut changer selon le genre, l'origine sociale, la carrière scolaire ou l'âge. L'hétérogénéité témoigne alors de la diversité des trajectoires qui y mènent : des élèves d'origine populaire ayant choisi des bacs généraux ou technologiques et voulant continuer dans des filières professionnelles aux jeunes femmes d'origine sociale élevée en déclassement. L'analyse secondaire et le croisement des données de l'OVE (2013), de la DREES (2015) et de notre échantillon, permettent de comparer les origines socio-scolaires.

1.1.1. Des étudiantes âgées et issues des catégories intermédiaires et populaires du public

Une sélection qui s'étale sur plusieurs mois et la recherche – de la part des écoles - des caractéristiques « vocationnelles » a pour corollaire des inscriptions plus ou moins tardives dans cette filière post-bac. Cela ne correspond pas donc à un public composé par des bachelières à leur première expérience du supérieur, comme on pourrait le retrouver en première année à l'université. Dans la filière de service social française seul un quart des étudiantes inscrites en

[348] Depuis 2012 et jusqu'en 2017, l'application Admission Post-Bac est élargie à la plupart des filières du supérieur (Université, STS, CPGE, PACES, DUT…), tout bachelier doit désormais « classer » ces vœux pour le supérieur. Pour les cursus du travail social elle ne tient pas compte des écoles privées régionales mais uniquement des parcours en BTS ou en IUT (DUT carrières sociales). En 2018, une nouvelle procédure a été introduite (Parcoursup), introduisant des prérequis aux filières universitaires, vouée à élargir l'orientation à toutes les filières du supérieur. Néanmoins, elle a provoqué des résistances importantes au sein du corps enseignant (Beaud & Millet, 2018).

[349] Les « prépas sociales » sont des formations payantes de quelques mois souvent communes aux métiers du social et de la santé, préparant au concours d'entrée et permettant d'effectuer une première expérience de stage dans le secteur (*cf.* chapitre 6). Comme on le verra dans la suite, une année de L1 dans une faculté universitaire de SHS peut également suppléer à cette fonction de « préparation » aux concours.

2014-2015 a moins de 20 ans (26 %) : 34 % entre 20 et 22 ans, 13 % entre 23 et 25 ans, 10 % entre 26 et 30 ans, et 16 % plus de 30 ans (DREES 2015). D'ailleurs, si deux tiers des élèves ont le niveau bac, 30 % ont déjà obtenu un autre diplôme supérieur. Cette population est alors caractérisée par des mobilités scolaires et sociales importantes. Si l'on s'intéresse aux statuts des étudiantes entrantes en 2014 (DREES, 2015), celles-ci demeurent certes la majorité (68 %) mais la multiplication d'autres types de profils est remarquable : des demandeuses d'emploi (27 %), des salariées en congé de formation (2 %), des agentes de la fonction publique en congé de formation (2 %), ou encore des apprenties (0,2 %).

Les données sur les origines sociales et scolaires des étudiantes montrent que la formation d'assistante sociale représente une voie privilégiée d'accès à un emploi qualifié pour des étudiantes issues de catégories intermédiaires et aux parents employés et ouvriers et ce, davantage que dans d'autres filières du supérieur (*cf.* tableau 3.2.).

Tableau 3.2. Caractéristiques sociales des parents des entrantes en service social, d'une partie de la population étudiante, et de la population active française (en %)

	À partir de la catégorie du père :					et de la mère :	
	Pères service social	Pères CPGE	Pères LSHS	Pères STS	Hommes français	Mères service social	Femmes françaises
Artisans, comm. et chefs d'entr.	10	10,2	11,1	10,4	8,8	4	3,9
Cadres et prof. int. sup.	22	50,9	31	19,2	20,3	9	14,5
Professions intermédiaires	26	18,7	20,6	18,2	23,3	25	27,5
Employés	15	9,7	18,5	18,7	13,0	39	44,4
Ouvriers	23	7,4	16,8	30,9	31,7	4	8,3
Autres	3	2,5	2,1	2,7	2,8	12	1,3
Total	100	100	100	100	100	100	100

Source : Enquête FRITA, OVE 2013 (enquête conditions de vie des étudiants) et INSEE 2015 (enquête Emploi). Autres : agriculteurs ou ceux qui n'ont pas renseigné car inactifs ou retraités.

Lire : données en colonne ; **pour les pères** : 10 % de l'ensemble des étudiantes entrantes en première année (pour les années 2012 et 2013) sont issues d'un père artisan, commerçant ou chef d'entreprise, contre 10,2 % des élèves s'orientant en classe préparatoire aux grandes écoles, 11,1 % des étudiants universitaires de lettres et sciences humaines et sociales, 10,4 % des étudiants s'orientant en section de technicien supérieur, et 8,8 % des actifs français en 2015. **Pour les mères :** 4 % des étudiantes en service social sont issues des mères artisanes et assimilés contre 3,9 % des actives françaises.

La dispersion en termes d'origine sociale est patente. Mais la prise en compte de la catégorie socio-professionnelle du père et de la mère permet de mieux visualiser les poids des différents milieux sociaux dans la hiérarchie symbolique des filières du supérieur. Un groupe stable d'un quart d'étudiantes se dessine au sein des professions intermédiaires, davantage que dans d'autres filières du supérieur (26 % de pères, 25 % des mères). De même on remarque la forte présence d'origines populaires tant du côté des pères que des mères (employées et ouvriers), toujours surreprésentés – comme pour l'ensemble de la population étudiante, sauf les STS - en relation à la population française en emploi. Il est important de souligner que l'origine sociale des parents penche de manière importante vers le secteur public. 44 % des pères (contre 38 % dans le privé et 18 % indépendants) et 51 % des mères (contre 28 % dans le privé, 12 % indépendants, et 10 % au foyer) travaillent dans le public, et cela en particulier chez les professions intermédiaires et les employés que les cadres (davantage en entreprise ou dans les professions libérales), alors que cela concerne 20 % de la population active française en 2014 (INSEE, 2016). Cela interroge alors la transmission d'un *ethos* de service public, c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs de service public (par exemple le soutien à l'intérêt général) qui se transmettent d'une génération à l'autre et s'explicitent dans des styles familiaux, éducatifs, culturels et politiques particuliers.

Comme le mettent en valeur Cédric Hugrée, Étienne Penissat et Alexis Spire, l'existence d'un *ethos* de service public fait débat dans les sciences sociales contemporaines et est particulièrement d'actualité suite aux bouleversements subis par les réformes du secteur public en Europe (Hugrée *et al.*, 2015 : 57-59). Ces chercheurs identifient des travaux mettant l'accent d'une part sur le maintien d'une partie de valeurs du public, d'autre part sur une individualisation progressive et une remise en discussion de l'impartialité sur laquelle se basait le service public. Sans pencher pour une ou l'autre position, on peut souligner le poids important qu'occupe la fonction publique en France. Néanmoins en regardant plus finement les origines sociales des parents des étudiantes on s'aperçoit qu'il est compliqué de tout réduire à la fonction publique mais il est important de distinguer entre fonctionnaires et « agents » du public. Le niveau occupé dans la hiérarchie sociale et professionnelle (entre les professions intermédiaires du public et les agents subalternes) peut alors être source de distinction ultérieure entre le partage d'une légitimité symbolique formulée dans une éducation particulière et l'incorporation de dispositions plus focalisées à l'aide à autrui.

Par surcroît, des nombreuses étudiantes déclarent avoir un proche travaillant dans le secteur social, 27 % pour la famille restreinte, et même 66 % si on considère des proches (famille élargie, conjoints, amis). En regardant de près les principaux secteurs d'activité des parents, on observe également qu'environ un tiers est issu de secteurs professionnels proches du service

social, notamment concernant les mères dans le secteur de l'éducation, de la santé et du social (37 % ; *cf.* tableau 3.3), dans des métiers faisant partie de la « main gauche » de l'État (Bourdieu, 1993a). Or, si la majorité des étudiantes interrogées expriment le sentiment d'avoir choisi cette formation pour être « utile aux autres », cela est plus fort chez les étudiantes issues d'une famille exerçant un emploi dans ces secteurs (68 % pour ceux issus d'un parent exerçant un emploi dans le secteur socio-éducatif contre 58 % de celles issues d'une famille exerçant d'autres métiers). C'est dans ce sens qu'on peut formuler l'hypothèse de l'existence d'un *ethos* de service public[350] qui se produit en partie dans le rapport subjectif au choix d'un métier socialement « utile » et à un poste davantage « stable ».

Tableau 3.3. Principaux secteurs d'activité des deux parents

	Pères	%	Mères	%
Santé	13	9 %	28	16 %
– Infirmiers ou autres métiers intermédiaires de la santé (kinésithérapeutes, etc.)	6	4 %	11	6 %
– Médecins	6	4 %	4	2 %
– Autres métiers de la santé	1	1 %	13	8 %
Social	6	4 %	27	15 %
– Travailleurs sociaux (assistantes sociales, éducateurs…)	3	2 %	6	3 %
– Autres métiers du social	3	2 %	21	12 %
Enseignement	5	4 %	10	6 %
– Enseignants et professeurs	5	3 %	5	3 %
– Autres métiers de l'éducation	1	1 %	5	3 %
Autres secteurs d'activité	144	85 %	113	63 %
Total	169	100 %	178	100 %

Source : Enquête FRITA (n = 190), effectifs et pourcentages.

Lire : 13 pères sont occupés dans le secteur de la santé, soit 9 % des pères occupés, dont 6 sont médecins, 6 infirmières ou autres professions du même niveau, 1 dans un autre métier de la santé. 28 mères travaillant dans la santé, soit 16 % des mères en emploi.

Toutefois, la part des mères inactives (10 %) ou exerçant un travail salarié d'exécution peu qualifié (17 %) doit être soulignée, tout comme la mixité des origines familiales représente ici un élément structurant. Un peu moins de la moitié de notre échantillon est constitué par des

[350] En poursuivant le parallèle avec la recherche évoquée *supra*, on peut parler d'un *habitus* de service public, regroupant l'ensemble de « représentations et de dispositions incorporées et partagées par les travailleurs du public au-delà de leur sphère professionnelle » (Hugrée *et al.*, 2015 : 64).

étudiantes ayant des familles avec au moins un parent « issu de l'immigration »[351] (46 %), un peu moins d'un tiers pour les deux parents (31 %). Cela n'est pas étonnant de retrouver au sein de cette sous-fraction étudiante, les parents indépendants ou ouvriers (pour les pères) et salariées d'exécution non qualifiées ou au foyer (service domestique aux particuliers, ouvrières non qualifiées, inactives, pour les mères), en continuité avec les enquêtes menées sur les classes populaires franciliennes contemporaines (Cartier *et al.*, 2015 : 81-85).

Le niveau de diplôme de parents donne un éclairage supplémentaire. Plus de la moitié des étudiantes a un parent avec au moins un niveau baccalauréat (57 %), par conséquent la part des parents qui se sont arrêtés avant le secondaire est importante : 43 % dans le cas du père et 48 % dans le cas de la mère, alors qu'un tiers environ des parents (surtout du côté des pères) ont continué les études au-delà du bac (36 %) et cela davantage dans des diplômes courts. La poursuite d'étude concerne dans une large mesure les parents ayant profité de la première vague de la massification scolaire et d'origine française, occupant aujourd'hui des métiers au sein des classes moyennes et supérieures – avec donc une part très forte d'ascension sociale, propre aux jeunes nées à partir des années 1960 et 1970 (Hugrée, 2016) et résidant en milieu pavillonnaire périurbain francilien (Cartier *et al.*, 2008[352]) - et que rarement les pères et mères d'origine immigrée et des classes populaires. Ces derniers sont davantage employés ou ouvriers qualifiés pour les pères, et employées, exerçant un emploi non qualifié ou inactives pour les mères.

La question sur la profession des grands-parents paternels et maternels[353] permet ici de pouvoir rendre compte des trajectoires familiales sur le long terme et de visualiser que la part d'origines moyennes et/ou populaires est très forte chez les parents exerçant un métier dans les professions intermédiaires ou supérieures, que ce soit le cas d'ascensions sociales intermédiaires vers des métiers de cadre ou populaires vers des métiers intermédiaires (on parlerait dans certains cas ici d'une « petite promotion sociale »). Pour autant, il ne faut pas se tromper dans l'analyse de la mobilité sociale, les chances de devenir cadre dans le public ou dans le privé restent encore aujourd'hui très inégales (quoique le secteur public reste toujours moins discriminant) et au fil du temps ce sont les fils et filles de cadres une fois diplômés qui en bénéficient le plus, au détriment

[351] On emprunte cette expression à Wilfried Lignier et Julie Pagis pour considérer une origine migratoire africaine, latino-américaine ou asiatique (Lignier & Pagis, 2017 : 14), on détaillera pour l'origine migratoire européenne ou plus généralement occidentale. Uniquement 10% des étudiantes de notre échantillon ne sont pas nées en France.

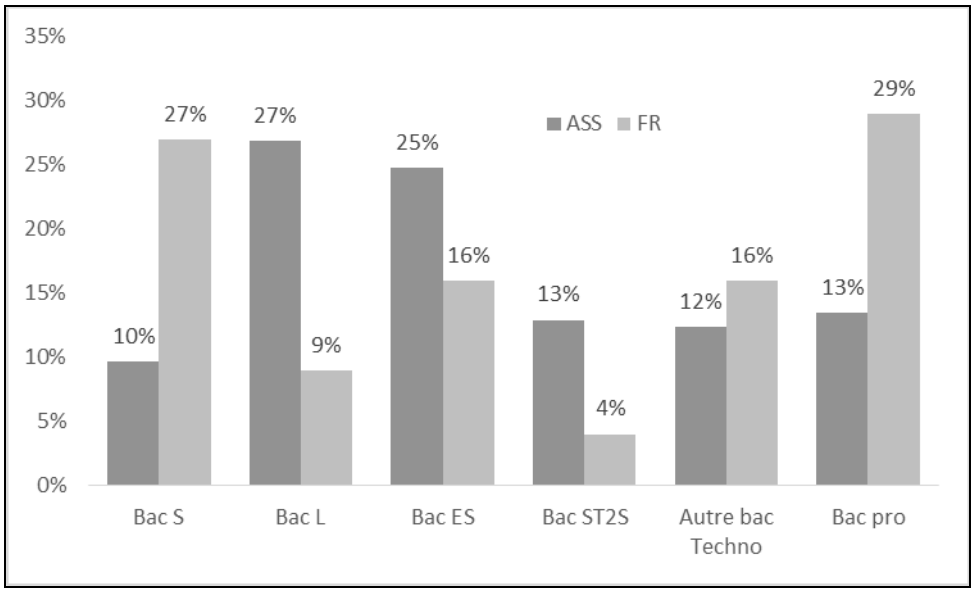
[352] Notamment pour ceux d'origine populaire ayant eu accès à un emploi intermédiaire ou supérieur, on peut rejoindre ici ces « petits-moyens » situés à la frontière de groupes sociaux intermédiaires et populaires, composés par des cadres moyens, techniciens, petits salariés du public et du privé (à la frontière de plusieurs catégorisations : « petits bourgeois », « nouvelles classes moyennes salariées, « classes populaires respectables »). À ce propos, au sein de la population intégrant la formation en IUT, les étudiantes enquêtées font ressortir le fait de se sentir « aisée en cité » ou « blanches de banlieue », ce qui renvoie aux « relations ambivalentes avec les jeunes de cités » évoquées par les chercheurs, décrivant l'ambivalence entre distanciation et proximité sociale avec la condition commune banlieusarde (Cartier *et al.*, 2008 : 11-12 et 173-187).

[353] Toutes les étudiantes ne répondent pas à cette question qui est renseignée dans 60-65% des questionnaires.

notamment des enfants des classes populaires diplômés du supérieur (Gollac & Hugrée, 2015 : 39-41).

Regarder les spécialités au bac des entrantes face à l'ensemble des bacheliers contribue également à définir les contours de la population étudiante qui s'oriente dans le service social (graphique 3.4). Le diplôme secondaire est caractérisé plus par le passage par des filières générales ou technologiques et moins par des bacs professionnels :

Graphique 3.4. Filières au bac en service social par rapport aux bacheliers sortis en 2015



Source : Enquête FRITA (n = 190), MEN 2015. **Lire** : sur l'ensemble des individus interrogés, 10 % des étudiantes entrantes en service social ont effectué un bac S, contre 27 % des bacheliers en 2015.

Une large majorité est issue d'un bac général, en particulier des filières littéraires et économiques et sociales (62 %) ; au sein des filières technologiques on a voulu mettre en valeur le poids des « sciences et technologies de la santé et du social » (ST2S, ancien bac « SMS »), ce qui permet de souligner une continuité d'études entre le secondaire et le supérieur. Ces dernières sont davantage présentes chez les étudiantes d'origine populaire inscrites dans une large mesure dans le parcours en IUT. Il est important également de souligner que la moitié des étudiants déclarent avoir déjà subi un retard scolaire lors de leur scolarité (48 % ont redoublé au moins une fois, dont 31 % dans le secondaire), ce qui représente un chiffre assez élevé, tenant compte du fait que l'institution scolaire française tend à réduire de plus en plus les redoublements et que cela concerne environ 28 % des Français (selon les données 2015 de l'enquête PISA sur la France, 5e pays en Europe). Néanmoins, on observe une disparité de redoublements selon l'orientation au

bac. Ceux-ci sont davantage présents dans la population ayant poursuivi des études secondaires technologiques (outre que ST2S) ou professionnelles (57 % contre 44 % des bacheliers de la filière générale et 43 % des bacheliers technologiques en santé et social) et augmentent avec l'âge à l'entrée en formation (62 % des étudiantes plus de 24 ans ont déjà redoublé par rapport à 32 % des ceux qui ont entre 18 et 20 ans). Cela peut donc renvoyer à l'hypothèse de la réorientation dans les études de service social (et plus en général dans des études professionnelles) comme opportunité de s'éloigner d'un rapport compliqué à l'institution scolaire.

La possibilité d'accès à des concours de la fonction publique après le diplôme et à un statut professionnel intermédiaire demeure importante pour cette fraction de jeunesse populaire féminine ayant choisi des voies technologiques ou ayant eu une première orientation dans des filières secondaires générales (notamment économiques et sociales). Si la formation est ici moins « populaire » que les STS (Orange, 2011) où les bacheliers technologiques et professionnels constituent largement la majorité des promotions (81 % contre 38 % du service social), ce public peut alors se situer à proximité et à mi-chemin entre le « haut » d'une jeunesse populaire cherchant le salut dans des diplômes « ordinaires » de la voie universitaire (Hugrée, 2010a) et le bas des « élèves de l'entre-deux » (Ould-Ferhat & Terrail, 2005) s'orientant dans le « petit supérieur » (Orange, 2009).

Le passage par d'autres expériences du supérieur est aussi très fort chez ces étudiantes en début de première année. 16 % possèdent déjà un diplôme court de l'enseignement supérieur (BTS ou DUT), 10 % une licence, 5 % ont déjà obtenu un diplôme supérieur à la licence (DREES, 2015). Elles ne sont pourtant jamais passées par une classe préparatoire et rarement par l'institution universitaire, dont elles gardent souvent de mauvais souvenirs. Ce qui peut sembler paradoxal car, comme on a vu, les deux centres de formation étudiés favorisent l'obtention en double cursus d'une licence (en sciences de l'éducation pour l'école et une licence professionnelle en intervention sociale pour l'IUT). Les exemples des extraits de récits d'Élise et Noémie en donnent une première image :

> « La prépa littéraire ça ne me parlait pas du tout… j'ai une amie [du lycée] qui a fait khâgne hypokhâgne en lettre et elle c'est une tête. Elle savait déjà quoi faire [avant la terminale] […] [RI : et à la fac ?] Alors là je faisais partie de ceux qui n'aimaient pas… le fait de sortir du lycée et d'être si peu encadrée, ça m'a un peu perturbée ! » [Élise][354]
> « Alors… je m'inscris à la fac, sur Paris, en psycho… et moi je viens d'une classe où on n'était que quinze [élèves] pour quatre ans, donc me retrouver à la fac… Bref, j'étais beaucoup perdue, surtout par rapport au village d'où je venais […] pour moi c'était une prison, alors que tu es libre, tu peux aller en amphi ou pas… mais pour

[354] Entretien avec Élise, 20 ans, bac L en retard, L1 en psychologie non validé ; octobre 2013 dans un café. On présentera la trajectoire d'Élise dans le chapitre suivant.

moi c'est une prison, tu as un tas de moutons qui écoutent un monsieur… » [Noémie][355]

Ces éléments montrent les recompositions à l'œuvre dans le public étudiant dépendant tant des trajectoires sociales individuelles que des mobilités sociales et scolaires familiales. Ces résultats pointent tout d'abord le fait que les familles occupent un niveau intermédiaire dans l'espace social, ici davantage francilien[356], certes en partie populaire mais plutôt à la frontière entre fractions supérieures et « stables » des classes populaires et fractions intermédiaires et inférieures des classes supérieures en mobilité ascendante « raisonnable » (Hugrée, 2010a), plus ancrées dans le secteur public ou dans des secteurs d'activités professionnelles proches. Ce qui laisse entendre des ascensions scolaires et des reclassements sociaux assez importants dans cette population étudiante, dans le contexte fortement segmenté des études supérieures franciliennes (Frouillou, 2015[357]).

1.2. Les étudiantes italiennes en service social dans l'espace scolaire national

Si les jeunes femmes sont globalement majoritaires dans tous les cursus de l'enseignement supérieur italien confondus (60 %), elles constituent presque la totalité de la filière de service social qui regroupe un taux de féminisation très élevé (92 %), à l'instar des disciplines de l'éducation et la formation (93 %), linguistiques (85 %), psychologiques (83 %) et des métiers de la culture (80 %), et contrairement aux cursus d'ingénierie (entre 20 % et 40 %) ou des matières plus scientifiques ou physiques (AlmaLaurea 2013), ce qui confirme la différenciation sexuée des filières et l'orientation des jeunes femmes vers des disciplines de nature relationnelle ou culturelle (Barone, 2011). L'introduction de ce cursus au sein du système universitaire italien a contribué à une représentation différente de la formation. Initialement structurée en écoles régionales à l'écart des études supérieures universitaires, l'entrée en université représente aujourd'hui une nouvelle étape, avec sa symbolique et une attention différente donnée au « titre » ainsi qu'à la poursuite des études supérieures. Il faut toutefois garder à l'esprit que l'offre éducative n'est pas la même en France et en Italie, notamment par rapport aux niveaux de sélectivité entre le secondaire et le supérieur et aux investissements familiaux.

[355] Entretien avec Noémie, 22 ans, bac STMG, L1 en psychologie non validé. Deuxième fille d'un père petit entrepreneur indépendant (issu de l'immigration européenne) et d'une mère coiffeuse à domicile, résidents dans le nord de la France ; septembre 2013, dans une salle de l'école.

[356] 62% des familles habitent dans un département francilien.

[357] À ce propos, le travail de thèse sur le contexte francilien de Leila Frouillou montre comment les inégalités entre étudiants ne reposent pas uniquement sur une hiérarchisation entre disciplines, mais aussi sur une segmentation à partir des établissements universitaires singuliers.

On l'a vu précédemment[358], l'introduction des filières professionnelles au sein de l'université introduit des nouveaux éléments d'analyse. Si la sélection des classes populaires se fait toujours à l'entrée du supérieur[359], l'université n'est plus perçue comme un espace des savants où on apprendrait uniquement de la « théorie », notamment au sein des filières « courtes ». Certes, la formation en service social peut paraître moins « connue » par rapport à d'autres filières du supérieur (licences d'infirmerie, de médecine, de droit, de lettres, de sciences politiques, etc.), mais elle est désormais présente dans toutes les « guides » et manuels d'orientation, ou encore sur les sites spécialisés d'orientation à l'université, et son aspect « professionnalisant » représente un attrait face à d'autres cursus voisins (notamment la sociologie, les sciences politiques ou les sciences de l'éducation et de la formation). La population étudiante est alors composée principalement par des jeunes bachelières. Toutefois, on peut également retrouver des étudiantes en réorientation après une année effectuée dans d'autres cycles du supérieur ou - plus rarement - en reconversion professionnelle. Environ trois mille étudiants entrent chaque année dans une licence de service social en Italie, ce qui en fait environ 1 % des effectifs globaux des entrants à l'université italienne (MIUR, 2015).

1.2.1. Les étudiantes italiennes en service social, des bachelières populaires « stables » ?

Contrairement à leurs homologues françaises, les étudiantes italiennes sont plus jeunes et davantage issues des études secondaires. Dans notre échantillon, 78 % du public a entre 19 et 20 ans et plus globalement 92 % ne va pas au-delà de 22 ans. Elles sont seulement 8 % à être plus âgées que la moyenne et seulement cinq étudiantes de notre échantillon ont plus de 30 ans. Contrairement donc à la France où on retrouve une multiplicité des statuts chez les entrantes, en Italie toutes les inscrites sont étudiantes. Si l'on s'intéresse aux origines sociales et scolaires, les données sur les diplômés en 2016 (AlmaLaurea, 2016) permettent - en partie - de visualiser les appartenances de classe (*cf.* encadré 3.1) en rapport à celles de l'ensemble des diplômés d'autres filières universitaires et de la population active italienne en 2015.

Encadré 3.1. Les classifications des classes sociales en Italie : comment comparer ?

Au sein d'un numéro spécial de la revue *Sociétés Contemporaines* sur les usages des nomenclatures dans l'analyse sociologique (n° 45-46, 2002), Marco Oberti revient sur cette

[358] Chapitre 2, section 3 « Entre autonomisation institutionnelle et uniformisation européenne ».

[359] Le rapport ISTAT sur la situation italienne en 2012 souligne que les différences de classe sont plus visibles à l'entrée du système universitaire qu'à la sortie et davantage dans les régions du sud de l'Italie : sur les enfants de la génération 1970-1979 poursuivant des études supérieures, 56% des inscrits sont issus de la bourgeoisie contre 14% de la classe ouvrière, qui ont par ailleurs plus de chance d'abandonner les études après l'inscription (ISTAT, 2013 : 250).

question en produisant des parallèles entre la nomenclature utilisée en Italie et celle de l'INSEE en France (Oberti, 2002). Ce chercheur conclut qu'il s'avère quasi impossible de comparer les deux catégories à partir des nomenclatures existantes, très éloignées, alors que même la structure sociale des deux pays est très différente : assez forte homogénéité française face à une disparité italienne entre « trois Italies » (concept qu'il reprend au sociologue Arnaldo Bagnasco) et au poids d'un vaste secteur économique informel. Dans le même numéro, on retrouve un débat entre Louis Chauvel et Alain Chenu, animé par Oberti et Edmond Preteceille, sur les usages des catégories socioprofessionnelles à partir des traditions nationales et des comparaisons internationales (Chauvel *et al.*, 2002 : 157-185). Plus particulièrement dans le cas italien et en dehors de la classification internationale type des professions (CITP-08, ILO), il est compliqué de retrouver une homogénéité des catégorisations en classes sociales, et ce même au sein des différents travaux sociologiques (classification de Sylos Labini, classification de Gallino, classification de Paci ; pour une explication plus détaillée on renvoie à Oberti, 2002 : 55-64). Pourtant dans les travaux plus récents en sociologie de la mobilité sociale et des inégalités scolaires, deux approches majeures émergent. Les statistiques publiques (notamment l'ISTAT et AlmaLaurea) et d'autres recherches sur l'éducation et l'enseignement supérieur s'appuient jusqu'en 2017[360] sur la classification établie par Cobalti & Schizzerotto (1994 ; Ballarino & Cobalti, 2003 ; Checchi, 2010). Celle-ci définit 4 classes en 6 modalités (*borghesia*, classe moyenne employée, *piccola borghesia* et classe ouvrière, ces deux dernières divisées en urbaine et rurale[361]). Alors que d'autres études sociologiques italiennes utilisent le schéma de classe Erikson-Goldthorpe-Portocarero, EGP (Manzo[362], 2009 ; Barone, 2013). Dans un contexte où on observe un déclin plus général de la notion de « classe » et des analyses en termes de groupes sociaux (Pierru & Spire, 2008 ; Penissat & Rowell, 2012), ces classifications posent effectivement le problème de la comparaison, les classifications dépendant surtout d'une vision interne aux structurations des sociétés nationales et en l'absence d'une nomenclature européenne. Dans les

[360] Dans son rapport annuel sur la structure sociale du pays en 2016, l'ISTAT arrête d'utiliser le classement Cobalti & Schizzerotto et une analyse en termes de classe. Le rapport traite de neuf « groupes sociaux » (la classe dirigeante, les retraités aisés, les familles d'employés, les familles d'ouvriers à la retraite, les familles traditionnelles de la province, les jeunes *blue-collar*, les femmes âgées seules et les jeunes sans emploi, les familles à bas salaires composées par des italiens, les familles à bas salaires composées par des étrangers, TdA) issus d'une analyse inductive par classification à partir d'un ensemble très large de variables, que ce soit le salaire, les dépenses, le temps libre, la consommation culturelle, le genre, le lieu de résidence, les échelles régionales, etc. (ISTAT, 2017). Cela a contribué à poser la question des modalités du classement dans l'étude des inégalités et a ouvert un large débat au sein de la communauté sociologique italienne (à ce propos on renvoie au site de l'association italienne de sociologie : www.ais-sociologia.it).

[361] La *borghesia* – bourgeoisie - (1) inclut les entrepreneurs avec au moins sept salariés, les professions libérales, les cadres supérieurs, les professions intellectuelles et scientifiques supérieures. Au sein de la classe moyenne employée (2) on y retrouve les salariés avec des différents niveaux de qualification, les professeurs des écoles (maternelle, primaire, collège, lycée), les techniciens (agents de commerce, infirmiers et autres professions paramédicales, programmateurs web, techniciens de l'aviation civile, etc.) et les employés d'exécution (secrétaire, employés administratifs, comptables, caissières, employés au guichet). La *piccola borghesia* - petite bourgeoisie - (3) et la classe ouvrière (4) se divisent en « urbaine » et « agricole ». Au sein de la petite bourgeoisie urbaine on inclut les petits commerçants avec moins de six salariés, les artisans et les travailleurs indépendants dans les constructions, l'industrie, le commerce, les services et les coopératives (plombiers, couturiers, boulangers, bouchers, etc. ; policiers municipaux, policiers, pompiers), les travailleurs atypiques et temporaires (serveurs, coiffeurs, animateurs). Dans la petite bourgeoisie agricole on retrouve les propriétaires de petites entreprises, les indépendants de coopératives, dans l'agriculture, la chasse et la pêche. La classe ouvrière urbaine comprend les salariés ouvriers, apprentis, salariés à domicile pour les entreprises, dans la construction, l'industrie, le commerce et services, et les employés non qualifiés. La classe ouvrière agricole englobe les agriculteurs et ouvriers agricoles, apprentis, pêcheurs, travailleurs à domicile pour les entreprises du secteur primaire.

[362] Gianluca Manzo, en particulier, dans la comparaison de la stratification sociale des diplômes en France et en Italie (Manzo, 2006) recode les nomenclatures françaises et italiennes à partir d'une classification en quatre postes dite CASMIN (Erikson & Goldthorpe 1992 : 35-47 ; Breen, 2004 : 9-14). Ce classement reprend le schéma EGP en recodant les deux premières classes dans un groupe « cadres supérieurs, professions libérales et chefs d'entreprise » (I+II), les « professions intermédiaires » (III), les indépendants (IV) et les ouvriers (V-VI-VII).

deux cas, ces nomenclatures posent une série des questionnements généraux (à propos d'EGP : Penissat & Rowell, 2012) et plus spécifiques. Tout d'abord au niveau théorique celles-ci reposent sur une approche néo-wébérienne du *ceto* (Breen, 2005 ; Bernardi, 2009 ; Barone, 2013), entendu comme position sociale à partir des ressources économiques, de pouvoir et de prestige qui varient en fonction du statut, du niveau éducatif et des conditions d'occupation, en mettant l'accent davantage sur les dynamiques économiques au détriment des capitaux culturel et symbolique. En ce qui concerne plus spécifiquement le cas étudié dans cette thèse, la Cobalti-Schizzerotto intègre les employés d'exécution dans la « classe moyenne employée », en participant à l'uniformisation de la société dans le sens d'une « moyennisation ». L'EGP considère les assistantes sociales (à l'instar des enseignantes et des infirmières ; Barone, 2013 : 234) comme profession « nouvelle » de coordination, en allant à l'inclure jusqu'au sein des classes supérieures. Dès lors, il est important de tenir compte des études récentes autour d'une nomenclature des catégories socioprofessionnelles à l'échelle européenne s'inspirant de celle des PCS (Brousse, 2017).

Les années 1990 et 2000 sont marquées par une augmentation d'étudiants d'origine populaire et de femmes à l'université et notamment dans les filières des SHS (Argentin, 2010). Dans ce contexte, la filière de service social regroupe en effet, avec les filières paramédicales et d'éducation, le taux le plus faible d'étudiants issus d'un milieu *borghese* (« bourgeois » : 10,1 %), contrairement aux formations en médecine (42,2 %), en droit (33 %) ou en lettres (22 %) et plus généralement aux licenciés de l'universitaire italienne tout diplôme confondu (20 %) :

Tableau 3.5. Caractéristiques sociales des diplômés en service social, de l'ensemble des diplômés de licences universitaires et de la population active italienne (en %)

	Diplômés ServSoc	Diplômés Sociologie	Diplômés Lettres	Diplômés Droit*	Diplômés Médecine*	Pop. active**
Borghesia	10,1	17,3	22,3	33,0	42,2	13,8
Classe moyenne employée	29,9	29,9	36,2	30,8	32,0	32,5
Piccola borghesia	24,6	21,5	19,9	19,3	15,2	17,5
Classe ouvrière	32,0	29,0	19,5	15,3	9,6	36,1

Source : Enquête AlmaLaurea sur les diplômés en 2016[363] et ISTAT 2015 (Enquête *Rilevazione sulla forza di lavoro*). * Pour les filières juridique et médicale on considère ici les diplômés des études longs sur cinq ans ; ** concernant la population active italienne, dans des soucis de comparaison, il s'agit d'un recodage de la variable sur la position professionnelle (à partir de l'auto perception des enquêtés sur 13 modalités) selon la classification de Cobalti & Schizzerotto. **Lire** : Données en colonne. 10,1 % de diplômées en service social sont issues d'une famille de la bourgeoisie, contre 17,3 % des diplômés en sociologie, 22,3 % des diplômés en lettres, 33 % des diplômés en droit, 42,2 % des diplômés en médecine et chirurgie, et 13,8 % de la population active italienne en 2015.

[363] Il demeure important souligner qu'à partir de 2015 s'opère un glissement sémantique dans les résultats des origines sociales de l'enquête du consortium AlmaLaurea. On ne parle plus désormais de *borghesia* (bourgeoisie), *piccola borghesia* (petite bourgeoisie) ou *classe operaia* (classe ouvrière) mais de : *classe elevata* (classe « élevée »), *classe media autonoma* (classe moyenne « autonome »), *classe del lavoro esecutivo* (classe du travail exécutif), classe moyenne employée reste à sa place.

On y observe donc des origines sociales populaires davantage marquées (56,6 % issus de la petite bourgeoisie et de la classe ouvrière) que dans d'autres disciplines (24,8 % à Médecine ou 34,6 % en droit) et au même niveau que dans la population active italienne (53,6 %). Étant donné notre intérêt pour les entrantes en première année, il faut dès lors considérer ces données avec précaution, car elles portent sur les diplômés et donc sur des individus qui sont arrivés au bout de trois ans de formation. Or, les enquêtes sur les inégalités scolaires et sociales (ISTAT, 2013) montrent depuis longtemps que les abandons au cours des trois ans sont fortement en lien avec l'origine sociale des étudiantes. Le public étudiant en première année dans ces filières doit alors être envisagé comme davantage issu des catégories populaires que ces résultats le laissent paraître. Comme le mettent en valeur Campanini et Facchini dans leur enquête sur les étudiants en première année, ces formations sont caractérisées par un public plus « modeste »[364] par rapport aux autres filières du supérieur (Campanini & Facchini, 2013 : 4).

Par ailleurs ces classifications ne permettent pas de voir dans le détail les origines des individus qui composent ce cursus. L'hétérogénéité au sein de chaque classe (notamment « classe moyenne employée » et « petite bourgeoisie ») amène à présenter un nouveau recodage inspiré de la nomenclature française des PCS :

Tableau 3.6. Origine sociale des parents des entrantes en 2013 selon la PCS (en %)

	Pères	Mères
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	15	6
Cadres et professions intellectuelles supérieures	18	7
Professions intermédiaires	15	28
Employés	22	39
Ouvriers	26	9
Autres (agriculteurs, inactifs ou NR)	4	11
Total	100	100

Source : Enquête FRITA (n = 350). Recodage par la nomenclature PCS INSEE.

Lire : 15 % des enquêtés en première année ont un père « artisan, commerçant, chef d'entreprise », 6 % pour les mères.

[364] Les deux chercheuses définissent un milieu social modeste à partir de la profession et du diplôme des parents. À partir de leurs données de 2005 sur les pères, 12,5% sont cadres ou professions libérales, 2,3% enseignants, 31% employés (cols blancs), 16% artisans et commerçants, 31,8% ouvriers, 3,3% travailleurs agricoles, et 3,1% travailleurs dans d'autres professions ; si 39,4% des mères sont au foyer, 4,9% sont cadres et professions libérales, 14,3% enseignantes, 39,7% employées, 13,6% commerçantes ou artisanes, 20% ouvrières, 2% travaillant dans l'agriculture et 5,7% dans d'autres secteurs (Campanini & Facchini, 2013 : 4-5).

Ces résultats permettent de mieux confirmer les caractéristiques sociales de la population enquêtée (issue presque dans sa totalité par des familles d'origine italienne[365]). Le public des entrantes provient pour moitié (53 % des pères, 59 % des mères) d'une origine populaire. Le poids d'origines supérieures chez les pères n'est pas non plus négligeable : 18 % des étudiantes ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, ceux-ci principalement dans le privé (9 %) ou en profession libérale. Si seulement 10 % des pères travaillent dans des secteurs « proches » (enseignement, social et santé), c'est le cas d'un tiers des mères. Celles-ci exercent plus fréquemment un travail intermédiaire et qualifié et plus rarement un métier de cadre (3 %), une profession libérale (4 %) et un emploi non qualifié (7 %). Elles sont nombreuses à travailler dans le public (23 % dans les professions de l'éducation, de la santé et du social, 23 % employées du public), ce qui est moins le cas des pères (30 %) mais reste important à souligner, notamment en Italie où le secteur public n'occupe pas la même place qu'il peut avoir en France (15 % des actifs). De plus, le poids des filles d'enseignantes (16 %) ou des professionnelles dans le secteur médico-social (13 %) est important dans la transmission d'une culture scolaire et dans les connaissances et la « proximité » qu'elles peuvent avoir les étudiantes avec ces secteurs professionnels. La présence de « proches » travaillant dans le social demeure importante, même si en moindre mesure que dans le cas français : 26 % pour la famille restreinte, 52 % pour l'ensemble de l'entourage. On est devant une population plutôt « stable » notamment en ce qui concerne la situation professionnelle. Hormis ceux partis à la retraite (10 % des pères, 4 % des mères), les parents bénéficient en large majorité d'une situation en emploi (90 % des pères et 75 % des mères).

Le niveau d'étude parental permet de préciser les caractéristiques familiales. Contrairement aux diplômés en service social (AlmaLaurea, 2016), les parents de notre échantillon ont plus fréquemment continué les études dans le secondaire (84 % contre 63 %). Cela peut s'expliquer notamment par une plus forte présence de mères diplômées du secondaire, notamment face aux pères (74 % contre 69 %) et également par un système de codage des diplômes du supérieur[366]. Dans 31 % des cas, au moins un des deux parents, a poursuivi vers des études au-delà de la *maturità*. Cela atteste, pour cette fraction, d'une forte mobilité sociale ascendante qui a caractérisé surtout les pères nés dès la fin des années 1950 (Ballarino & Schadee, 2006). Ceux-ci, issus d'un milieu urbain ou périurbain, ont bénéficié de la première ouverture scolaire et exercent aujourd'hui des métiers de cadres ou intermédiaires (issus dans les deux cas par moitié d'une

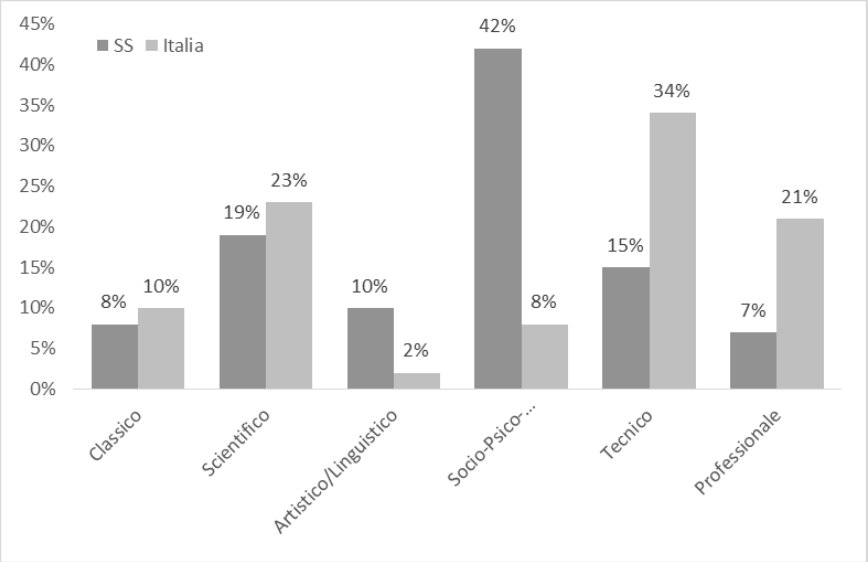
[365] Uniquement 4% peuvent être définis « issus de l'immigration », alors que 93% des parents ont la nationalité italienne.

[366] Le diplômes universitaires (DU) ou professionnels n'était pas équivalents à la *laurea,* alors qu'on a pris le pari ici de considérer dans cette modalité toute formation au-delà du baccalauréat italien.

origine populaire), ils ont accompli leur scolarité pendant les années du « boom économique » selon le niveau d'étude requis, jusqu'à la *maturità* et parfois au-delà[367]. Ce constat est présent dans les mêmes dimensions pour les mères de cette fraction de la population étudiante.

Regarder du côté des choix des options des études secondaires[368] permet d'élucider ensuite l'espace social des aspirations :

Graphique 3.7. Filière à la *maturità* des entrantes en service social et de l'ensemble des diplômés du secondaire



Source : Enquête FRITA (n = 350) et ISTAT, 2014.

Lire : sur l'ensemble des individus interrogés en service social 8 % sont sorties d'une série *classica* (littéraire), contre 10 % des diplômés du secondaire en Italie en 2014. Note : la filière social-psycho-pédagogique regroupe ici les différentes spécialités, options et dénominations (*liceo* des sciences humaines, *liceo* des sciences sociales, etc.).

Ce graphique permet de visualiser les étudiants en service social à partir de la filière du bac italien comparée à l'ensemble des diplômés du secondaire. On sait que le choix pour des études secondaires « générales » (*liceo*) demeure fortement lié (par des effets directs et indirects) aux origines sociales des élèves et que la scolarité dans cette option tend également à favoriser une poursuite des études dans le supérieur (Cappellari, 2006). Il n'est donc pas très surprenant de voir

[367] À ce propos, une partie des recherches italiennes sur l'éducation souligne une forte diminution des inégalités scolaires liées à l'origine sociale à partir de l'après-guerre, touchant avant tout le milieu agricole mais aussi la classe ouvrière et la petite bourgeoisie. Toutefois si cette mouvance égalitaire ralentit progressivement pour les cohortes scolarisées successivement, elle ne garantit pas un fort avantage pour les classes supérieures, qui, contrairement aux autres pays européens, restent plus faible dans leur reproduction scolaire intergénérationnelle. Ce « *rebus* des classes moyennes sur-scolarisées » dépendant d'une classe supérieure sous-dimensionnée représenterait un élément original propre à la structure sociale italienne (Barone, 2013).

[368] Il est utile ici de rappeler que, contrairement à la France où à d'autres pays européens, le choix des études secondaires se fait autour des 14 ans (âge auquel on sort du collège) et caractérise les cinq années suivantes. Les étudiants italiens restent dans les études secondaires une année de plus qu'en France (*cf.* annexe n° 1).

que ces étudiantes sont largement issues d'un enseignement secondaire général (79 %). Toutefois, le graphique permet de mettre en évidence le poids important occupé par l'option « socio-psycho-pédagogique » (42 % contre 8 % des diplômés du secondaire), ancien *istituto magistrale*, ayant accédé au fil des années d'institut technologique spécialisé au statut de filière « générale » (dont on rappelle qu'elle comprend cinq séries : classico-littéraire / scientifique / artistique / linguistique et socio-psycho-pédagogique)[369]. Les étudiants fréquentant cette filière se caractérisent par une orientation dans une certaine continuité entre secondaire et supérieur et par des scolarités marquées par une forte collectivité féminine et des origines moins *bourgeoises* que dans d'autres filières générales[370], des résultats scolaires moyens et des faibles taux de redoublement (ce qui concerne aussi les autres options générales). Les autres étudiantes se divisent entre celles sortant d'autres études secondaires générales (37 %) et celles ayant obtenu la *maturità* dans des filières technologiques et professionnelles (22 %). Chez ces dernières - et parallèlement au cas français (avec la filière technologique ST2S) - on retrouve majoritairement le passage par la spécialité de « services socio-sanitaires » (11 %[371]), des taux plus élevés de redoublements et un sentiment de rejet de l'école plus fort qu'en option générale.

On l'a vu, la majorité des enquêtées accède à ces études directement après le baccalauréat, le passage par d'autres filières du supérieur ou par des expériences professionnelles est ici plus faible par rapport à la France, mais il est néanmoins important à être souligné. 21 % des étudiantes de notre échantillon (75) sont déjà passées par une autre expérience du supérieur, tout comme 6 % par des expériences professionnelles au préalable (22) : chez les premières il s'agit avant tout d'une réorientation universitaire après avoir fréquenté uniquement une L1 (58).

Si ces résultats laissent présager des situations scolaires et sociales assez réussies, ils ne doivent pas toutefois négliger la présence et le maintien des inégalités scolaires et sociales au fil des générations, qui restent très ancrées dans le système scolaire italien à l'heure actuelle (Barone & Ruggera, 2015[372]) et peuvent exposer de manière supplémentaire les étudiants d'origine

[369] Contrairement à la France, en Italie on distingue entre « *liceo* » (lycée, qui renvoie aux cinq options de la filière générale) et « *istituto professionale o tecnico* » qui renvoie aux filières technologiques et professionnelles. En France on peut en effet retrouver au sein d'un même lycée plusieurs options d'études secondaires. Si on regarde la filière générale à partir des origines sociales on retrouve des différences remarquables notamment sur le poids des enfants de la bourgeoisie, avec la série littéraire « en haut » avec 43% d'enfants de classe bourgeoise, 31% pour la série scientifique, 24% pour celle linguistique, 28% pour l'artistique, et 17% enfin pour la série socio-psycho-pédagogique (données Almadiploma, 2012).

[370] Contrairement aux spécialités littéraire et scientifique, on retrouve dans le lycée socio-psycho-pédagogique un moindre taux d'enfants de classe supérieure et une plus forte présence d'étudiantes (92% contre 69 et 46 respectivement), selon les données Almadiploma de 2012.

[371] Les différentes réformes de l'école des années 2000 et les différences régionales ont fait basculer cette spécialité entre filière technique et professionnelle, ce 11% rend donc compte des deux filières.

[372] Selon ces chercheurs, alors que les statistiques internationales montrent une faible influence de l'origine sociale sur l'apprentissage scolaire des élèves italiens, l'Italie est caractérisée par des inégalités informelles produites au début du secondaire et du supérieur et historiquement par des taux de dispersion scolastique extrêmement forts. Les étudiants d'origine sociale moins élevée demeurent les plus touchés (Barone & Ruggera, 2015 : 330-332).

populaire à des retards ou à des abandons au cours des trois ans de formation (car, on le rappelle, il s'agit ici des entrantes en première année). Ces étudiantes, bien qu'ayant choisi des options secondaires générales, restent caractérisées en large majorité par des origines populaires et intermédiaires, en particulier pour des familles exerçant dans le secteur tertiaire et résidant en milieu urbain et périurbain[373]. Le choix des études supérieures courtes est ici fortement influencé par les origines sociales respectives et doit être resitué dans la possibilité d'accéder rapidement au marché de l'emploi, ce qui permet de noter un nivellement par le bas des aspirations scolaires. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit alors d'un public issu des classes populaires plutôt « stables » et diplômées, que rarement caractérisé par des « nouveaux » étudiants (Beaud, 2003), et - pour les plus « favorisées » - cherchant à reproduire en large partie la stabilité occupationnelle de leur famille (notamment pour ceux issus des professions intermédiaires).

◊ ◊ ◊

Concomitamment au cas français, on observe alors deux populations étudiantes fortement hétérogènes, composées par des profils sociaux dépendant des hiérarchies scolaires et structures sociales nationales, mais dans les deux cas caractérisés par des origines familiales assez « stables », avec une importante part – notamment dans la population italienne - d'individus issus de classes populaires en mobilité sociale ascendante. Si ce public se caractérise par le choix d'une filière assurant un avenir professionnel à proximité, les deux populations enregistrent des différences quant au moment et à l'âge d'entrée dans le parcours ou aux « performances » scolaires antécédentes, « moyens » [374] dans le cas italien et plutôt accidentés dans celui français. Cela confirme les résultats déjà cités sur la forte hiérarchie des filières en termes de recrutement social et scolaire (Convert, 2003 & 2010 ; Bodin & Orange, 2013a), et permet de faire le constat d'une coexistence ici de plusieurs cultures scolaires.

2. Entre continuité et reconversion : le choix d'une filière professionnelle d'aide à autrui

On a commencé par montrer comment, contrairement à l'image d'un choix stratégique ou d'un mérite scolaire orientant les individus rationnellement dans le supérieur, d'autres régularités se dessinent et structurent les parcours étudiants. Après avoir rendu compte des caractéristiques

[373] Si uniquement une petite minorité a grandi dans la ville enquêtée, presque la totalité des étudiantes est issue d'une commune de la zone métropolitaine ou d'une ville de la région.

[374] La définition d'une situation « moyenne » dépend forcement d'où on décide de placer la comparaison. Les étudiantes assistantes sociales peuvent avoir alors de meilleurs résultats de ceux qui s'orientent vers les STS (en France) ou de ceux qui vont vers des études de sciences de l'éducation (en Italie), et clairement des moins bons résultats par rapport aux étudiants en droit, médecine ou en classe préparatoire (Millet, 2003 ; Darmon, 2013).

scolaires et sociales des étudiantes, il s'agit ensuite de les mettre en relation avec les différentes aspirations étudiantes pour dégager des déterminants sociaux susceptibles d'expliquer les pratiques d'orientation. Quelles stratégies étudiantes retrouve-t-on dans les deux pays ? Quelles instances de socialisation participent à leur orientation ? Quels liens avec leurs origines socio-scolaires ?

2.1. Des longs parcours de vocation ?

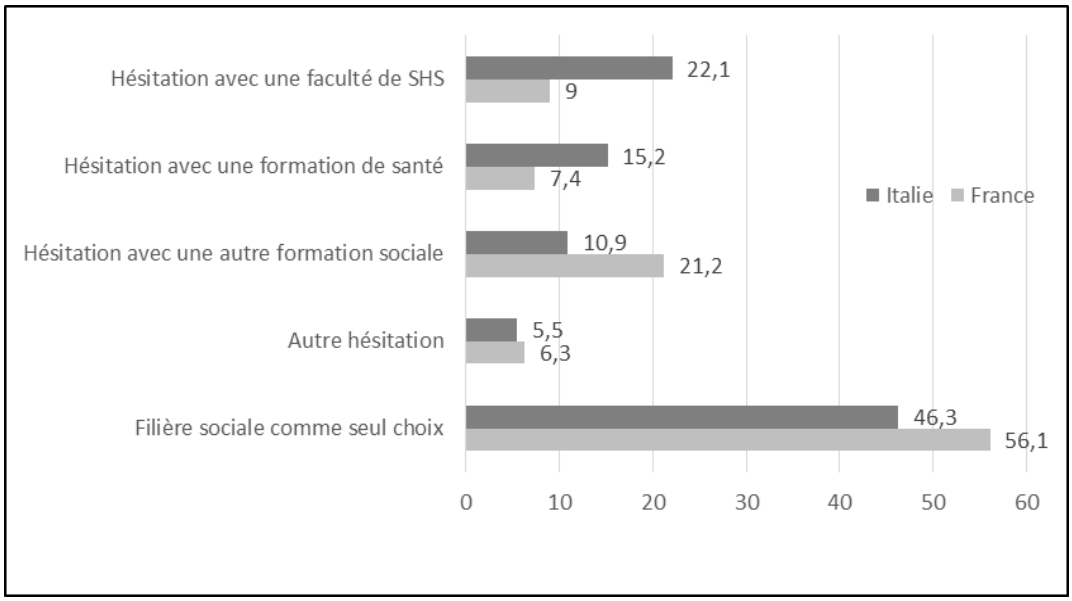
Si on s'intéresse à la construction du choix pour les études supérieures, il est important de ne pas oublier que la question de l'avenir[375] est présente souvent tout au long du parcours scolaire (notamment sous forme de question, dès le secondaire : « qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ? » ou « quel est votre projet professionnel ? ») et dans les différents espaces de socialisations à travers lesquels transitent ces étudiantes (familial, amical, professionnel, associatif…). S'inscrire dans une formation professionnelle – voire ne pas s'inscrire dans une filière universitaire « générale » – ne doit pas alors être interprété comme une manière automatique d'assurer son avenir. Certes, le caractère « fermé » de la formation française et la demande d'assistante sociale au niveau régional contribuent sans doute à expliquer la majeure confiance dans le fait de trouver un emploi au bout de trois ans en France qu'en Italie (55,5 % en France, 21 % en Italie). Si nombreuses étudiantes italiennes expriment des doutes sur le fait de trouver un emploi au bout de trois ans (69 % contre 41 % en France), peu d'étudiantes envisagent de « fortes » difficultés dans la future recherche d'emploi et ce, dans les deux pays (10 % en Italie, 3 % en France).

2.1.1. Des justifications hétérogènes

Interroger les différentes instances ayant participé à la construction de ce choix dans les deux pays ne se révèle alors pas évident. On serait par exemple amenés à penser que le choix de cette filière, soumis - surtout en France - aux injonctions d'orientation, repose sur une finalité longuement réfléchie. Toutefois environ la moitié des étudiantes déclare rétrospectivement avoir hésité avec d'autres filières du supérieur et cela dans les deux pays :

[375] Dans le questionnaire administré aux étudiants en première année la question était énoncée ainsi : « Pensez-vous trouver facilement un travail à l'issue de votre formation sociale ? ».

Graphique 3.8. Explicitation des vœux dans le supérieur avant l'entrée en service social en Italie et en France (en %)



Source : Enquête FRITA, données en %. **Lire** : 22,1 % des étudiantes en service social italiennes déclarent avoir hésité avec d'autres parcours en sciences humaines et sociales, contre 9 % des étudiantes françaises.

Les hésitations plus nombreuses dans le cas italien peuvent être expliquées par l'ouverture ou la fermeture à l'entrée de la filière. Les épreuves de sélection sont inégalement distribuées dans le territoire italien : dans les deux instituts enquêtés seulement l'université publique propose un examen écrit interrogeant les compétences scolaires et la culture générale des étudiantes[376]. L'ouverture à l'entrée ou le doute sur la réussite aux concours des filières fermées peuvent amener ces étudiantes à envisager d'autres possibilités et peuvent s'apparenter dans certains cas à des choix « par défaut ». Certaines inscriptions en début d'année peuvent alors prendre la forme d'actes de candidature préventifs dans l'éventualité de ne pas être retenus aux sélections des filières fermées. Si en France les entrantes déclarent majoritairement avoir choisi uniquement cette voie[377], elles hésitent – pour un quart d'entre elles – avec d'autres diplômes du travail social du même niveau, tels que ceux d'éducateur spécialisé ou éducateur des jeunes enfants, ou de conseillère en économie sociale et familiale.

La structuration du *curriculum* français – à l'écart de l'offre générale du supérieur – amène alors à une mise en avant de l'accomplissement d'un projet professionnel plus fort qu'en Italie

[376] *Cf.* à ce propos le chapitre 5.

[377] On est fortement exposés ici à la reconstruction biographique des étudiants en première année, notamment dans le cas français où les étudiants sont amenés, lors de l'entretien de sélection, à éveiller leurs vocations. On est donc bien conscients que la « vocation » étudiante dépend d'une « construction d'une orientation professionnelle » (Laillier, 2011), à laquelle contribuent en large partie les épreuves des centres de formation. (*cf.* chap. 5).

(52 % contre 25 %). Les concours d'entrée très sélectifs des écoles régionales franciliennes ou de l'IUT laissent présager une moindre présence de choix « par défaut » qui peuvent alors uniquement concerner les étudiantes avec un espace des possibles scolaires relativement élargi. Les orientations et les hésitations ne prennent donc pas les mêmes formes dans les deux pays : dans le cas français, elles concernent davantage les individus d'origine populaire (65 % contre 44 % des autres français) et sont à resituer dans les différentes cohortes scolaires, alors que dans la population étudiante italienne elles sont globalement plus transversales.

Au lieu de répondre à un long parcours de vocation pour ce métier, c'est davantage une image du travail dans le « social » au sens large que montre l'analyse des données : elles sont en effet très peu nombreuses, et ce dans les deux pays, à déclarer d'avoir choisi cette filière avant l'année de terminale (14 % en France, 7 % en Italie), ce qui laisse présager d'une découverte tardive pour ce métier. Dans les entretiens plusieurs étudiantes des deux pays mettent en évidence le fait d'avoir longtemps cherché la filière qui leur correspondait ou le fait que « personne connaît » autour d'elles ce cursus ou ce métier, l'apparentant souvent au bénévolat[378]. Si une minorité de notre échantillon (seules sept étudiantes) souligne lors de la première vague d'enquête le fait d'avoir choisi cette filière par dépit, sans raison particulière ou car elles n'avaient pas passé la sélection ailleurs[379], la majorité des étudiantes met en valeur des caractéristiques plus instrumentales et pragmatiques, liées notamment aux particularités de la formation (caractère professionnalisant du cursus, possibilité d'effectuer des stages dès la première année, proximité et horaires de la formation, disciplines enseignées) ou aux caractéristiques professionnelles (débouchés, polyvalence, hétérogénéité du public, spécificités du métier).

Toutefois, presque la moitié du public des deux pays (41 % en France, 49 % en Italie) met en avant des éléments relevant d'une morale d'épanouissement dans leur orientation, que ce soit pour des caractéristiques personnelles (22 % et 28 % respectivement) ou pour des valeurs plus universelles (19 % et 21 %)[380]. En guise d'exemple, on retrouve même des formules communes aux deux terrains :

---

[378] Le ton utilisé par une partie de l'entourage peut aller aussi plus loin en Italie, arrivant à designer cette filière de manière méprisante, à l'instar d'autres filières universitaires de la communication, telle que des « scienze delle merendine » qu'on pourrait traduire par « sciences de bonbons ».

[379] On mobilise ici les réponses à la question « quel a été l'élément le plus déterminant dans le choix de cette formation ? ». Respectivement : « je n'ai pas eu d'élément déterminant, c'était mon plan B » (Fr), « je ne sais pas » (Fr), « rejet d'une validation d'acquis d'expérience » (Fr), « rien de spécial » (Fr) ; « coincidenze varie » (des coïncidences diverses), « il fatto di aver passato il test » (le fait d'avoir réussi le test d'entrée), « il fatto di non aver passato altri test universitari » (parce que je n'avais pas réussi les tests des autres universités).

[380] Les réponses ont été recodées en cinq modalités. Outre les justifications plus utilitaires évoquées (formation, métier, défaut), j'ai divisé entre des caractéristiques « altruistes » et des questions relatives « à sa personne ». Le premier cas regroupe des individus qui mettent l'accent sur « l'aide à autrui », sur l'engagement, sur la volonté d'aider des populations en difficultés, d'avoir un impact sur la société ; le deuxième évoque des caractéristiques plus personnelles comme un « désir » d'exercer le métier, « une passion », des intérêts personnels, des expériences marquantes et des raisons familiales, ou encore l'envie d'enrichissement et de gratification.

> *France* : « aider les personnes qui ont besoin est ma priorité » ; « désir d'aider les populations fragiles » ; « l'envie de toujours vouloir aider et conseiller » ;
> *Italie* : « aider quelqu'un a toujours été ma priorité morale » ; « j'ai toujours désiré aider les mineurs et les familles en difficulté » ; « possibilité d'aider les autres et aller à l'encontre d'autrui »[381].

On l'a aussi évoqué dans l'introduction de cette partie, cette filière peut être caractérisée par des justifications morales ou plus largement « vocationnelles ». Il est d'autant plus intéressant retrouver cela encore aujourd'hui du moment que cette formation correspond depuis longtemps à une formation supérieure institutionnalisée. La « découverte » précoce du social est mise en avant par quelques étudiantes en début de formation, tout comme le besoin de faire un travail qui « ait du sens », d' « aider l'autre », de rattacher le choix de cette filière à un fort investissement et épanouissement personnel. Si elles ne tissent pas forcément une équivalence avec le bénévolat, elles participent à détacher le travail d'assistante sociale d'une activité professionnelle « ordinaire ». Cette rhétorique n'est pas exclusive aux assistantes sociales mais elle est fortement présente au sein de l'ensemble des métiers du social (Bodin, 2008 ; Molina, 2015) et aussi au-delà, dans d'autres métiers et formations (Dubois, 2013). Comme le dit Julien Bertrand à propos de la formation au sport professionnel, « cet attachement personnel intense qui se manifeste par le sentiment d'être « fait pour ça », généralement vécu par l'intermédiaire de la catégorie du « don » ou du « talent » (à forte valeur personnelle) (…) tend à dénier la genèse sociale de ce type d'engagement » (Bertrand, 2011 : 88). Or, ces étudiantes sont souvent familiarisées précocement à l'aide à autrui au sens large, qui arrive parfois jusqu'à la présence d'un travailleur social au sein de la famille restreinte ou via une expérience associative et professionnelle préalable à l'entrée en formation.

2.1.2. Choix partagé, choix « naturel » et suite d'une activité bénévole : de contextes d'interaction spécifiques à l'aide à autrui

La décision de cette filière, tout comme plus globalement le placement dans l'espace de l'enseignement scolaire et supérieur (Poupeau & François, 2008 ; Frouillou, 2015), n'est pas dépendante d'un seul choix individuel mais relève souvent de discussions, échanges, orientations soumises aux proches, qu'ils soient membres de la famille (parents, fratrie), relevant du groupe de pairs (sphère amicale ou professionnelle) ou d'autres réseaux locaux de jugement (Cappellari, 2006 ; Van Zanten, 2009).

[381] « Essere di aiuto per qualcuno è sempre stata una mia priorità morale » ; « ho sempre desiderato aiutare minori e famiglie in difficoltà » ; « possibilità di aiutare gli altri e andare incontro al prossimo ».

Comme on l'a évoqué plus haut, la filière française est à l'écart d'APB et demande souvent une longue démarche de sélection, le choix de se lancer dans une sélection par plusieurs épreuves ainsi que dans des métiers qui mettent davantage l'accent sur des éléments « psychologisants », peut alors être davantage discuté aussi au sein d'un groupe restreint, familial ou amical. Un nombre élevé d'étudiantes françaises soulignent que leur choix n'a pas été uniquement individuel mais que d'autres y ont contribué (58 %). La plupart tendent à souligner le rôle prépondérant des membres de la famille (59 %) : les discussions avec les mères notamment, ou avec la fratrie ou des oncles et des tantes, ressortent des entretiens avec les étudiantes, d'autant plus quand on retrouve la présence d'un professionnel du secteur social dans l'entourage, et peuvent régler des temporaires hésitations. C'est par exemple le cas d'Astrid[382] qui s'oriente dans ce concours juste après son bac (qu'elle a failli redoubler) :

> « Ma mère est EJE [éducatrice de jeunes enfants] donc elle m'a aussi aidé à trouver ma voie et en fait avant j'hésitais avec éduc spé [ES], à la base je voulais faire éduc spé, mais niveau temps les concours d'ES était super tôt dans l'année, donc avec mes cours etcetera je n'ai pas pu les faire, du coup je me suis orientée avec ASS… En fait j'ai fait les salons de l'étudiant, et y avait une ASS qui parlait et qui m'avait trop intéressée, du coup j'ai tenté le concours, on va dire à l'arrache, mais voilà j'avais rien préparé… » [Astrid]

Astrid grandit jusqu'à l'adolescence avec ses parents et un couple d'amis, dont la femme est éducatrice. Alors qu'elle s'est orientée vers des études d'ASS, sa « sœur de lait » a intégré une formation d'éducatrice spécialisée d'une autre école en région parisienne.

À l'opposé, dans le cas italien les étudiantes déclarent porter ce choix davantage individuellement, l'influence d'autres personnes est moins assumée (23 %), pour la famille tout comme pour d'autres professionnels. Des professionnels du social, au sens large, étant présents dans les familles d'un tiers de la population, le choix peut également représenter une volonté de s'opposer aux orientations parentales. C'est notamment le cas de Camilla[383], s'orientant initialement vers un cursus d'orthophoniste qu'elle n'obtient pas :

> « J'en étais sûre de ne pas avoir été prise alors je me suis dit, je tente autre chose. Et puis ma mère est assistante sociale… et j'aime ce travail même si elle est hyper opposée, elle ne veut pas que je fasse cette filière. Quand je lui ai dit que j'essayais de passer le test elle ne m'a pas parlé pendant quatre jours ! Alors que j'ai grandi là-dedans ! Genre, elle travaille en hôpital psy et pratiquement j'y ai grandi. J'aime ce milieu et je pense que c'est la profession que je veux faire… » [RI : Et comment elle a réagi à ton choix de service social ? « [...] J'ai appelé un pote qui m'a demandé quand

[382] Entretien avec Astrid, 19 ans, bac littéraire. Deuxième, après un frère fréquentant un master en droit, d'un père horticulteur et d'une mère EJE, résidants en région parisienne. Octobre 2013, dans le parc à côté de l'école. On reviendra sur la trajectoire d'Astrid dans le chapitre 6.

[383] Entretien avec Camilla, 19 ans, *maturità* scientifique avec une option linguistique. Deuxième, après un frère ouvrier en usine, d'une mère assistante sociale et d'un père chauffeur de poids-lourds originaires du midi italien et résidants dans une ville moyenne dans la région. Octobre 2013, dans une salle de l'université.

> sortaient les résultats, je lui ai dit "aujourd'hui", il m'a dit "ne regarde pas, je le fais pour toi", on a parlé d'autres choses et après il m'a dit "tu as réussi à rentrer !", et moi j'étais hyper contente ! J'ai appelé ma mère et elle réagit : "bordel, comment on fait maintenant" et moi j'insistais "écoute maman, je t'ai dit que j'ai réussi !". Donc bon, elle n'était pas contente, elle ne m'a pas parlé pour trois jours. Alors que mon père lui était content qu'on m'avait prise. Ma mère le dit parce qu'il n'y a pas de travail [à la sortie], mais peut-être dans cinq ans la situation se débloquera… (…) et là elle continue à insister encore : "mais l'année prochaine tu ressaie à nouveau le concours de orthophoniste hein ?" » [Camilla][384]

D'autres recherches (Orange, 2011) insistent également sur l'influence que peuvent jouer les professionnels (de l'orientation, du secondaire, du travail social) dans la structuration du choix (41 %), et que ce facteur est davantage prééminent chez les individus issus des classes populaires. C'est par exemple le cas de Fatimata[385] qu'on rencontre lors de la première vague d'enquête à l'IUT :

> « J'ai décidé il y a longtemps déjà, il y a bien longtemps, en troisième, j'hésitais encore entre faire du droit et du social mais je savais pas trop quoi faire dans le social, mais le droit me plaisait d'une part parce que c'étaient des choses écrites et claires et j'aimais bien la notion du respect… mais j'étais pas assez réaliste dans les faits parce que voilà on est dans une société où il y a un peu tout, donc je suis vite retournée vers le social et vu mes notes, j'avais énormément des difficultés aussi à l'écrit, donc j'allais pas pouvoir faire des longues études… Et je voulais faire un BEP carrières sanitaires et sociales, mais on m'a encouragé. Surtout mes profs m'ont dit "non, non", que j'étais capable de faire autre chose. Je suis donc allée en général, dans un lycée en internat d'excellence. J'ai eu mon bac là-bas […] [RI : Et après à quel moment tu as décidé d'intégrer les études d'ASS ?] Honnêtement les représentations des travailleurs sociaux en général me plaisaient déjà, l'animation ça aurait pu être mon truc, mais je suis trop sérieuse pour ça, directement ça ne m'a pas trop intéressé… Éducateur Spécialisé aussi justifiée… mais assistante sociale parce que… je ne sais pas… parce que je voulais faire d'abord ce métier. Et par la suite j'ai rencontré des étudiants… [J'ai fait] des recherches sur internet et puis il y avait l'assistante sociale de l'internat qui m'en avait parlé… mais surtout des recherches à moi qui m'ont amené ici » [Fatimata]

[384] « Ero sicura non mi avrebbero preso, e allora ho detto ne provo un altro, e poi mia mamma è assistente sociale… e mi piace questo lavoro anche se lei è contrarissima e non vuole che faccia questa università. Quando le ho detto che facevo il test non mi ha parlato per 4 giorni... poi io ci sono cresciuta… cioé lei lavora in un ospedale psichiatrico e quindi sono cresciuta praticamente lì. Cioè mi piace come ambiente, penso sia la professione che voglio fare… ». RI : E come ha reagito quando hai scelto servizio sociale ? « [...] ho chiamato un amico e mi ha chiesto quando uscivano i risultati di Servizio Sociale, io ho detto oggi, "non guardare che guardo io", poi abbiam parlato d'altro e mi ha detto "sei entrata !". Ed io super contenta, ho chiamato mia mamma e lei "cazzo come facciamo adesso", e io, "ma mamma ti ho detto che sono entrata!"... e quindi non era contenta... non mi ha parlato per 3 giorni... mio papà invece è stato contento che mi hanno presa... Mia madre lo dice perché non c'è lavoro, ma magari tra cinque anni la situazione si sblocca...[...] e mia mamma continua a rompere le scatole: "e l'anno prossimo riprovi logopedia ?" ».

[385] Entretien avec Fatimata, 20 ans, Bac L option histoire de l'art. Issue d'une famille nombreuse issue de l'immigration (14 frères et sœurs), résidants selon les périodes entre le pays d'origine et la région francilienne. Elle grandit avec sa mère au foyer et une partie de ses frères et sœurs. Octobre 2013, dans une salle de l'université.

Ces professionnels de l'éducation et du travail social font alors office d'*autrui significatif*[386] dans la socialisation secondaire de Fatimata et dans la structuration de ses choix du supérieur. L'entourage participe alors à renforcer et valider le choix de la filière de service social :

> « Je suis quelqu'un de particulière, parce que je parle très peu, toujours à part… Je ne sais pas si tu l'as remarqué dans la classe, mais je suis toujours à part, même c'est ma volonté, j'aime bien être réservée, donc pour mes copines c'est vraiment quelque chose qui va de soi, comme si c'était normal pour moi d'être assistante sociale, de vouloir en tout cas le devenir, c'est normal pour eux, ils reconnaissent en fait en moi ces qualités qui pourraient forger une assistante sociale, eux ils approuvent, et ils m'encouragent… » [Fatimata]

La mobilisation d'une orientation « naturelle », « normale » vers ce milieu professionnel est entendue dans le sens d'une validation et d'une confirmation de la part des différents éléments de l'entourage, et elle est présente de manière transversale dans la population étudiante des deux pays[387]. Le besoin de revendiquer un choix individuel ou la distance d'un discours d' « innéité » n'est pas pourtant indépendant d'un passage par des instances communes de socialisation spécifiques, notamment en Italie. Après un parcours dans une option socio-psycho-pédagogique, Yasmina[388] s'oriente initialement vers une filière universitaire en chimie et technologie pharmaceutique avec pour objectif de poursuivre dans une carrière scientifique, c'est toutefois au bout de la première année qu'elle se réoriente dans les études de service social :

> « Les cours étaient trop nombreux et cela a été un peu ce qui m'a poussé à revenir dans le social. J'ai été toujours liée à ce milieu-là. J'ai travaillé comme éducatrice pour une coopérative au cours des dernières années. Puis, dans une réalité différente, j'ai été toujours présente au patronage de la paroisse, je ne me suis jamais détachée complètement… et ensuite, un peu bêtement, j'ai commencé à ressentir le manque des cours traitant plus du social. » [Yasmina][389]

Si elle rattache sa décision à une importante réorientation personnelle, il est nécessaire de tenir compte de son expérience de patronage. Yasmina « grandit » dans la paroisse, où initialement elle y suit le catéchisme pendant son enfance pour ensuite, à partir du lycée, participer à l'éducation chrétienne des plus jeunes. Elle y poursuit cette activité qui lui permet par

---

386 On reprend ici la notion utilisée par Everett Hughes, par laquelle il définit les personnes, diverses et variables tout au long du processus, que participent à la socialisation secondaire d'un individu (Hughes, 1955).

387 On retrouve aussi dans d'autres extraits d'entretiens de formule du type « pour les gens qui me connaissent c'était 'ce métier est fait pour toi' ».

388 Entretien avec Yasmina, 21 ans, *maturità* socio-psycho-pédagogique. Issue d'un père chef de cuisine issu de l'immigration (remarié) et d'une mère ouvrière dans l'édition (remariée) avec laquelle elle réside dans une grande ville de la région. Octobre 2013, dans une salle de l'université

389 "I corsi da sostenere erano tanti, e questa è stata la spinta per tornare al sociale. Io sono sempre stata legata a questo ambito, ho lavorato come educatrice per una cooperativa gli anni scorsi... poi realtà diversa, sono sempre stata presente in oratorio della mia parrocchia, non mi sono mai staccata completamente. E poi stupida io, ho incominciato a sentire un po' la mancanza delle materie sociali...".

la suite d'être embauchée en tant qu'éducatrice laïque[390], activité professionnelle qu'elle continue aussi dans d'autres structures, parallèlement à des activités de bénévolat dans le soutien scolaire et auprès des personnes âgées.

Cette expérience de catéchèse n'est pas singulière au parcours de Yasmina, et est assez répandue auprès de la majorité de la population étudiante italienne. Tout comme une activité bénévole auprès d'un public de l'action sociale, cela participe d'une socialisation spécifique au secteur social et d'une incorporation de dispositions interactionnelle et à l'activité professionnelle future. Chiara[391], passée aussi par une activité de catéchèse et d'animation dans le patronage, poursuit elle aussi dans d'autres activités bénévoles :

> « Moi au départ j'ai été un peu…frappée… j'avais toujours fait de l'animation avec les enfants du patronage, disons "normaux", j'avais fréquenté le patronage pendant l'été, et ensuite à la fin du collège on devient animateurs, donc j'ai aussi fait des cours… C'étaient des cours organisés par la FOM [Fondation des patronages], c'étaient des cours de trois jours qui expliquaient les modalités pour l'animation, pas psychologique mais genre comment nous approcher aux jeunes. [...] En gros nous avons commencé par la pratique, ils nous donnaient des jeux à pouvoir utiliser avec les jeunes, et on était les premiers à expérimenter de telles choses. Et ensuite on avait un cours sur la créativité, dans lequel ils nous expliquaient comment les attitudes des jeunes peuvent être modifiées en créant un jeu pour faire sortir quelque chose d'eux… Car ils sont des jeunes du collège, ils ont un peu du mal à sortir leur côté un peu plus intime. Et donc ils nous ont expliqué comment dans la pratique, le récit de soi, etcétéra, on pouvait se rendre utiles… » [Chiara][392]

Le passage par une activité bénévole est notamment présent dans l'ensemble de la population enquêtée. Dans le cas français comme dans le cas italien, 2/3 des étudiantes (68 % et 70 % respectivement[393]) sont ou ont déjà été adhérentes à des associations, élément qui contribue également à la proximité avec le secteur professionnel : associations de solidarité nationale et humanitaires, caritatives, scouts, associations éducatives et sportives, associations d'handicap ou plus en général dans le milieu du social et de la santé. S'il ne doit pas être considéré forcément

---

390 Par cette figure on entend le travail de catéchisme d'animation en support du curé, dans ce qui implique la gestion des groupes et qui ne présuppose pas forcément un diplôme professionnel universitaire. Ce n'est pas une figure stable dans toutes les paroisses, car cela se rend nécessaire en absence d'un groupe de jeune gérant les activités du patronage.

391 Entretien avec Chiara, 19 ans, *maturità* socio-psycho-pédagogique. Ainée d'une famille composée par un orthoprothésiste et une orthophoniste, résidants dans l'ancienne banlieue industrielle de la ville enquêtée. Octobre 2013, dans une salle de l'université. On reviendra sur la trajectoire de Chiara dans le prochain chapitre.

392 "Io all'inizio sono stata un po'... colpita... avevo fatto sempre animazione ma con i bimbi dell'oratorio, "normali", avevo frequentato l'oratorio estivo. Poi in 3ª media si diventa animatori, quindi ho fatto anche i corsi... la FOM [fondazione oratori], dei corsi di tre giorni che spiegano le modalità animatorie, non proprio psicologiche ma come approcciarsi ai ragazzi [...] Noi siam partiti prima dalla pratica, quindi ci davano tipo dei giochi da poter utilizzare con i ragazzi, ed eravamo i primi a farlo. E poi facevamo un corso sulla creatività e ci spiegavano come le loro attitudini, dei ragazzi, potevano essere modificate creando un gioco per far uscire qualcosa in più rispetto a loro... ché son ragazzi delle medie, sono un po' restii a far uscire la loro parte più profonda. E quindi ci hanno spiegato come nella pratica, il racconto di sé, ecc. potevamo essere utili...".

393 En guise d'exemple selon les données de l'OVE environ un quart des étudiants français est adhérent à une association (26,7%, enquête OVE, 2013).

comme élément « déclencheur », cela participe comme instance de socialisation, de reproduction de dispositions à l'aide à autrui et de structuration de la future décision scolaire et professionnelle. Et cela est d'autant plus important en Italie où le secteur associatif (religieux) pallie une partie des activités sociales de l'État.

Tableau 3.9. Type d'engagements associatifs dans les étudiants de première année

	France	Italie
Association de solidarité /humanitaire/ONG	50 %	31 %
Association religieuse	12 %	24 %
Association culturelle ou de quartier	45 %	25 %
Association étudiante	2 %	9 %
Parti politique	2 %	1 %

Source : Enquête FRITA, enquêtées répondants à l'adhésion à une association au moment de l'entrée dans le supérieur ou dans le passé (2/3 de l'échantillon). Considérant les multi-appartenances, la somme des colonnes est supérieure à 100 %.

Cette activité bénévole exercée par ces futures professionnelles peut dépendre principalement de deux éléments qui s'éloignent de l'image d'un engagement « dévoué ». D'une part, elle est en continuité avec des socialisations catholiques de jeunesse. Une large majorité des étudiantes des deux pays se déclare croyante (61 % France, 64 % Italie), presque la totalité de la même religion des parents. C'est en Italie que la pratique religieuse (prière, visite du lieu de culte, rassemblements religieux périodiques) est plus forte : 74 % des Italiennes contre 45 % des étudiantes françaises[394]. De l'autre, cette pratique associative peut s'associer aussi à une activité de type professionnel, elle est donc considérée comme une expérience comparable aux petits boulots, proche d'un engagement davantage dépolitisé que militant. Plus globalement, en complément ou en absence de l'activité bénévole, un type d'emploi étudiant permet l'acquisition de dispositions de proximité à un public qui sera celui de l'action sociale : *baby-sitting*, soutien scolaire, etc. Cela confirme aussi en partie les résultats obtenus par Vanessa Pinto sur l'emploi étudiant. Le travail étudiant du troisième pôle[395] répond à des logiques d'anticipation de l'avenir

394 Cinq questions concernaient la pratique religieuse dans notre questionnaire : le fait d'être croyant, athée ou agnostique ; la fréquence de la prière et de la visite aux lieux de culte, la participation à des rassemblements religieux, la même religion des parents.

395 Vanessa Pinto identifie trois pôles à partir desquels varie la fréquence de l'activité professionnelle étudiante. Le troisième pôle ici décrit est celui des étudiants inscrits en école d'infirmières, en IUFM, en IUT, en école d'ingénieurs et dans les masters des écoles de commerce ou dans les 2e et 3e cycles des filières santé et sciences. Il s'oppose à un premier pôle constitué des élèves de classes préparatoires et du 1e cycle de la filière santé (caractérisé par un taux d'inactivité très élevé et par des boulots occasionnels) et à un deuxième pôle des filières universitaires de lettres et SHS (où les emplois ne sont pas liés aux études).

professionnel, et loin de se « détourner des exigences académiques » il peut être conçu comme une manière de s'intégrer à un secteur professionnel particulier (Pinto, 2009 & 2014 : 96-98).

◊ ◊ ◊

Cette première photographie du public des deux espaces nationaux permet tout d'abord de visualiser les caractéristiques initiales de ces populations étudiantes et de formuler des hypothèses quant aux diverses dispositions intégrées tout au long des différentes instances de socialisation : socialisation familiale à des valeurs propres du service public et à l'aide aux autres, intériorisation d'une domination scolaire, collectivité féminine privilégiée et favorisées par les différents passages du secondaire, introduction scolaire, familiale et associative au « social ». Toutefois la multiplicité des profils sociaux qui se dessinent dans chaque pays implique de creuser la structuration du choix étudiant, en considérant de manière conjointe les différentes variables mobilisées.

2.2. Morphologie socio-scolaire et mosaïque des aspirations étudiantes

Les différents éléments présentés contribuent à fournir plusieurs conditions qui jouent sur l'orientation des étudiantes en service social dans les deux pays, ils n'aident pas toutefois à comprendre comment ces conditions s'entremêlent les unes, les autres, ni à constituer une première étape d'une *carrière* d'étudiante en service social. Les ressorts de l'entrée dans la filière de service social amènent dès lors à comprendre comment les étudiantes intègrent au fur et à mesure des normes de justification de leur choix sous l'angle d'une adhésion à l'institution scolaire. Les regards sur leur orientation varient alors en fonction de leurs trajectoires biographiques et de leur position sociale.

Il s'agit de présenter ici deux analyses de correspondances multiples (ACM) accompagnées de deux classifications ascendantes hiérarchiques (CAH). L'articulation entre ces deux analyses, déjà mobilisées dans d'autres travaux (Escofier & Pagès, 2008 ; Pagis, 2009 ; Frederiksen, 2010 ; Savage *et al.*, 2013[396]), contribue à visualiser les principales caractéristiques spécifiques aux étudiantes qui s'orientent vers ces études. Ces outils statistiques permettent notamment de représenter des « microcosmes » (Duval, 2012 : 267), de souligner l'aspect « relationnel » entre les variables (Roueff, 2013) et de rendre compte de la « multi-dimensionnalité » de cet objet (Demoli, 2015 : 236). Si l'analyse factorielle permet « de ne pas instaurer en amont une asymétrie entre variable à expliquer et variables (potentiellement) explicatives et de ne pas se méprendre sur le

[396] Méthodes assez répandus dans les travaux européens de sociologie de la culture, il est particulièrement intéressant ici d'autant plus que des auteurs de la sociologie anglo-saxonne se revendiquent explicitement des méthodes conceptualisées par la théorie bourdieusienne en produisant une ACM et une classification pour analyser la répartition du capital social, culturel et économique dans la société anglaise contemporaine. Pour une contribution en français sur cette enquête, voir Savage *et al.*, 2015.

sens des causalités en laissant une plus grande place à l'interprétation des corrélations » (Pagis, 2011 : 93), la classification comporte une division en classes statistiques qui réunissent l'ensemble des enquêtées en relation les unes, les autres, à partir de leurs facteurs les plus similaires et de leurs différences (critère d'agrégation). On a alors effectué une ACM et une CAH dans chaque pays à partir des mêmes types de variables, en testant initialement la significativité des diverses corrélations (par des tris et des calculs de Chi2). On a ensuite procédé par des regroupements en modalités pour obtenir une moindre dispersion des données. On y trouve notamment l'âge à l'entrée en formation, la filière au bac, le déroulement de la scolarité, le moment de décision d'intégrer le service social, la présence d'expériences professionnelles avant la formation, le projet après les trois ans de formation, les préférences de public auprès duquel travailler et l'élément déterminant l'entrée en formation. Parallèlement on y a ajouté la profession du père, le diplôme de la mère et la présence des ruptures familiales. Toutes ces variables ont été traitées en tant que variables actives[397]. La distribution des capitaux dans chaque espace d'orientation « national » permet de montrer la différence de modes d'investissement dans cette filière du supérieur, les déterminants à l'entrée du parcours et les perspectives envisagées à l'entrée de la formation. La comparaison de résultats de chaque espace permet ensuite de comparer les deux populations en regroupant les éléments communs des modes d'entrée dans la formation en service social, comme on le verra plus dans le détail dans le chapitre suivant.

L'espace français dessine tout d'abord une opposition structurée autour de la continuité et de la rupture du parcours, où le rapport à l'école et aux études est fortement corrélé avec les parcours biographiques des enquêtés. On commente, dans les paragraphes suivants, la représentation des individus dans le plan des deux premiers axes représenté dans le graphique suivant (graphique 3.10). Les données exhaustives des axes et des classes sont présentées en annexe.

Encadré 3.2. L'analyse de correspondances multiples et la classification française.

Pour l'analyse factorielle française on a retenu 11 variables actives à partir des réponses au questionnaire d'entrée de la formation en 2013 et 2014 (n = 190) et significatives du test de khi-deux au seuil de 5 %. Les calculs ont été effectués par le logiciel R, interface Studio, package *FactoMine*R et *Explor*. Ces variables (recodées par modalités) permettent de montrer l'âge à l'entrée en formation (18-20 ans/de 21 à 23/plus de 24 ans), l'origine sociale à partir de la profession, du statut et du diplôme du père et de la mère (supérieure / intermédiaire du public / intermédiaire hors public / populaire), l'origine des parents (parents français / un né à l'étranger

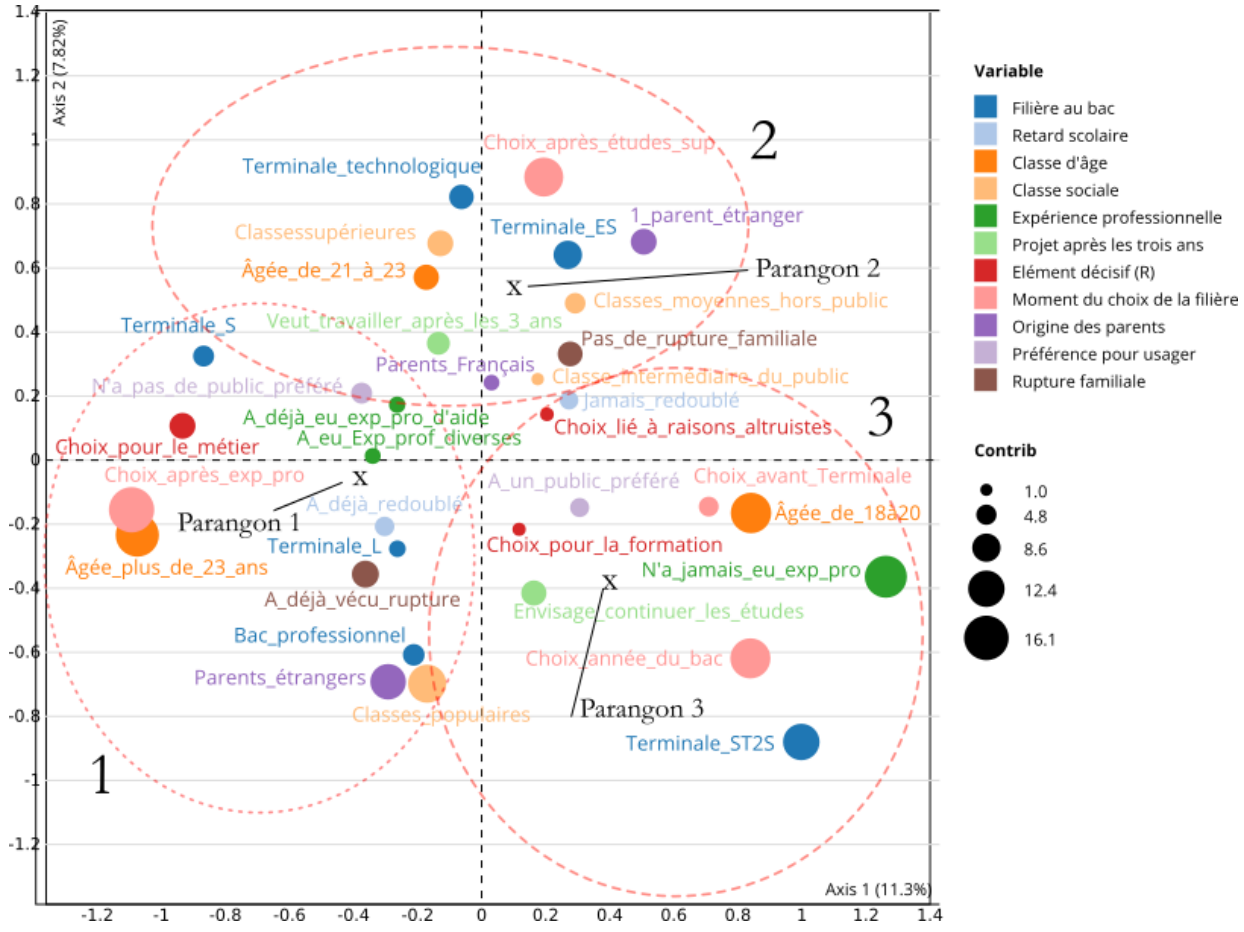
[397] Si d'habitude les variables liées à l'origine sociale ou au niveau de diplôme sont traitées en variable supplémentaire, on les a considérées ici en tant que variables actives, d'après leur importance dans la structuration des aspirations et dans le sillage de ce qui a été fait par Bourdieu dans son enquête sur le champ académique (Bourdieu, 1984 : 73, 107, 110 et 287-288) et plus récemment dans l'enquête sur la réussite en licence des classes populaires (Brinbaum *et al.*, 2018)

/ les deux nés à l'étranger) ; la filière en terminale (Littéraire/Scientifique/ES – Économique et social/ST2S – technologique santé et social /Autre technologique ou professionnel), la présence de retard scolaire (a déjà redoublé / jamais redoublé), le moment effectif du choix d'entrer en service social (avant la terminale / l'année du bac / après d'autres études supérieures ou une expérience professionnelle), l'expérience professionnelle avant la formation (jamais travaillé / déjà travaillé dans le secteur de l'aide à autrui / travaillé), une rupture familiale vécue (décès ou handicap d'un des deux parents, séparation ou divorce / pas de rupture déclarée), le projet professionnel après le diplôme (veut aller travailler / ne veut pas travailler et envisage des études), le fait d'avoir un public auprès duquel souhaite travailler (pas de préférence particulière / a un public préféré), et l'élément déterminant l'entrée en formation recodé à partir d'une réponse ouverte en trois modalités (choix lié à des caractéristiques personnelles / choix lié à des raisons altruistes / choix lié à des raisons pratiques et utilitaires). Les deux premiers représentent 19 % de la variance expliquée (respectivement 11,3 % et 7,8 %) et 85 % selon le taux d'inertie corrigé[398], ce qui permet de dire que cette contribution est satisfaisante étant donné le nombre des modalités actives mobilisées. Parmi les variables qui contribuent le plus au premier axe on peut citer le moment de décision d'entrer dans la filière de service social (66,5 %), l'âge (67 %) et l'expérience professionnelle (39,9 %). Si on regarde les modalités, l'opposition se joue surtout entre un public jeune sans expérience professionnelle et décidant d'entrée en école avant la terminale ou l'année du bac, et un public plus âgé ayant effectué d'autres expériences professionnelles au préalable. Concernant l'axe 2 s'opposent ici l'origine sociale (34 %), le type de bac (37 %), le moment d'entrée (31 %), la nationalité des parents (25 %), et le projet d'avenir (14 %).

Pour la classification ascendante hiérarchique, plusieurs tests effectués par le logiciel R (*Hubert index*, *D index*…) proposent différentes répartitions, principalement entre deux, trois ou quatre classes. Si globalement ce choix laisse une large discrétion au chercheur (à ce propos on renvoie à Robette, 2011 : 19-20), nous avons privilégié une division en trois classes. Pour mieux rendre visible les différences entre populations des deux pays on a retenu trois classes. Chaque « classe » peut regrouper en elle différents sous-groupes de population (au moins deux chacune, les sous-groupes a) et b), en particulier pour le troisième groupe, *cf.* annexe), qui doivent être considérés en relation les uns avec les autres. La visualisation à l'aide des cercles dans le graphique, effectuée avec *Inkscape*, doit être estimée en guise d'exemple. Les « parangons » identifiées dans le plan et dans le texte sont les individus les plus représentatifs d'une « classe » dans la CAH (les individus les plus proches du barycentre de chaque classe). Le logiciel en choisit cinq pour chaque classe, en identifiant aussi les individus les plus éloignés au sein de chaque sous-groupe. En guise d'exemple et à l'aide d'une lecture extensive du questionnaire, on présente ici un parangon par classe. On a choisi de privilégier les profils des étudiantes qu'on n'a pas interviewées. Les étudiantes issues de la cohorte suivie apparaîtront dans le chapitre suivant.

[398] Les taux d'inertie ne représentant pas toujours au mieux la valeur des résultats, on a utilisé la formule de Benzecri (Escofier & Pagès, 2008). Le taux d'inertie modifié, avec p le nombre de variables actives et μ la valeur propre de l'ACM, correspond à : taux = $(p/(p\text{-}1)^2(\mu - 1/p)^2$

Graphique 3.10. Espace d'orientation des étudiantes françaises : plan des premier et second axes d'inertie de l'ACM français



Le premier axe (horizontal, 11,3 % de l'inertie) distingue les étudiantes selon le moment du choix de la formation. Il oppose, à la droite du plan factoriel, une entrée directement en continuité avec des études supérieures (choix de la formation avant la terminale ou l'année du bac) et, à gauche, des étudiantes qui ont choisi de rentrer après d'autres expériences professionnelles. Les variables montrent notamment que l'âge augmente de droite à gauche. D'un public plus jeune (de 18 à 20 ans) s'orientant juste après le bac (et en partie issu d'une filière technologique de la santé et du social) on se déplace vers des femmes plus âgées (24 ans ou plus) en réorientation après des expériences de travail.

L'axe 2 (vertical, 7,8 % de l'inertie) oppose quant à lui l'origine scolaire en fonction des origines sociales des étudiantes. Il oppose dans la partie supérieure des individus d'origine française et relativement aisée, avec une scolarité stable (davantage dans une filière générale économique et sociale ou dans des filières technologiques hors santé et social), ayant effectué d'autres études supérieures au préalable et s'orientant dans cette filière pour travailler, avec un public dans la partie inférieure plus populaire et ayant des parents nés à l'étranger, avec un

parcours scolaire plus accidenté et le passage par des filières professionnelles ou de santé/social, dont une partie n'exclut pas de continuer les études. L'opposition qui se dessine ici est celle entre des individus plus favorisés aux parcours scolaires plus stables souhaitant travailler et des individus issus de familles plus populaires aux parcours scolaires plus heurtés, ayant choisi ces études pour les spécificités de la formation.

Cette première analyse factorielle contribue dès lors à montrer comment s'entrecroisent aspirations étudiantes, origines sociales et choix scolaires. Sans nier les spécificités dans les orientations et les processus socio-scolaires de chaque étudiant, il s'agit d'aller au-delà des individualités pour dessiner un classement dans les modes d'entrées. À partir des coordonnées des modalités actives sur les deux premiers axes de l'ACM, on a réalisé une classification ascendante hiérarchique. Afin de mieux rendre compte des répertoires différents d'entrée dans la filière de service social, la CAH permet de découper notre corpus en « classes » et distinguer trois sous-populations étudiantes (chacune composée par deux sous-groupes) caractérisées par des manières hétérogènes de s'orienter dans le supérieur.

Le premier segment (65 individus, 34 % des entrantes) comprend avant tout des étudiantes plus âgées que la moyenne (94 % ont plus de 24 ans), s'orientant vers cette filière après d'autres expériences professionnelles. Elles sont nombreuses (51 %) à avoir eu des expériences préalables dans le secteur de l'aide à autrui. Elles sont en partie caractérisées par des parcours familiaux accidentés (notamment des parents invalides ou décédés) et se sont orientées dans cette formation pour les caractéristiques du métier, avec le but de rentrer directement dans le monde du travail une fois obtenu le diplôme, sans avoir des préférences particulières vers un secteur ou public. On peut réunir ici des étudiantes issues d'origine scolaires assez hétérogènes (bac littéraires, scientifiques, technologiques ou professionnels) mais par moitié aux origines sociales populaires. C'est un segment composé en large partie par le public de l'école régionale enquêtée qui s'oppose fortement aux autres classes.

Le parangon de la première classe.

Née en 1977, elle est fille d'un père mécanicien dans les transports publics issu de l'immigration maghrébine et d'une agente administrative territoriale française, les deux d'origine populaire et ayant arrêté leurs études avant le baccalauréat. Elle est l'aînée de la famille avant deux frères dont l'un chauffeur de bus et l'autre sans emploi au moment de l'enquête. Elle poursuit un parcours scolaire entre le privé et le public, redoublant en seconde pour ensuite obtenir un baccalauréat littéraire avec mention à la fin des années 1990. Si elle ne garde pas un fort sentiment d'attachement à l'institution scolaire, elle s'inscrit initialement dans une filière universitaire de Langues Étrangères Appliquées qu'elle abandonne au bout de la première année pour commencer à travailler en tant qu'agente territoriale. Mère célibataire, elle se réoriente dans ces études avec l'objectif de « s'inscrire dans un métier de relation d'aide ». Elle n'hésite pas avec

d'autres formations ou d'autres centres de formation, choisissant cette formation pour l'emploi futur. Elle souhaite travailler dans l'accompagnement des détenus.

Le deuxième segment (57 étudiantes, 30 %) concerne des étudiantes aux origines moyennes et supérieures et aux âges « moyens » (21-23 ans). On y retrouve deux sous-populations en particulier. L'une regroupe des jeunes filles aux parcours familiaux et scolaires plus heurtés (notamment des petites ascensions chez leurs parents nés hors France) et ayant choisi cette filière pour le métier. Elles sont alors proches de la première classe, même si plus jeunes et aux origines pas forcément populaires. L'autre inclut des individus aux origines familiales plutôt aisées et avec des parcours scolaires sans interruption, ayant choisi initialement d'autres filières du supérieur.

Le parangon de la deuxième classe.

Née en 1993, il s'agit de la cadette d'un technicien dans une entreprise publique et d'une commerciale, les deux Français d'origine populaire et ayant complété leurs études secondaires. Après une sœur secrétaire et un frère juriste en entreprise, elle a une jumelle fréquentant une licence professionnelle de communication. Elle poursuit un parcours scolaire dans le public et elle obtient un bac général économique et social, qu'elle obtient sans mention avec un redoublement en seconde. Parallèlement à des études universitaires en droit qu'elle ne termine pas, elle garde un emploi en tant que femme de ménage et un travail à la chaîne. Célibataire et sans enfants, elle n'a pas tenté d'autres concours dans d'autres écoles et n'a pas hésité avec d'autres études, elle a choisi cette filière pour son caractère professionnel : « premièrement ça a été le métier mais aussi le double cursus proposé par l'école qui permet d'approfondir les études ». Elle n'exclut pas de continuer les études au bout de trois ans.

Le troisième et dernier segment (68 étudiantes, 38 %) regroupe lui aussi deux sous-classes. Globalement il concerne des étudiantes pour la plupart jeunes bachelières, sans expériences professionnelles et ayant choisi cette formation dans la suite des études secondaires. Un premier sous-groupe concerne des jeunes femmes avec des parents d'origine française, qui ont choisi ces études avant la terminale et qui envisagent de travailler avec un public spécifique et ne désirent pas continuer les études. Le deuxième sous-groupe concerne plus spécifiquement les étudiantes ayant suivi un parcours scolaire dans la filière technologique de la santé et du social (ST2S). Si elles ont choisi cette filière l'année du bac, elles n'excluent pas de continuer les études.

Le parangon de la troisième classe.

Née en 1995, elle est issue d'un chef électricien salarié du privé et une mère employée administrative dans une assurance, d'origines moyennes-populaires. Cadette après un frère et une sœur dans les études en master et une sœur sans emploi, elle poursuit un parcours scolaire dans le public et elle redouble en troisième. Elle intègre ensuite dans le secondaire une option économique et sociale qu'elle obtient avec mention. Elle hésite initialement avec une filière universitaire de psychologie, pour ensuite intégrer, non sans difficultés dans le concours d'entrée,

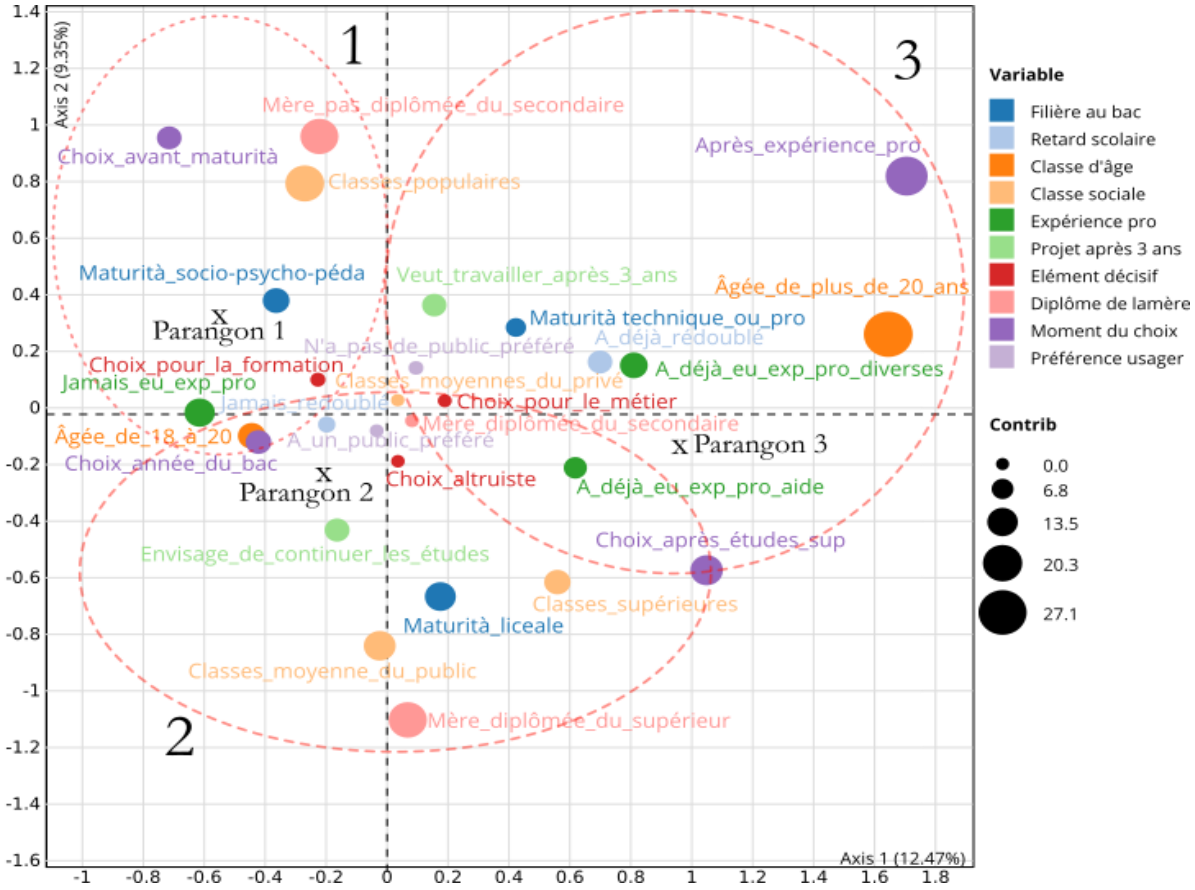
la filière de l'IUT. La possibilité d'effectuer le diplôme d'État en parallèle d'une licence lui permettant de continuer les études la fait pencher vers les « carrières sociales ». Pour autant, elle garde la possibilité aussi de travailler au bout de trois ans, de préférence dans le public et avec des enfants et des détenus ou encore dans le handicap.

À partir du même type de variables utilisées dans le cas français, l'espace italien permet de dessiner une opposition entre continuité, réorientation dans les études et aspirations futures, fortement corrélée avec les appartenances scolaires et sociales. On commente la représentation des individus dans le plan des axes 1 et 2, représenté dans le graphique suivant (graphique 3.11). La description exhaustive de ces résultats est présentée en annexe.

Encadré. 3.3. L'analyse de correspondances multiples et la classification italienne

Pour l'analyse factorielle italienne on s'appuie sur une base contenant ici les entrantes en 2013 et 2014 pour un ensemble de 348 étudiantes. Les calculs ont été effectués par le logiciel R, interface Studio, package *FactoMine*R et *Explor*. Les variables actives recodées (khi-deux significatif au seuil de 5 %) reprennent l'âge (classes d'âge : de 18 à 20 ans / plus de 20 ans), la classe sociale d'origine à partir de la profession, du statut et du diplôme du père et de la mère (classes supérieures / moyennes du public / moyennes du privé / populaires), le niveau de diplôme de la mère (sans le bac, avec le bac, supérieur au bac), le type de *maturità* effectuée (option *« générale-liceale »* / socio-psycho-pédagogique / technique ou professionnelle), la présence de retards scolaires (*maturità* dans les temps / en retard), le moment effectif du choix d'entrer en service social (avant la terminale / l'année du bac / après d'autres études supérieures ou une expérience professionnelle), le fait d'avoir travaillé avant d'intégrer la formation (jamais / dans le secteur de l'aide à autrui / dans d'autres secteurs), le projet après le diplôme (aller travailler ou envisager des études) et l'élément déterminant justifiant le choix de la formation (altruiste ou à partir des caractéristiques du métier ou de la formation). Les deux premiers axes contribuent de 22 % à l'inertie totale et de 90 % selon le taux corrigé. Parmi les variables qui contribuent le plus à l'axe 1, on retrouve l'âge (73 %), le moment du choix (64 %) et le fait d'avoir une expérience professionnelle avant la formation (44 %). L'opposition se joue alors ici entre une entrée plus âgée avec un choix effectué après d'autres expériences du supérieur ou une expérience professionnelle et des plus jeunes n'ayant jamais travaillé et intégrant cette filière dans la continuité du supérieur. Parmi les variables qui contribuent le plus à l'axe 2 : le niveau de diplôme de la mère (51 %), la classe d'origine (49 %), la filière au bac (24 %) et l'aspiration au bout des trois ans (16 %). Cela permet d'opposer des individus aux origines plus favorisées qui envisagent de continuer les études à des étudiantes aux origines plus populaires, avec une mère ayant rarement continué les études, qui envisagent une entrée directe dans le monde du travail. De la même manière que dans la CAH française (et en suivant le même type de tests), on a retenu ici trois classes et identifié les parangons correspondant. La visualisation à l'aide des cercles dans le graphique doit être considérée en guise d'exemple.

Graphique 3.11. Espace d'orientation des étudiantes italiennes : plan des premier et second axes d'inertie de l'ACM italien



Le premier axe (horizontal, 12 % de l'inertie) distingue ici aussi les étudiants selon le moment de formation et l'âge. Il oppose, de droite à gauche du plan, des individus âgé de plus de 20 ans, ayant déjà effectué une expérience professionnelle ou universitaire dans leur vie et ayant choisi cette filière après celles-ci, avec des individus plus jeunes, intégrant cette filière directement après les études secondaires, selon qu'ils aient choisi avant la terminale ou l'année du bac. L'âge augmente donc de gauche à droite.

Le second axe (vertical, 9 % de l'inertie) tient compte des aspirations en fonction des origines sociales et scolaires des étudiantes. Il met en parallèle des individus plus favorisés (du point de vue scolaire et social, notamment par leurs parents exerçant un métier dans l'éducatif, la santé et le social) qui envisagent de continuer les études et n'excluent pas une entrée tardive dans l'espace du travail social à des étudiantes moins favorisées, voulant intégrer directement le marché du travail au bout des trois ans. Ces deux axes, supportés par les deux autres axes (*cf.* annexe), permettent alors d'opposer plus globalement la détention de capitaux socio-scolaires (trajectoires dans des filières du secondaire symboliquement plus réputées, origines sociales favorisées) et les

lier aux aspirations dans des études supérieures et aux représentations (les justifications en termes d'altruisme ou « vocation » sont moins transversales en Italie qu'en France et sont ici davantage présentes).

De manière parallèle au cas français, à partir des coordonnées des deux premiers axes de l'ACM, on a réalisé une classification ascendante hiérarchique. La CAH permet alors de retrouver trois classes (marquée ici aussi par plusieurs sous-groupes à leur interne).

La première classe (153 individus, 44 % de l'ensemble) inclut une partie des étudiantes plus jeunes qui ont comme objectif de vouloir rentrer directement sur le marché du travail social. On y retrouve ici les jeunes femmes aux origines populaires (fortement marquées du côté scolaire de la mère, inférieur au bac) et une partie des classes moyennes du privé, qui n'ont jamais travaillé et qui ont pris la décision de s'orienter l'année du bac. Les scolarités sont linéaires et concernent surtout des étudiantes ayant parcouru une option socio-psycho-pédagogique.

Le parangon de la première classe.

Née en 1995, elle est la cadette, après un frère agent immobilier, d'un employé graphiste d'entreprise à la retraite et d'une employée administrative dans les ressources humaines du privé, aux origines populaires. Après une scolarité dans le public, elle obtient une *maturità* scientifique, dans les temps et avec des résultats moyens. Elle n'hésite pas avec d'autres filières et elle intègre le service social avec le « désir de pouvoir aider les autres » [TdA]. Si elle ne travaille pas à côté des études, elle est surtout soutenue financièrement par ses parents. Elle envisage de travailler au bout de trois ans, sans avoir des préférences spécifiques pour un public ou une structure.

Le deuxième segment (120 individus, 34,5 %) concerne toujours des jeunes étudiantes (18-20 ans) mais qui envisagent attendre l'entrée dans le monde du travail. C'est dans ce groupe qu'on retrouve les bachelières des filières générales symboliquement plus réputées (*classico* ou scientifique) et des origines sociales plus aisées que le reste de la population enquêtée, notamment celles ayant une mère travaillant dans l'éducatif, la santé ou le travail social et ayant obtenu un diplôme du supérieur.

Le parangon de la deuxième classe.

Née en 1995, fille d'un cadre territorial du public et d'une mère éducatrice dans une structure pour personnes âgées et porteuses d'un handicap non auto-suffisantes, l'un d'origine populaire, l'autre d'origine favorisée, les deux diplômés du secondaire. Elle est la cadette de la famille, après une sœur assistante éducatrice et une autre employée. Après une scolarité dans le public, elle a poursuivi ses études secondaires dans la filière socio-psycho-pédagogique qu'elle obtient avec des bons résultats et gardant un bon rapport à l'institution scolaire en général. Elle rentre dans le service social dans le but d'aider « l'autre dans ses besoins ». Soutenue financièrement par ses parents, elle a des petits boulots d'aide au devoir et de serveuse à côté de la formation. Elle envisage de continuer les études au bout des trois ans.

La troisième classe (75 individus, 22 %) concerne ici des étudiantes davantage âgées, voulant travailler au bout des trois ans. Si elles partagent avec le premier groupe des origines populaires, leur scolarité est caractérisée par des parcours plus accidentés et par le passage par des filières technologiques et professionnelles. Elles ont déjà effectué une expérience professionnelle dans le secteur de l'aide et – en partie – effectué d'autres études supérieures. C'est lors de ces expériences qu'elles décident de s'orienter dans le service social, et cela pour des spécificités du métier.

Le parangon de la troisième classe.

Née en 1993, elle est la deuxième après un frère mécanicien réparateur automobile et un autre dans les études. Son père, n'ayant pas continué les études au-delà du bac, gère une petite entreprise de location d'appareils aériens, alors que sa mère est secrétaire. Elle conclut sa scolarité dans une *maturità* technologique des services sociaux, pour ensuite s'orienter dans une licence de sciences de l'éducation, qu'elle abandonne tout en exerçant à côté, et pour deux ans, des emplois de garde d'enfants et d'aide aux devoirs. Elle se réoriente alors vers cette formation car elle trouve « le programme intéressant » [TdA]. Elle n'exclut pas dès lors de continuer les études au bout des trois ans.

Conclusion du chapitre 3

Partir d'une même enquête et des mêmes variables permet alors d'esquisser des modalités similaires d'entrée dans le cursus de service social et de construire des « types » comparables. Si les manières d'entrée dépendent des espaces de l'enseignement supérieur propres à chaque pays et, comme on le verra dans le chapitre suivant, de socialisations spécifiques et différenciées, on retrouve néanmoins des points communs en France et en Italie. Avant de présenter les trois typologies en parallèle, cette première présentation des deux populations étudiantes permet de voir le fort lien qui perdure entre les trajectoires scolaires et sociales d'une part, et des temporalités distinctes à l'entrée en formation d'autre part. On a essayé d'esquisser les différents déterminants à l'entrée dans ces filières, les dynamiques d'ascension, de reclassement, de mobilité sociale propres à chaque pays et dépendant souvent des hiérarchies sociales et symboliques internes aux sociétés nationales. Le parallèle des deux populations a néanmoins permis d'observer comment les orientations et les hésitations étudiantes sont dépendantes de contextes d'interactions spécifiques et similaires, que ce soit la présence d'une forte domination scolaire, d'une collectivité féminine, d'une transmission de dispositions au « social » ou encore d'une image du travail social encore très floue à l'entrée. Plus globalement les données mobilisées dans ce chapitre ont permis de déconstruire le discours enchanté du service social d'un fort engagement

étudiant, pour voir notamment la multiplicité de modes d'entrée et manières de vivre le choix du supérieur. Or, plus globalement, on a évoqué le déclin progressif d'un « modèle vocationnel », qui va de pair avec la déqualification des professions sociales et la position de cette formation dans la hiérarchie symbolique des filières du supérieur.

Si l'origine sociale est un critère modérément distinctif dans les classements présentés, elle réapparaît dans les représentations que ces étudiantes se font et dans leurs stratégies, les espoirs scolaires étant fortement dépendants de la position que ces étudiantes occupent dans l'espace social (et de celle de leurs parents, notamment par leur niveau de diplôme). Les écarts ainsi constatés entre les classes produites par la classification reflètent en partie les différences de stratégies étudiantes présidant à l'orientation vers ces filières et permettent de s'éloigner d'un « choix » expliqué uniquement par des variables individuelles. Les six classes présentées *supra* autorisent alors à montrer comment le choix du social peut s'apparenter pour certaines à de logiques temporelles fortes et collectives, qui rejoignent parfois des reconversions scolaires, professionnelles et de vie, tout comme à un premier (et seul) accès à des études supérieures (Hugrée & Poullaouec, 2011).

Rassembler ces six classes permet de dégager en effet trois investissements communs qui renvoient aux rapports aux études, aux temporalités distinctes et aux trajectoires sociales diverses et qui occupent un poids différent selon les deux terrains : l'entrée dans le social comme continuité scolaire, comme orientation professionnelle, comme reconversion sociale. Cela montre comment le choix de la filière sociale est d'autant plus positif que les dispositions au social sont fortes. Le chapitre 4 poursuit l'attention sur l'entrée dans ce *curriculum* en creusant les différentes trajectoires biographiques sous l'angle de leurs perspectives scolaires et professionnelles et leur rapport à l'avenir. Il s'agit maintenant de renverser la perspective opérée jusqu'à présent pour investiguer la comparaison « par le bas » des trajectoires biographiques individuelles.

Chapitre 4. Le choix du social entre continuité scolaire, reclassement social et réorientation professionnelle

Introduction

On a présenté jusqu'ici des différents déterminants socio-scolaires d'orientation dans le service social, qui vont parfois au-delà de la spécificité de cette filière et questionnent les voies d'accès dans le supérieur. On l'a déjà évoqué, le fait de prendre un « étudiant-type » ou « moyen » dans chaque pays pour pouvoir ensuite les comparer ne rend pas profondément compte de l'hétérogénéité des profils qui s'engagent vers cette filière. Les six classes « nationales » présentées dans le chapitre précédent permettent de faire ressortir trois grands types d'orientation. La mise en parallèle de ces trois types autorise à rendre compte de différents modes d'investissement dans le supérieur. Certes, on est bien conscients que chaque orientation renvoie à un espace de positions sociales spécifique dépendant des structurations nationales. Toutefois, le lien entre aspirations, manière de s'investir dans le supérieur et singularité biographique permet d'ébaucher trois modes d'entrée et trois populations « comparables » (tableau 4.1).

Tableau 4.1. Mise en parallèle des orientations en service social

Types d'orientations	France	Italie
Les « respectables », le service social comme continuité scolaire (1)	Groupe n° 3 68 individus - 36 %	Groupe n° 1 153 individus – 44 %
Les « héritières », le service social comme orientation professionnelle (2)	Groupe n° 2 57 individus – 30 %	Groupe n° 2 120 individus – 34 %
Les « reconverties », le service social comme réorientation socio-professionnelle (3)	Groupe n° 1 65 individus – 34 %	Groupe n° 3 75 individus – 22 %

Les discours français sur l'orientation dans les études supérieures opposent souvent l'entrée dans les filières du travail social à celle dans l'espace universitaire. Ils mettent souvent en avant le fait que cette dernière se fait « par défaut » face aux orientations « réfléchies » des cursus sélectifs. Or, la présentation de la classification tout d'abord et de la typologie des entrantes ensuite montrent qu'on retrouve des parcours similaires, dépendant des trajectoires individuelles et

collectives, qu'on soit dans un cadre plus contraignant (français) ou dans un cadre plus souple (italien). De même, il s'agit de s'éloigner ici de la rhétorique très forte au sein des deux pays, qui étudie l'orientation en termes de vocation ou encore de « ruptures », nécessaires à s'engager dans le métier. La proposition de ces trois types permet alors d'aller au-delà de ces difficultés et de saisir comment s'expriment les manières de s'orienter, analogues et singulières à la fois, à partir de leurs rapports au supérieur, de leur avenir professionnel et des inégalités différenciées des études supérieures (Orange, 2012).

Dans une visée descriptive, pour comprendre ces positionnements vers le service social, il faut d'abord appréhender les conditions de socialisation scolaire, notamment par la carrière scolaire et l'éducation familiale, tout comme les représentations que ces étudiantes se font du métier. Cela contribue à ouvrir la « boîte noire » du rapport entre famille et école (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017a : 100-104) dans une perspective comparée, en regardant le rapport que ces étudiantes entretiennent avec l'institution scolaire. Le premier groupe, fortement présent en Italie, inclut des parcours qu'on a appelés « respectables »[399], des trajectoires d'ascension sociale et issues souvent d'un parcours scolaire dans des filières « proches ». Dans le deuxième type d'orientation, on a réuni les étudiantes qu'on a appelées « héritières » sous une double acception, celle des jeunes femmes issues de parents diplômés du supérieur ou travaillant dans un métier intermédiaire du public de la santé ou du social. Enfin le troisième groupe, plus « français », celui des « reconverties », rassemble des étudiantes en reconversion sociale et professionnelle, ayant choisi ces études tardivement par rapport au reste de la population étudiante, en dissonance avec leur parcours scolaire et professionnel précédent.

En premier lieu on a commencé par esquisser trois types d'orientation, en montrant que chacun n'est pas forcement homogène en son sein mais qu'il dépend de parcours différenciés. Or, la typologie doit être envisagée « comme une production intermédiaire » plus que comme un résultat en soi (Demazière, 2013 : 335). Produite sur deux pays, elle permet d'aller au-delà des spécificités nationales et de s'extraire de l'individualité des cas singuliers en observant comment se dessinent des facteurs plus transversaux dans la construction des orientations, qui renvoient aux inégalités sociales et scolaires qui persistent dans les deux pays. Il s'agit alors de considérer ces groupes comme des « condensés, approximatifs, de processus biographiques et institutionnels » (Demazière *et al.*, 2013a : 265) dans le but de compléter le raisonnement

[399] Par ce terme, utilisé en référence à l'analyse sur la « respectabilité » de Beverley Skeggs (Skeggs, 2015), on cherche à rendre compte d'une population qui se caractérise par des parcours « raisonnés », distinctifs par leur mobilité sociale régulière et ascendante en relation à leurs milieux sociaux d'appartenance. La « respectabilité » est alors considéré ici comme outil analytique pour penser des trajectoires qui ne s'apparentent ni à des parcours d'échec et de rejet ni à des parcours d'« excellence » scolaire proprement dite (*i.e.* de « transfuges » dans des filières de l'enseignement supérieur fortement réputées), et qui cherchent la reconnaissance d'une légitimité sociale et d'une position sociale particulière.

comparatif. Toutefois, la classification ne permet pas de tenir compte du « temps long » des trajectoires, le fait de présenter des éléments transversaux, comme ça a été le cas dans le troisième chapitre, contribuant à laisser de côté la fécondité et la complexité des trajectoires étudiantes.

C'est pour cette raison qu'on a essayé de rendre compte, en second lieu, de la construction d'aspirations hétérogènes, en prenant des « cas » biographiques, résumant parfois des caractéristiques propres à l'ensemble du groupe, tout en présentant des « portraits de configurations sociales complexes » (Lahire, 2012 : 58) en resituant les processus subjectifs et intergénérationnels des orientations. Il s'agit de proposer ici des trajectoires en prenant au sérieux la question de la « pluralité des appartenances » (Cartier, 2003b[400]) qui caractérisent ces étudiantes s'orientant vers le métier d'assistante sociale. L'articulation entre analyse statistique et récits de vie (Pagis, 2009) permet de mieux souligner l'espace de ces « mobilités en train de se faire » (Pagis & Pasquali, 2016). S'intéresser aux récits biographiques ne conduit pas à considérer l'orientation comme un « mystère » personnel et singulier, mais permet au contraire de creuser les temporalités distinctes et le sens que les étudiantes donnent à leur choix, en tenant compte des différences de socialisation. Il s'agit de « penser par cas » pour tenir ensemble le singulier sans perdre l'ampleur des phénomènes sociaux (Passeron & Revel, 2005 : 9-44).

Comme l'écrivent aussi Anne Paillet et Delphine Serre « encastrer les travailleurs dans les rapports sociaux et dans une histoire collective et individuelle s'avère dès lors un moyen d'explorer ce que cachent les « conceptions personnelles » ou des « styles personnels » différents » (Paillet & Serre, 2013 : 9). Certes, le fait de manier des données biographiques est toujours soumis à l'« illusion biographique » (Bourdieu, 1986). Et ce, d'autant plus que ces publics peuvent être facilement porteurs d'une volonté de reconstruction linéaire de leur parcours, plus forte dans le premier groupe analysé mais dont les deux autres groupes ne font pas exception et ce pour deux raisons principales. D'une part, cela peut être la conséquence du moment singulier de notre interrogation (la récente sortie des études secondaires et le choix des études supérieures) où cette population est amenée à produire la cohérence de leur parcours précédent, notamment liée aux injonctions diverses à l'orientation[401]. D'autre part, cela est spécifique aux études de service social – comme on le verra dans les chapitres suivants –, fortement entourées par des rhétoriques vocationnelles dès la sélection à la sortie du diplôme. Pour autant, il serait regrettable de faire l'économie de ce type de données pour un risque présumé de biais méthodologique. Pour

[400] Comme l'évoque Marie Cartier, en prenant le cas des facteurs surdiplômés, il faut « mettre au jour les conditions socio-historiques de l'unicité et de la pluralité des acteurs sociaux » : « quels sont les effets sur la solidarité et l'action collective, comme sur le rapport au travail et à la position sociale, de la coexistence dans une même profession d'individus aux caractéristiques sociales éloignées ? » (Cartier, 2003b : 191-192).

[401] Si cela est notamment présent en France avec les classements des orientations dans des logiciels spécifiques (APB, Parcoursup), c'est le cas aussi en Italie où la sélection de plus en plus présente dans nombreuses filières amène l'augmentation et la précocité des stratégies étudiantes.

contourner l'accent sur une trop forte reconstruction rétrospective, on a alors interrogé les étudiantes autour de leur parcours scolaire, de leur famille et de leurs à-côtés, dans des entretiens longs et répétés, une ou plusieurs fois tout au long de trois ans, tout en profitant des échanges informels[402]. Tout d'abord, cela a permis de sortir de la cohérence du parcours et de l' « artefact » des biographies (Bourdieu, 2016 : 887) pour mieux comprendre ce qu'Olivier Schwartz appelle le « baroque des biographies » (Schwartz, 1990[403]). Parallèlement, la « vocation » n'a pas été réduite uniquement à une reconstruction biographique, mais elle a été prise au sérieux, comme matériel à analyser à part entière, pour comprendre comment se produit ce fait de « concevoir (son) métier comme la réalisation d'un destin d'exception, fondé sur la reconnaissance d'aptitudes individuelles et réclamant un investissement total de l'individu » (Suaud, 1974 : 75).

Pour faire cela, on a procédé par trois niveaux permettant de rendre compte de la combinaison de socialisation familiale, scolaire et professionnelle. Initialement, on a rappelé les caractéristiques générales de chaque groupe (et sous-groupe), à l'aide de tableaux récapitulatifs, en les mettant en parallèle avec d'autres populations scolaires. Ensuite, on a procédé par le rapprochement de deux trajectoires à la fois (une Française et une Italienne) en répétant ce schéma dans chaque groupe. Enfin, on a terminé chaque « typologie » par la mise en parallèle des cas analysés et par les apports à l'analyse de l'orientation dans le service social et dans les études supérieures. Les récits mobilisés contribuent à donner corps à ces orientations en montrant les ressemblances et les différences qui peuvent exister au sein de chaque parcours et de dévoiler la pluralité des « réussites » étudiantes et des configurations familiales particulières. Les *biographies* étudiantes présentées ne font pas toutefois office de cas « typiques » et se veulent des portraits singuliers pour rendre visible des spécificités plus générales des *trajectoires* étudiantes s'orientant vers ce cursus de formation (*cf.* encadré 4.1).

Encadré 4.1. Récits, parcours, biographies, carrières, trajectoires : comment rendre compte de la socialisation ?

Plusieurs notions sociologiques rentrent en jeu lorsqu'on analyse des données biographiques, qui renvoient souvent à des perspectives épistémologiques et méthodologiques plurielles (Dubar, 1998 ; Dubar & Nicourd, 2017). Face notamment à la diffusion de l'approche biographique (Bertaux, 1980), l'utilisation des biographies amène en soi l'incertitude d'une reconstitution rétrospective, par le risque d'« illusion biographique », d'une « constance du moi »

[402] Certaines informations ont été également complétées dans des échanges par téléphone ou courriel.

[403] « On ne doit certes pas oublier que le monde privé s'articule autour d'une parole qui, par essence, ne peut prétendre à aucune universalité (…) mais ce n'est pas une raison pour se dispenser de l'écouter ni de la suivre dans ses détours, car elle est décisive sociologiquement et riche d'indications quant aux chemins du symbolique. Elle est le sens qui se cherche et se fait dans l'existence réelle des individus réels, celui que tous et chacun fabriquent, au coup par coup et pour leur propre compte, dans le cours d'une histoire qu'ils n'ont d'abord pas choisie » (Schwartz, 1990 : 183).

(Bourdieu, 1986 ; Bourdieu, 2016 : 834-852[404]). Plusieurs auteurs ont essayé de réfléchir aux possibles configurations et définitions[405], à partir des notions de récit de vie, d'histoire de familles, de parcours de vie, de biographie, de carrière ou de trajectoire. Comme Muriel Darmon l'a évoqué, dans la continuité des travaux d'Everett Hughes, Howard Becker et Erving Goffman la notion de *carrière* a reçu un fort essor à partir des années 2000 dans nombreux travaux de recherche en sociologie et en sciences politiques dont il serait difficile de tout rendre compte ici (Darmon, 2008). Dans le cadre d'une perspective interactionniste, cette notion a donc le mérite d'articuler la structure sociale (l'objectif) et les représentations individuelles (le subjectif), en gardant le caractère « processuel » du phénomène social. Dans sa thèse sur le devenir anorexique (Darmon, 2003 : 90-93), Muriel Darmon évoque notamment la différence entre la notion de carrière et celle de « trajectoire » (en la liant notamment aux deux définitions, distinctes, de Strauss et Bourdieu), pour justifier l'utilisation du premier terme car il permet de « transformer les individus en activités ».

Selon Bourdieu, une trajectoire renvoie à une « série de positions occupées successivement par un agent dans un espace social lui-même soumis à d'incessantes transformations » (Avril *et al.*, 2010 : 121). Toutefois, comme l'explique Jean-Claude Passeron dans un remaniement de son texte sur les « biographies, flux, itinéraires, trajectoires » paru dans la revue française de sociologie en 1989 (Passeron, 2006 : chap. 8), la métaphore du plan de *métro* utilisée par Pierre Bourdieu, pour expliquer la trajectoire comme un schéma qui contraigne les déplacements des voyageurs, risque d'être trompeuse tout comme celle (en reprenant Schumpeter) de l'*autobus*, qui au terminus n'est plus composé par les mêmes voyageurs et qui peut subir des grèves, des retards, ou des bouchons. Le risque serait de se retrouver hésitant entre « les excès d'un autobus qui aurait oublié ses voyageurs et les excès d'un biographe obsessionnel qui aurait oublié, par passion de l'individualité, ses devoirs de sociologue comparatiste » (Passeron, 2006 : 309). Il propose alors la notion d' « itinéraire » pour sortir de l'image mécaniste bourdieusienne (Dubar & Nicourd, 2017 : 36). Marc Bessin, en proposant une sociologie des parcours de vie et de temporalités, reprend à son tour cette figure stylistique pour indiquer comment l'individualisation apparente de la société actuelle amène plutôt à représenter les parcours selon le schéma des *Velib'*, qui permettraient « un « libre » parcours, qui doit cependant s'adapter aux côtes, à la longueur du trajet ou à la disponibilité des vélos et des emplacements libres, sans parler des ressources physiques minimales nécessaires à la pratique du cyclisme » (Bessin, 2009 : 19).

Or, ces dernières reformulations de la métaphore métropolitaine de départ risquent de pousser trop loin les marges de liberté dont ces jeunes femmes enquêtées finalement disposent tout au long de leurs parcours. Sans conduire plus loin la métaphore, le terme de « trajectoire » nous semble mieux correspondre au cadre socio-historique et longitudinal dans lequel se déroule notre travail. De même, il permet d'intégrer les analyses de la troisième partie s'intéressant au travail institutionnel opéré par les centres de formation dans la transmission d'un *ethos* particulier et aux contenus de la socialisation. À l'instar d'autres auteures, on rejoint l'idée que réfléchir en termes de trajectoires nécessite de connaître le déroulement tout comme les représentations, en donnant à voir les placements, les déplacements et les jeux de positionnement des agents

[404] Bourdieu y revient notamment à deux reprises lors de ses cours au collège de France, le 17 avril et le 24 avril 1986 (Bourdieu, 2013 : 874-895).

[405] Ces questionnements s'inscrivent également dans les réflexions propres au laboratoire dans lequel s'inscrit ce travail de thèse et ont été nourries par les nombreuses discussions et les différents travaux produits dans ce cadre.

(Battagliola *et al.*, 1991). Néanmoins, dans la continuité d'autres travaux (Chantegros *et al.*, 2012 ; Bouron, 2014), on n'oppose pas nécessairement la notion de carrière (ou du « devenir biographique ») à celle de trajectoire, les deux participants selon nous d'une volonté d'amener une rupture épistémologique avec la cohérence des discours biographiques et des objets préconstruits (l'objectivation propre au *métier de sociologue*) en tenant compte d'une perspective synchronique et diachronique à la fois. Si on traite ici des manières de s'orienter (de s'engager donc) dans le supérieur, la « trajectoire » s'avère néanmoins plus utile pour mieux témoigner de cette « intériorisation du probable » qu'on retrouve dans les investissements scolaires et professionnels des futures assistantes sociales lors de leurs socialisations primaires (Bourdieu, 1974). Or, passer par des « cas » microsociologiques permet de tenir la richesse des matériaux qualitatifs tout comme une analyse en termes de trajectoire, sans isoler les cas les uns les autres et permettant de rentrer « dans les plis singuliers » des orientations (Lahire, 2012 & 2013). Après avoir présenté les espaces sociaux nationaux (première partie et début du chapitre 3), il s'agit de comprendre les différentes « positions » des agents, pour ensuite en voir les transformations. Le processus de socialisation en service social passe également par un progressif encadrement de la part des instituts de formation (des « rites d'institutions », des catégories particulières d'entendement) qui contribuent à façonner les dispositions étudiantes, comme on le verra dans troisième partie de la thèse.

1. Les parcours « respectables », le service social comme continuité scolaire et comme injonction professionnelle

Le premier type d'orientation regroupe une large partie des étudiantes des deux pays : 36 % des Françaises, 44 % des Italiennes. On retrouve ici les étudiantes plus jeunes, davantage orientées vers l'IUT et vers l'université publique italienne. Ces étudiantes, qu'on a nommées « respectables », sont des jeunes femmes qui vivent l'entrée en service social en continuité avec leur parcours scolaire. Elles sont souvent passées par des séries du secondaire en cohérence avec l'inscription en service social (série socio-psycho-pédagogique/ technologique ou professionnelle de la santé et du social/ générale économique et sociale). Ces étudiantes « respectables » sont formées par des étudiantes italiennes aux origines populaires et par des étudiantes issues des milieux intermédiaires ou populaires dans le cas français. Elles ont rarement eu des expériences professionnelles préalables à leur entrée dans le supérieur ou d'autres expériences d'études. Ce premier groupe se compose d'étudiantes « primo-entrantes » dans le supérieur.

Tableau 4.2. Caractéristiques indicatives du groupe des étudiantes « respectables »

	France	Italie
Père *populaire*	50	75
dont père ouvrier qualifié	19	27
dont père employé de la fonction publique	10	10
dont père employé administratifs d'entreprise	5	16
Père *intermédiaire*	30	18
Mère *populaire*	59	88
dont employée administrative ou de commerce	10	29
dont employée de la fonction publique	19	19
dont employée des services directs aux particuliers	17	9
dont inactive	5	13
Mère *intermédiaire*	27	9
Parents avec un titre d'étude inférieur au bac	40	30
Parents avec un titre de niveau bac	14	64
Filière au bac		
- Fr : ES	28	-
- Autre générale / autre *liceo*	26	23
- Ita : socio-psycho-pédagogique	-	55
- Fr : technologique santé-social	31	-
« Bons » résultats à la sortie du secondaire*	55	59
Redoublements lors de la scolarité	38	13
Choix du service social l'année du bac ou avant la terminale	88	94
Moyenne d'âge	19,2	19,1
Étudiantes de la promo 2013 (effectifs)	43	77

Source : enquête FRITA. **Lire** : données en %, en colonne. 50 % des étudiantes françaises de ce groupe sont issues d'une origine populaire (du côté de leur père). ***** On a regroupé ici les « mentions » françaises au bac et les résultats au-dessus du 75/100 en Italie.

Comme on peut le voir dans le tableau, on regroupe dans cette classe des parcours d'ascension, d'honorabilité (Hugrée, 2010a) et de souhait d'une filière professionnelle qui constituent souvent les parcours des « enfants de la démocratisation scolaire », dans la continuité de la « seconde explosion scolaire » (Poullaouec & Lemêtre, 2009). Or, comme le montrent les recherches françaises sur les classes populaires à l'école (Terrail, 1990 ; Poullaouec, 2010a ; Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017b), la « réussite » scolaire n'est toutefois par si rare et concerne de plus en plus de bacheliers d'origine populaire. Certes, les inégalités persistent tout au

long de la scolarité et les milieux populaires sont plus souvent exposés aux échecs que les classes supérieures (Broccolichi & Sinthon, 2011) mais la poursuite des études au-delà du bac n'est pas si inhabituelle pour la jeunesse populaire. Il s'agit alors de dépasser une image binaire des étudiantes populaires divisées entre les bacheliers en manque d'acculturation scolaire (Beaud, 2003) et les publics de l' « excellence » s'orientant dans les filières symboliquement réputées (Pasquali, 2009), souvent présentés dans les discours médiatiques comme les deux voies possibles des bacheliers d'origine populaire. On rassemble dans ce premier groupe des étudiantes aux scolarités « distinctives » par rapport au milieu social d'origine tout comme « ordinaires » par rapport à la massification du système scolaire. Toutefois, le choix des filières courtes et professionnelles constitue souvent une première relégation pour cette jeunesse populaire en confirmant la démocratisation ségrégative présente dans le supérieur. Cela est d'autant plus important qu'on traite ici des jeunes femmes caractérisées plus souvent par un parcours « régulier » et moins touchées par des évènements « perturbateurs » qui frappent souvent les fractions les plus « déshéritées » et masculines des classes populaires (Collovald & Schwartz, 2006). Contrairement aux garçons de milieu populaire, auxquels s'est intéressée plus souvent la littérature sociologique française jusqu'aux années récentes, les filles s'arrêtent souvent à des études secondaires professionnelles (Maillard, 2015), dans un rapport à l'école structuré par leurs *habitus populaires* (Palheta, 2011 & 2017). Si ces parcours symbolisent le franchissement des frontières sociales (Terrail, 1990 : 227), on peut pour autant formuler l'hypothèse que l'orientation dans cette filière représente un destin « probable » pour cette fraction du public (Hugrée, 2010a ; Orange, 2011), alors que le service social peut être vécu comme un moyen d'émancipation sociale et professionnelle pour des jeunes femmes issues de milieux sociaux à capital culturel et économique peu élevé.

Si on se tient aux parangons présents dans l'échantillon des étudiantes suivies, deux profils se dessinent. Pauline, étudiante française née en 1993, choisit cette formation bien avant sa terminale ST2S, qu'elle obtient dans les temps, pour son caractère professionnel et le « sérieux de la formation ». Fille unique d'un employé dans une entreprise automobile et d'une auxiliaire puéricultrice de nationalité française (les deux n'ayant pas continué leurs études au-delà du secondaire), Pauline reçoit une bourse et l'aide économique de ses parents et n'exclut pas de rentrer dans le monde du travail tout en continuant des études en master. Du côté italien, Martina, née en 1994, choisit cette filière l'année de son bac socio-psycho-pédagogique, qu'elle obtient dans les temps et avec une note supérieure à 75/100. Ce qui l'a poussée à s'orienter vers cette filière c'est le caractère professionnel tout comme « le fait d'être utile pour les autres dans

des situations difficiles »[406]. Fille unique d'un père chauffeur de bus et d'une mère surveillante en garderie, elle est la première de sa famille à obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire et à continuer les études, dans le but de travailler en tant qu'assistante sociale. Ces deux profils gardent un bon rapport avec l'institution scolaire et partagent des origines populaires. Il serait néanmoins réducteur d'en rester là, étant donné l'hétérogénéité des parcours qu'on retrouve au sein de cette même classe. La poursuite dans des cursus de service social peut renvoyer notamment à un parcours d'acculturation à la norme scolaire qui se construit dans un choix pour le service social « précoce » et davantage présenté dans un sens individuel. Cela peut renvoyer à l'existence d'un « projet » de formation antécédent aux études secondaires et qui se concrétise notamment dans la volonté de travailler avec un public spécifique[407]. Ces premières données quantitatives invitent alors à creuser les parcours de socialisation qui se dessinent au sein de ce groupe. On peut donc distinguer deux sous-groupes. Le premier concerne plus spécifiquement des étudiantes des classes populaires en ascension, passées pas des filières technologiques de la santé et du social ou professionnelles. L'autre vise à réunir les étudiantes issues du bas de classes moyennes et des classes populaires, hésitant au départ avec d'autres cursus et s'orientant vers cette filière pour suivre une certaine « conformation » à l'aide aux autres.

1.1. Le choix précoce du social : les étudiantes populaires des filières technologiques

En prenant le cas de deux étudiantes, une Italienne et une Française, il s'agit de montrer les parallèles entre des milieux sociaux plutôt démunis en capitaux. L'aspiration de leurs parents ne passe pas uniquement par la recherche d'un diplôme secondaire professionnel[408], mais consiste surtout dans le fait d'épauler le projet professionnel de leur enfant, qui repose sur un intérêt précoce pour le métier ou plus généralement pour l'espace professionnel. Le rapport à l'institution scolaire n'étant pas tout à fait le même (Vittoria tend à avoir davantage une image positive de ses études, alors que Chloé regrette d'être arrivée dans une « classe poubelle »), elles s'investissent pour autant en tant que déléguées lors de leurs études et mettent en avant une volonté de construire, au fur et à mesure, leurs aspirations, en liant un engagement personnel à leur choix de formation.

406 "Essere in grado di essere utile per gli altri in situazioni difficili", manuscrit dans le questionnaire.

407 72% des françaises (contre 43% de deux autres groupes) et 81% des italiennes (contre 69% des deux autres groupes) du premier groupe.

408 Ce qui est d'ailleurs montré par les travaux de Yaël Brinbaum et Annick Kieffer à propos des aspirations éducatives ambitieuses des parents immigrés (Brinbaum & Kieffer, 2005)

1.1.1. Vittoria ou la volonté d'émancipation sociale et professionnelle

Je rencontre Vittoria pour la première fois à côté de la cafétéria de l'université publique en fin d'après-midi après ses cours. Autour de nous, quelques tables sont occupées par de jeunes étudiants en train de réviser, l'ambiance est assez tranquille et nous nous entretenons pendant de deux heures avec un échange assez rythmé. Assez bavarde et « sociable », elle a répondu rapidement à ma demande d'entretien après l'administration du questionnaire quelques jours auparavant en amphi. Elle habite à côté de l'université, elle n'a donc pas de problème à rester au-delà des cours, alors que d'autres collègues doivent « filer » prendre leur train. Cet élément est d'ailleurs très présent tout au long de nos discussions au cours des trois ans : si elle n'a pas de difficulté à socialiser avec d'autres étudiantes, elle regrette que la plupart de ses amies doivent rentrer directement après le cours, empêchant par là une socialisation étudiante en dehors de l'université.

Vittoria est originaire d'un village dans une vallée alpine du nord de l'Italie où elle a vécu toute son enfance. Née en 1994, elle est la cadette d'une famille des classes populaires émigrées d'une ville du sud de l'Italie. L'enfance dans « sa vallée » demeure assez protégée. Dans son village tout le monde se connaît et le passage dans la grande ville enquêtée marque un premier « bouleversement » au début de la première année. Elle n'est pas habituée à se sentir « anonyme » :

> « Je suis quelqu'un qui met un peu de temps à s'habituer et s'adapter, j'ai préféré regarder avant de me lancer comme je fais d'habitude. Cela ne m'a pas dérangé, mais je n'étais pas moi-même, parce qu'avant j'étais habituée à manifester toujours ma pensée, à être un membre actif de ma classe. J'avais été déléguée tout au long de cinq ans du secondaire… »[409]

Le rapport à l'institution scolaire est initialement conflictuel. Elle déclare « détester l'école primaire » où elle s'ennuie en dehors des moments dédiés « aux contes et aux poésies ». C'est à partir du collège qu'elle commence à « aimer » l'école, notamment grâce à la pluralité d'activités que l'institution offre à ses étudiants : des activités artistiques, sportives, qui l'amènent à se déplacer « volontiers » à l'école. Les activités liées à la poésie marquent un début d'acculturation scolaire notamment grâce à la lecture de textes poétiques et littéraires qu'elle nourrit tout au long de ses études. Pour autant cela ne suffit pas à l'orienter dans une filière *liceale* (générale). Le passage entre collège et lycée contribue à marquer une première distance avec sa famille. L'envie de continuer ses études au sein d'une filière générale socio-psycho-pédagogique est écartée par

[409] "Essendo una persona che ci mette un po di tempo a abituarmi e ambientarmi, ho preferito guardare, che partire come faccio di solito. Ma non é che mi é stata scomoda, non ero io, perché io ero abituata a manifestare sempre il mio pensiero e essere una componente attiva della classe, ero stata rappresentante di classe tutti e cinque gli anni!".

son père. Or, le rapport qu'elle entretient avec les études et la poursuite professionnelle est en lien avec la distance qu'elle met avec sa fratrie. C'est en particulier la trajectoire de sa sœur aînée, peu linéaire, qui contribue à la réticence de son père pour la série générale. De seize ans plus âgée qu'elle, celle-ci est passée par une série socio-psycho-pédagogique pour ensuite arrêter les études. Elle s'est alors mariée et a émigré dans un pays de l'Europe centrale, pour ensuite, après avoir donné naissance à deux enfants, divorcer et rentrer en Italie en se mariant à nouveau et en se reconvertissant dans le commerce et le tourisme. La volonté de se distancier du parcours de sa sœur, tout comme de son frère[410], revient à plusieurs reprises.

Vittoria est la seule de sa famille à garder un bon rapport avec l'institution scolaire et à vouloir continuer les études au-delà du secondaire. Si sa sœur et son frère ont réussi à terminer les études secondaires, ses parents demeurent peu dotés en ressources scolaires. Tous les deux issus de la même région du sud de l'Italie, ils ne sont pas arrivés au même moment dans le Nord. Le père de Vittoria, né en 1949, arrête ses études à seize ans après avoir obtenu un diplôme professionnel de mécanicien d'entreprise effectué en internat et juste après la mort de sa mère lors de l'accouchement de son dernier frère. Il décide par la suite de suivre son frère aîné pour travailler à l'étranger, son père, boulanger de profession, ne pouvant pas s'occuper de lui et de ses trois frères. Revenu à ses 18 ans pour le service militaire, il est initialement embauché dans une entreprise du nord de l'Italie en tant qu'interprète pour ensuite se reconvertir comme représentant de commerce indépendant. Marié une première fois, c'est lors de ses déplacements dans sa région natale qu'il rencontre la mère de Vittoria. Celle-ci, plus jeune de cinq ans, est employée dans une entreprise d'empaquetage de vêtements. Après avoir redoublé plusieurs fois son CE2, elle arrête les études à l'âge de 10 ans et a rejoint le reste de sa famille, très nombreuse (elle a onze frères et sœurs), dans la même entreprise où son père est chauffeur et sa mère couturière. La connaissance avec le futur père de Vittoria et l'opposition de sa famille l'amènent à rompre et fuir le contexte familial. Elle déménage au nord avec lui où elle tombe enceinte de sa première fille tout en commençant des emplois divers :

> « Elle ne connaissait même pas où le village était sur la carte géographique. Elle a emménagé en janvier, il a neigé et elle n'avait jamais vu la neige ! Elle a pensé que c'était la voisine d'au-dessus qui avait déchiré un oreiller… Pour elle ça a été traumatique la neige et le froid, elle a travaillé en usine pour faire des ménages et ensuite dans d'autres entreprises. Puis elle a arrêté quand mon père a eu l'accident et qu'il était dans le coma. J'étais toute petite. Elle a tout abandonné quand j'avais trois

[410] Le rapport genré à la fratrie est sans doute très fort, elle met en avant le parcours de sa sœur contrairement à celui de son frère, de 14 ans plus âgé, ayant arrêté aussi ses études au bac pour poursuivre dans un emploi salarié dans une entreprise privée de communications.

> ans, en dehors de quelque ménage ou des choses comme ça chez les gens et de soins auprès d'une personne âgée. Puis elle aussi a eu quelques soucis de santé. »[411]

C'est dans ce contexte que grandit Vittoria, dans un logement social du village avec un père aujourd'hui à la retraite recevant une allocation handicapé (après un accident de travail) et une mère au foyer[412]. C'est au collège qu'elle commence à intégrer l'idée de devenir assistante sociale, de vouloir « écouter et comprendre les personnes en difficulté », qu'elle accomplit dans la suite avec des activités de bénévolat avec les enfants ou en maison de retraite. L'image du métier renvoie selon elle à une idée d' « humanité, de respect de la personne, d'écoute dans l'interaction ». Elle définit en première année l'assistante sociale comme « un ange » ou un « extra-terrestre ».

Son père privilégiant pour elle l'enseignement secondaire technologique, elle préfère à une série comptabilité (*ragioneria*), l'option de « service social », où elle retrouve un fort entre soi féminin. Ayant découvert ce métier grâce une série télévisée[413], elle poursuit sa scolarité avec de bonnes notes, consciente de ne pas vouloir s'arrêter à la *maturità*, au cours de laquelle elle présente un projet oral (*tesina*) autour de la « crise de l'État social italien ». C'est notamment dans les cours d'italien et de psychologie qu'elle obtient les meilleures notes et qu'elle prend du plaisir, sans produire pour autant un « ascétisme scolaire ». Le projet professionnel tourné vers le social progresse au fur et à mesure et amène Vittoria à se distancier peu à peu de sa famille dont elle ne partage pas la même « mentalité ».

> « Parce que la différence d'âge qu'il y a entre moi et mes parents, ou parce que sur certaines choses je considère mon père comme une personne cultivée, sur d'autres un peu grossier. Et non parce qu'il n'est pas capable [de réfléchir] mais parce qu'il veut toujours avoir raison. Tu ne peux pas avoir un dialogue avec lui, il ne t'écoute pas. Et si tu n'es pas du même avis que lui, il fait une croix sur toi et voilà. Il a une manière agressive de te parler que je ne partage pas et je n'arrive pas à trouver un point sur lequel discuter. Avec ma mère je ne peux même pas parler : de quoi je lui parle à ma mère ? On peut parler de film, c'est la seule chose qu'elle fait : regarder des films. Ou de cuisine… Sur la politique ou autre chose, elle a des idées mais qui ont été

411 "Non sapeva neanche dove fosse sulla carta geografica. È arrivata a gennaio, lei non aveva mai visto la neve in vita sua, ha nevicato e ha pensato che la signora di sopra aveva rotto il cuscino. Per lei [è stato] un trauma la neve e il freddo, ha lavorato in una fabbrica per fare le pulizie, poi in altre fabbriche. E poi quando mio papà ha avuto l'incidente, che è andato in coma, io ero piccolina. Allora lei ha abbandonato tutto, da quando avevo tre anni non ha fatto più niente, se non curare una persona anziana, fare le pulizie, cose così, a case di persone, poi ha avuto vari problemi di salute anche lei...".

412 Le budget familial oscille autour de 5 000 euros par an.

413 L'image de l'assistante sociale dans cette série télévisée revient aussi dans plusieurs entretiens et discours enregistrés en Italie. Série américaine CBS, *Judging Amy* (*Giudice Amy* en italien, *Amy* en français) est transmise une première fois en 2001 et ensuite à plusieurs reprises entre 2004 et 2009. La série traite l'histoire d'Amy, juge aux affaires familiales divorcée, qui revient habiter avec sa fille chez sa mère, une *case worker* (traduite en italien : assistante sociale, travailleuse sociale en français) employée dans le département des familles et des enfants et très attachée à son travail. C'est notamment l'image de cette mère bienveillante et proche de l'intérêt des enfants qui contribue à véhiculer une certaine représentation de l'assistante sociale chez une partie de la génération de Vittoria.

> conditionnées au cours des années par la pensée de mon père. Et aussi avec ma sœur et mon frère on a des différentes manières de voir la société, donc voilà… »[414]

Cette volonté de se distinguer progressivement du milieu parental[415] et de leur avis l'amène aussi à intérioriser son statut de « bonne élève » et à leur cacher sa sensibilité littéraire et sa pratique scripturale, qui participe d'une première domestication de l'enjeu scolaire. C'est lors des études secondaires que, poussée par les exercices développés par ses enseignants, elle commence à écrire des poèmes, jusqu'à la publication d'un petit recueil avec d'autres auteurs, pratique (et passion) qu'elle poursuit encore aujourd'hui[416]. Si son père demeure « fier » en public de cette publication ou de ses notes[417], il ne le montre pas pour autant dans la sphère privée, où elle me fait part d'un « désintérêt » et d'un « rabaissement » pour son parcours et ses activités. Cette envie de distanciation au milieu parental est accompagnée également par la rencontre avec une élève qui vient rejoindre sa classe. Plus âgée qu'elle et en reconversion d'autres instituts[418], elle contribue à « ouvrir » sa conception du monde en contribuant à changer sa vision du monde dans la production d'un contre-modèle familial. Elle arrive alors à s'intéresser à la politique, à critiquer le système social et à progressivement introduire une pratique alimentaire végétarienne, période qu'elle décrit comme « très difficile » notamment face aux résistances familiales.

> « Pour moi cela a été compliqué, ce n'est pas du jour au lendemain que j'ai dit je deviens végétarienne… Mais aussi [j'ai changé la manière de] faire les courses, je cherche à ne pas acheter les produits des multinationales, ce que je n'arrive pas toujours à faire et alors j'y renonce. Avant j'avais commencé à enlever la viande rouge, ensuite la blanche et ensuite le poisson, cela a été une tragédie car j'aimais beaucoup le poisson, et j'y ai toujours pas renoncé complètement. Mais le fait de mettre en pratique ces comportements m'a fait me sentir mieux [...] ce n'est pas que j'allais beaucoup chez elle, mais à l'école on était toujours ensemble. On parlait de beaucoup de choses, de ces choses comme ça, et au lieu de discuter de "moi j'aime celui-là", on discutait de tout ça. Et des fois on était un peu ennuyantes. Dans ma classe ils nous détestaient, parce qu'on parlait comme ça avec la prof de lettres et d'histoire. On était les "révolutionnaires", mais on ne comprenait pas comment les gens pouvaient passivement accepter telle chose qu'on te présentait comme donnée,

[414] "perché vuoi per l'età di differenza che c'è tra me e i miei genitori, vuoi perché su molte cose lo reputo si, una persona colta, su altre ignorante, non perché non è capace ma perché vuole avere ragione lui punto. Non si puo' avere dialogo, non ti ascolta, e se tu non la pensi come lui ti fa una X sopra e niente. E ha un modo aggressivo nel parlarti che io non condivido e per me, non riesco a trovare un punto su cui discutere, con mia mamma non gli posso neanche parlare, di cosa gli parlo a mia mamma ? possiamo parlare di film, solo quello fa, lei guarda i film, o della cucina... su politica ecc. ha delle idee ma che sono state dettate nel corso degli anni dal pensiero di mio padre... anche coi miei fratelli abbiamo modi diversi di vedere, quindi basta..."

[415] Ce qu'elle explique aussi par la volonté de se distancier d'un vote pour Berlusconi de son père.

[416] Cette première publication marque également le regret de ne pas avoir eu les ressources économiques pour se permettre de publier toute seule un livre. Ce n'est pas la seule activité extra-scolaire qu'elle effectue, elle commence à pratiquer aussi, tout en continuant les études, le tir à l'arc. Son compagnon se joint à elle quelque temps après.

[417] En déclarant aux voisins et aux amis que sa fille rentre à l'université ou qu'elle a publié un livre de poésie, son père met en avant dans la réussite de Vittoria une volonté de valorisation familiale caractéristique d'une partie des familles populaires (Terrail, 1990). Vittoria y revient d'ailleurs lors de nos rencontres en déclarant de vouloir essayer de prendre un note de 30/30 (la note la plus élevée aux examens) avant la fin de son cursus « pour ses parents, car ils le méritent ».

[418] Fille d'un père cadre d'entreprise et mère femme au foyer, de pratique religieuse bouddhiste.

> genre ce qu'il y avait écrit en histoire dans les bouquins de l'école, tu ne sais pas si c'est vrai ! »[419]

L'orientation dans les études universitaires de service social, à environ deux heures de chez elle, doit alors être resituée dans cette volonté « partielle » d'émancipation individuelle, sociale et professionnelle, et à sa conception « engagée » du social, qui passe par la volonté d'adopter un contre-modèle face aux comportements familiaux. Si elle garde un contact avec son village via son compagnon qui continue à y habiter[420], elle n'hésite pas à postuler pour cette faculté qu'elle choisit pour la structure de la licence et pour l'intérêt qu'elle porte au métier. Elle « rêve » de pouvoir devenir assistante sociale, tout en participant à ouvrir un foyer pour enfants en Amérique Latine. Il est d'ailleurs intéressant d'évoquer que si la socialisation religieuse est présente dans son parcours, elle est vécue davantage de manière instrumentale : la fréquentation de la paroisse devient l'occasion de partir en vacances, d'accéder « à la mer » et de quitter son village. Elle est tiraillée entre conformité populaire et acculturation scolaire, et son envie d' « échapper » au milieu familial passe principalement par le choix de ce cursus et dans le but d'intégrer, au bout des trois ans, un master de service social, avec une spécialisation vers les familles et les enfants, même si ses parents (et son compagnon) dévaluent partiellement son projet :

> « Selon eux ce n'est pas fondamental… Ils voudraient que je trouve un boulot près de chez moi, que je fasse une famille et Amen, ce qui ne rentre pas vraiment dans mon projet à moi. Même quand je faisais du bénévolat c'était un poids pour eux de m'accompagner aux réunions. […] Ils ont toujours été peu enclins à me laisser partir. Quand j'étais au lycée je voulais aller en voyage scolaire, j'étais un peu indécise. L'année dernière je me suis dit que si je n'arrivais pas à réussir le test à l'entrée je serai allée faire la fille au pair à Londres. C'était plus une chose pour me donner un défi, je suis quelqu'un de… je ne dis pas que j'ai peur de bouger mais je dois avoir tout bien rangé, les choses un peu comme ça je n'arrive pas à les faire. C'était surtout pour me donner un défi. Mais vu que je n'ai jamais eu l'appui sur ça, ni économique ni du point de vue du support moral, rien, j'ai décidé de laisser tomber. Aussi parce que j'ai réussi le test d'entrée donc j'ai dit "bon, c'est comme ça"… » [421]

---

419 "Poi per me è stato complicato, non è che ho detto da oggi divento vegetariana. anche nel far la spesa, cerco di non comprare le cose delle multinazionali, cose che non posso fare sempre e a volte cedo... pero' prima ho iniziato a togliere quella rossa, poi quella bianca, poi il pesce che è stato una tragedia, mi paiceva il pesce, anche il pesce non l'ho tolto del tutto... tutto tutto. Solo il fatto di attuare questi comportamenti a me ha fatto stare meglio...[...] non è che frequentavo sempre casa sua pero' in classe stavamo sempre insieme, parlavamo di tante cose, di queste cose qua, invece di parlare "mi piace quello lì", parlavamo di questo, a volte eravamo un po' pallose... in classe ci odiavano, quando con la prof di italiano o di storia parlavamo così, noi eravamo le "rivoluzionarie", ma non capivano come le persone potevano passivamente accettare una cosa che ti davano per data, tipo tutto quello che c'è scritto sui libri di storia, che ne sai se è vero".

420 Au moment de l'entrée de Vittoria en service social, Damiano effectue la troisième année dans un institut de beaux-arts pour devenir artisan restaurateur de tableaux et des meubles. Ainé d'un père ouvrier et d'une mère au foyer recevant une allocation handicapée, il fait des aller/retour entre son village et son école supérieure.

421 "Secondo loro non è fondamentale, loro vorrebbero che trovassi lavoretto vicino casa, facessi una famiglia, avrei figli e amen, cioé cosa che non rientra proprio in quello che voglio fare io... anche quando facevo volontariato per loro era un peso accompagnarmi alle riunioni [...] quando ero alle superiori volevo andare a fare la vacanza studio, ero un po combattuta, se non riesco a passare il test d'ingresso l'anno scorso ho detto vado a fare la ragazza alla pari a Londra per dirti, cose che comunque per mettere in gioco me, sono una persona abbastanza... non dico che ho paura di muovermi, ma devo avere tutto lì a posto, le cose un po' così non riesco a farle, era anche per mettermi in

Issue d'une famille démunie en capital culturel et économique, Vittoria démontre une volonté de persévérance scolaire qui l'amène à intégrer progressivement le cursus universitaire de service social en résistant au modèle parental. À l'instar d'autres membres de ce sous-groupe[422], elle représente la première et seule femme à avoir eu une ascension scolaire dans toute sa lignée familiale et à accéder à un statut « intermédiaire ». Ce choix est alors moins fondé sur l'intériorisation d'un destin balisé que sur le fait de relier l'orientation dans le supérieur à une envie d'émancipation sociale et professionnelle, d'un parcours de « transfuge ». La réussite scolaire devient le seul horizon des possibles pour pouvoir s'émanciper de sa situation familiale (Terrail, 1992). L'orientation vers le social doit alors être resituée dans une volonté de « mission » qu'elle apparente également à une distanciation d'un certain « conformisme » parental[423] et sociétal.

1.1.2. Chloé ou la volonté de reconnaissance professionnelle

La rencontre avec Chloé, étudiante redoublante en première année, se fait de manière moins naturelle. Notre premier entretien dans les locaux de l'IUT nécessite beaucoup de relances de ma part, et c'est lors de nos deux rencontres suivantes qu'elle tend à être plus « bavarde ». Elle partage avec Vittoria cette volonté partielle d'émancipation professionnelle, tout en étant reléguée dans une filière technologique et rattachant son orientation à un discours de réussite individuelle.

Née en 1993 dans une ville de la petite couronne francilienne, Chloé se distancie progressivement de l'institution scolaire. Si en école primaire elle rêve de devenir « juge ou avocate », elle n'aime pas pour autant l'école. Elle met en avant une envie de « travailler dans le social » dès le collège, tout en redoublant en cinquième, ce qui contribue progressivement à écarter la poursuite dans une orientation générale. Elle décrit que le choix de la filière technologique santé/social (ST2S) « va de soi » car c'est l'orientation plus facile pour suivre cette voie professionnelle :

> « Je ne me voyais pas du tout faire ES, moi l'économie je suis une buse, tout ce qui est math c'est pas du tout pour moi… On m'a dit que vu l'image que j'ai de moi on

gioco io, ma non avendo mai avuto il loro appoggio su quello, non tanto economico, ma dal punto di vista di supporto morale, niente, l'ho un po' accantonata. Anche perché poi ho passato il test d'ingresso e quindi ho detto vabbé ok..."

[422] Côté italien, une large majorité des grands-mères paternelles et maternelles de ce groupe font partie des classes populaires.

[423] Toutefois, le comportement de ses parents ne doit pas être vu uniquement dans le sens d'une « démission » parentale mais aussi dans le cadre d'une prudence pour éviter le risque de déception face à des futurs échecs. Si elle les décrit comme « dévalorisant » ses activités, ses parents n'interviennent pas « affectivement » dans ses études mais économiquement, en allant financer une partie de ses années universitaires. Si Vittoria accède à une bourse étudiante tout au long des trois ans, son père paie son loyer et une partie des frais d'inscription chaque année. Il insiste également à plusieurs reprises pour qu'elle ne travaille pas à côté des études et qu'elle rentabilise l'appartement loué, en refusant qu'elle revienne passer le week-end chez eux.

> pense que je suis faite pour être L [littéraire]. J'aime bien lire, j'adore lire, j'adore aller au théâtre, j'adore m'informer, je suis curieuse, mais de là à aller en L[itteraire]… Je n'en voyais pas du tout la possibilité. En anglais je suis une buse, comme dans pas mal de matières, et donc je ne me voyais pas du tout faire L... […] moi les cours ça me saoule, ça me barbe, je suis pas du tout faite pour l'école, travailler très vite c'est pour moi tout bénef, c'est bien, fin, faire trois ans c'est parfait ! »

Ses parents appuient son orientation dans cette filière tout comme celle de son petit frère par la suite, qui poursuit en CAP maçonnerie. S'ils n'ont pas poursuivi les études dans le secondaire, ils la soutiennent moralement et financièrement dans ses choix. Sa mère, que Chloé décrit comme « très discrète », issue de deux parents employés à la banque, n'a pas poursuivi les études secondaires et est employée dans une boutique de tapisserie d'ameublement. Chloé se sent davantage rattachée à son père, qui « parle beaucoup lui », et à sa famille paternelle. Celui-ci, né en 1963, est originaire d'une famille issue d'un pays d'Afrique. Le rôle du grand-père revient à plusieurs reprises lors de nos rencontres, elle en parle comme d'une figure mythique autour de laquelle se retrouve toute la famille et qui véhicule une image fortement républicaine (« mon grand-père il est peut-être noir, mais il n'y a pas plus français que lui ! »). Arrivé en France à trois ans avec ses parents, il se marie avec une infirmière française et travaille pendant toute sa carrière en tant qu'ouvrier en usine. Adhérent au syndicat et très mobilisé dans son entreprise, il transmet cet engagement principalement au père de Chloé :

> « Mon père, quand il était jeune, il était très engagé. En fait mon grand-père était très engagé aussi vu qu'il a travaillé à l'usine et il s'est syndicalisé et il a fait des manifestations… […] ma mère est plus discrète, elle n'ose pas dire ses opinions… en gros j'ai une famille, du côté de ma mère, un peu bourgeoise - on va dire -, un peu plus riche, et du coté de mon père plutôt classe ouvrière. »

S'il ne continue pas les études, le père de Chloé commence à travailler en usine pour ensuite trouver un emploi en tant qu'éboueur et poursuivre dans le même secteur au fur et à mesure. Aujourd'hui il est maître composteur en reconversion professionnelle, salarié de sa collectivité.

> « Mon père ça n'a pas de titre ce qu'il fait, il est maître composteur, il vend du compost. Dans son département, ils veulent sensibiliser les gens à l'environnement, il sensibilise les jeunes en salle de cours, sur le compost, la terre, les déchets ménagers… »

Si la poursuite des bacheliers technologiques dans les études supérieures reste majoritaire (Lemaire, 2010[424]), la poursuite de Chloé n'est alors pas étonnante, d'autant que plus de trois

[424] Dans la cohorte des bacheliers de 2008, 85% des bacheliers technologiques poursuivent leurs études dans le supérieur, dont 10% en IUT, 46% en STS, 12% en L1, 2% en CPGE et 16% dans d'autres formations. 40% d'entre eux déclarent pour autant de ne pas être dans la formation de leur choix (Lemaire, 2012). Toutefois, les bacheliers technologiques de la filière santé/social s'arrêtent plus souvent que les autres bacheliers technologiques aux études secondaire ou choisissent d'autres formations paramédicales ou sociales de niveau inférieur (47%) ou encore un DEUG (33%) ou une STS (9%) (Lemaire, 2004).

élèves sur quatre appartiennent à la première génération d'ascension scolaire dans leur famille (Lemaire, 2004). Toutefois, dans son entourage, Chloé est une des seules à vouloir poursuivre ses études au-delà du bac : la plupart de ses cousins ont arrêté l'école et ses cousines travaillent en tant que caissières, mis à part une cousine ayant poursuivi en BTS. Dans un contexte de ségrégation ethnique et sociale des études dans la banlieue francilienne (Van Zanten, 2012), le passage dans le secondaire marque un moment « difficile » pour Chloé, qui considère comme douloureux de revenir sur cette période lors de nos échanges. Après un collège près de chez elle, elle se déplace dans une commune voisine pour poursuivre les études dans la filière ST2S, qui participe d'un partiel déclassement scolaire :

> « C'est théorique comme les [bacs] généraux, mais on nous met sur un point, c'est vraiment infirmière et social…ST2S y a beaucoup de filles qui veulent être infirmières, pour devenir infirmière après, la majorité de gens veulent ça. […] C'était un peu la classe poubelle, comme STG… Et c'était un lycée classé ZEP. Les filles étaient là parce qu'on les a mises là, tu fais cette chose-là… il y avait que quatre mecs. On sait que ST2S c'est que des filles. Dans le lycée on était mal vues : 'elles pensent qu'à se maquiller, à se trouver un homme', après elles étaient bien dans ce stéréotype-là aussi. […] Et on n'est pas toutes obligés de finir infirmière, mais la moitié de la classe… à notre bac douze filles ne l'ont pas eu - c'est très très élevé ! - mais la majorité voulait être infirmière, soit se marier, soit infirmière… »

Seule « blanche » dans sa classe après une scolarité dans des classes plutôt « mixtes », elle se retrouve stigmatisée à la fois par ses camarades qui la considèrent comme « française » et par ses enseignants qui ne « croient pas trop » en elle. Elle est ouvertement en conflit notamment avec l'enseignant de sciences sociales, qui n'arrête pas de « rabaisser » ses camarades et elle.

> « Notre prof en ST2S nous faisait un lavage du cerveau et il nous disait qu'on n'allait pas réussir aussi. Il ne croyait pas du tout en moi. C'était un prof de sciences sociales. Dès qu'on est rentrés en première il nous a dit « la majorité de filles qui sont ici, vont travailler à Carrefour, elles n'ont pas leur bac et vont se marier » voilà. Donc c'est vrai c'est une réalité, c'est ce qui s'est passé, mais on ne dit pas ça à des gamines de 15-16 ans ! »

Cette résistance conflictuelle au cadre pédagogique ne se transforme pas pour autant en une opposition radicale à la culture scolaire (Willis, 2011). Si elle n'obtient pas de bonnes notes, elle se présente en tant que déléguée de classe, place qu'elle occupe tout au long de ces études secondaires, participant aussi à des manifestations et à un blocage du lycée dans le but d'obtenir des nouveaux financements. Initialement orientée à poursuivre dans des études d'éducation spécialisée, elle effectue au lycée une journée d'observation en polyvalence de secteur, qui l'amène à changer sa représentation de l'ASS et à réintroduire « la relation humaine » dans son image du

métier. Les épreuves du bac, qu'elle obtient dans les temps et sans mention[425], tout comme son choix par la suite pour l'IUT, se transforment en une volonté de montrer aux enseignants ses qualités (notamment à l'enseignant de sciences sociales qui donne aussi des vacations dans le supérieur), de « prendre [s]a revanche » et couronner son projet professionnel, ce qui demeure « atypique et minoritaire » pour les profils d'élèves issus d'une ZEP de la banlieue francilienne (Truong, 2013 : 51). Si elle déclare vivre les épreuves d'entrée avec des forts niveaux de stress, Chloé oscille entre d'une part le projet d'ascension qui étaye la volonté de devenir assistante sociale et d'autre part le souhait plus large de liberté individuelle, tel qu'on l'avait observé dans le cas de Vittoria. Tout en considérant le métier dans des termes « engagés », conséquence de la transmission de la vision du monde héritée par son père, elle a du mal à se voir rentrer directement dans le métier :

> « Assistante sociale c'est un engagement, on s'engage toute sa vie à aider des gens. On s'engage, on se donne corps et âme. Comment dire… On passe une journée et finalement le soir on a encore les gens dans notre tête, on a encore leurs histoires et on s'engage à quelque chose, on sacrifie quelque chose, on sacrifie le fait d'être tranquilou, pépères, chez soi quand on rentre. Ce ne sera pas le cas. On lutte pour quelque chose ! On lutte pour une égalité… une justice ! (…) En fait ce que je ne sais pas si dans trois ans j'ai mon diplôme d'État – *inch'Allah* comme diraient les autres – et si je fais une année où je ne travaille pas directement. Pourquoi pas voyager, j'aime voyager, j'ai envie de voyager, peut-être voire autre chose. Mais bon, je suis nulle en anglais donc ça va être dur, mais pourquoi pas, pourquoi pas faire quelque chose d'autre avant d'être ASS. Je te répondrais dans trois ans ! »

1.2. Les réajustements des étudiantes populaires des filières générales

On met donc en parallèle deux trajectoires appartenant à la même classe du groupe précédent qui sont toujours concernées par deux primo-entrantes dans le supérieur. Si les proximités sont fortes avec les cas de Vittoria et Chloé ci-dessus, elles présentent des différences, notamment en termes de choix de cette filière, moins caractérisée ici par une filière technologique et davantage par une orientation initiale dans des études générales et par un investissement familial plus présent tout au long de la scolarité. Contrairement alors aux deux cas précédents, le choix du métier apparaît lors de la fin des études secondaires et est enfin réapproprié par ces élèves comme un possible scolaire et professionnel « respectable ».

[425] Au début des années 2000 les bacheliers de la série SMS (aujourd'hui ST2S) ne sont que 23% à avoir obtenu une mention (Lemaire, 2004).

1.2.1. Olivia, une étudiante populaire sous pression

Je rencontre pour la première fois Olivia dans un café à côté de l'université privée italienne. Née en 1994, Olivia est la fille unique d'une famille des classes populaires d'une grande ville de la région de Vénétie. Elle obtient de bons résultats tout au long de sa scolarité qui se poursuit dans des structures publiques. Lors des études secondaires, elle intègre une filière socio-psycho-pédagogique qu'elle termine dans les temps avec de bons résultats (85/100). Fortement « compétitive » pendant ses études, les années dans le secondaire ne se passent pas pour autant tranquillement. Très proche de ses enseignantes de lettres et philosophie, elle vit un rapport conflictuel avec son enseignante de mathématique, qui l'agresse verbalement à plusieurs reprises (« comme si j'étais une paysanne »). Elle se décrit comme une étudiante avec le « nez dans les bouquins », qui « aime étudier ». Chaque jour après le lycée, elle passe au moins quatre heures sur ses devoirs. Si des mobilisations étudiantes se produisent pendant sa scolarité, elle n'y participe pas en profitant de ce temps pour réviser ses cours. Cette attention aux études est fortement accompagnée depuis sa jeunesse par ses parents qui n'ont pas poursuivi les études secondaires. Son père, né en 1957, arrête ses études après deux ans d'institut technologique de comptabilité et commence à travailler dans les chemins de fer. Ainé d'un père cheminot et d'une femme au foyer décédés avant la naissance d'Olivia, il lit beaucoup à côté de son emploi et se forme « comme autodidacte », contrairement à son frère qui poursuit des études de théologie et trouve un emploi dans le social.

> « Mon père a fait comptabilité et après il a trouvé du travail et donc il a arrêté mais il a des tonnes et des tonnes de cahiers sur lesquels il étudie tout seul. J'ai commandé mes livres sur internet à la maison et une fois reçus, il a déjà rajouté des post-it dessus… »[426]

Proche de la retraite, il travaille aujourd'hui en tant que chef du personnel de voyage dans une entreprise de transports publics. Il rencontre sa compagne, née en 1962, à l'âge de 21 ans. La mère d'Olivia arrête ses études dès le collège. Elle est l'aînée d'une famille qu'Olivia définit comme très « traditionnaliste », le père maçon et la mère ouvrière demeurent encore aujourd'hui très fermés notamment sur les questions sociales[427]. Au moment du premier entretien, la mère d'Olivia travaille en tant qu'employée dans une boutique de tissus. Du côté de son père comme du côté de sa mère, Olivia reçoit une forte attention aux études, son père l'aide dans ses révisions

[426] "Mio papà ha fatto ragioneria e dopo ha trovato lavoro e ha smesso, ma ha file e file di quaderni in cui lui studia da solo... ho già ordinato i libri su internet, li ho mandati a casa e una volta arrivati ha già messo i post-it sui libri".

[427] Si les grands parents votent Ligue du Nord à plusieurs reprises, Olivia prend l'exemple d'une tante qui est partie se marier dans le sud et a été reniée.

en l'interrogeant à plusieurs reprises lors des épreuves orales (« je ne sais pas comme je vais faire maintenant sans mon père »).

> « J'ai toujours respecté, bref, ma famille a toujours respecté l'école. Mon père contrôle encore aujourd'hui. Il y tient vraiment beaucoup. Il contrôle et me demande, il s'informe, veut voir les bouquins, il les lit. Moi j'aime bien ce côté de mon père. Ma mère me demande juste chaque fois comment ça va. Mon père veut que je lui explique aussi les choses [que j'apprends]. »[428]

Cette attention se reproduit aussi dans les choix pour son avenir. Initialement orientée pour qu'elle devienne avocate ou médecin, sa mère insiste ensuite pour qu'elle soit professeure des écoles. Toutefois, Olivia exclue « médecine et droit » de ses choix, son rêve restant de s'inscrire en lettres et philosophie, découvertes lors de ses études secondaires. L'orientation vers le service social demeure alors une direction plus « concrète » et qui répond à un secteur dont elle s'était déjà approchée en choisissant cette série pour les études secondaires et qui rassure ses parents par rapport aux sciences humaines. Si elle décrit ses parents comme très « humains » et « engagés »[429], c'est notamment grâce à son oncle paternel, assistant social dans plusieurs structures publiques et privées, qu'elle commence à découvrir le service social, par le biais de ce qu'il lui raconte mais aussi par des voyages à plusieurs reprises en Afrique et en Asie avec son association.

> « Quand j'ai choisi les études secondaires j'ai choisi socio-psycho-pédagogique exprès. […] Puis au cours de mes études j'en suis venue à vouloir m'inscrire en philosophie ou Lettres jusqu'en mars cette année… J'étais vraiment convaincue ! Puis j'y ai mieux réfléchi et… c'est sans doute car au lycée ils ont donné plus d'importance à ces matières-là qu'à celles de la filière. J'ai pensé que pour lire je peux le faire toute seule, j'ai les moyens pour m'y intéresser toute seule et ce n'est pas nécessaire de s'inscrire à l'université pour le faire. Et du coup je suis revenue sur ce choix et j'espère que cela sera le bon choix. « Lettres et philosophie » j'aime vraiment, je me sens bien de le faire, j'étais convaincue que j'aurai vraiment aimé. En lisant les matières j'étais plus déterminée, alors que par rapport à ça [service social] j'en étais moins intéressée… »[430]

Elle choisit le service social à quelques mois du bac, ce métier lui donnant « l'espoir de changer un peu les choses » [dans la société]. Une fois rentrée à l'université, elle garde toujours le rêve de « lettres et philo » mais elle envisage de poursuivre le service social pendant les trois ans

---

428 "Ho sempre tenuto un sacco, la mia famiglia, [ha sempre] tenuto un sacco alla scuola. Mio papà controlla, anche adesso... ci tiene tantissimo... controlla e chiede, si informa, vuole vedere i libri, li legge.. a me piace questo lato.... mia mamma chiede come va, anzi mio papà anche vuole che gliele spiego".

429 Son père est adhérent au syndicat réformiste socialiste et prend souvent la parole à table pour discuter de politique et s'en prendre à Berlusconi ou aux « privilèges » politiques.

430 "Quando ho scelto le superiori ho scelto lo psicopedagogico apposta [...] Poi andando avanti a studiare ero passata a [voler fare] filosofia a lettere fino a marzo di quest'anno, ero proprio convintissima... poi ci ho pensato meglio e... sicuramente perché al liceo hanno dato più importanza a quelle materie che a quelle di indirizzo, poi ho pensato che per leggere posso farlo anche da sola, ho i mezzi per interessarmi a quelle cose da sola, e non serve fare l'università per farlo.. e sono ritornata su questa scelta e spero sia quella giusta... Lettere e Filosofia mi piace, sto bene a farlo, ero sicura che mi sarebbe interessata tantissimo, leggendo le materie ero molto più spinta, mentre leggendo questo ero un po' più incerta..."

jusqu'au métier, sans exclure la possibilité de continuer en master. Si elle déménage près de l'université pour poursuivre ses études, elle évoque que ses parents continuent à investir sur sa scolarité, que ce soit du point de vue financier ou au niveau de l'attention qu'ils portent à son emploi du temps[431].

1.2.2. Clémence et l' « accrochage » aux études supérieures

Lors de notre première rencontre dans une salle de l'IUT, Clémence reste très discrète, ce qui demande quelques relances de ma part. Clémence choisit cette filière lors de son année de terminale et a 20 ans au moment d'intégrer la première année de formation.

Née en 1993, elle est la cadette d'une famille des classes moyennes-populaires de l'est de la France. Elle poursuit, tout comme son frère aîné (aujourd'hui prof de sciences au lycée), une scolarité dans le public. Plutôt « bonne élève » lors de sa scolarité primaire et au collège, elle poursuit en seconde générale, dans le but de réaliser des études en sciences.

> « [Plutôt en rigolant] Au début je voulais être zoologue… Du coup je me suis orientée vers Scientifique car j'étais assez bonne en sciences, puis en S c'était vraiment trop difficile. C'était plus dur de ce que je pensais et j'ai changé de filière. »

Sa première S ne se poursuit pas selon ses attentes, elle a beaucoup de mal avec les « maths, la physique, les SVT ». Si elle est un peu suivie par son frère, elle dit n'avoir « pas le niveau, c'était vraiment difficile ». Elle redouble sa Première et se réoriente vers une série économique et sociale. Si elle appréhende beaucoup cette réorientation, notamment dans le fait d'intégrer une promotion d'élèves plus jeunes, cela se passe finalement assez correctement, même si elle perd au fur et à mesure le plaisir d'étudier qu'elle avait plus jeune, tout en s'investissant dans l'institution scolaire comme déléguée.

> « J'ai toujours été une bonne élève mais je pense que je m'investissais plus au départ et quand j'étais plus autonome je me suis plus laissée aller (…). ES c'était beaucoup plus simple pour moi, les cours me plaisaient et j'avais beaucoup moins de difficulté, mais déjà je ne suis pas une travailleuse, j'ai du mal à m'investir, du coup ça demandait trop de travail pour moi et je ne suis pas quelqu'un qui travaille énormément à côté, je ne suis plus très travailleuse en ce qui concerne le cours. »

Si cette réorientation participe initialement d'une première réévaluation de ses ambitions, elle peut également être interprétée dans le sens d'une « requalification symbolique » et d'une volonté de s' « accrocher » scolairement (Cayouette-Remblière & de Saint-Pol, 2013[432]) après

[431] Avec une photocopie de l'emploi du temps, ils l'appellent entre un cours et l'autre. Dans la suite de la session d'examen, ils lui demandent le « livret » de formation pour regarder ses résultats.

[432] Ces deux auteurs montrent notamment la fréquence des réorientations après une première S (7%) au profit notamment d'autres filières générales, d'abord ES et L ensuite, qui occupent une position similaire dans la hiérarchie des filières.

l'échec en série S. Cette première ES lui permet notamment d'obtenir de bons résultats en mathématiques et sciences, ce qui l'amène à prendre une « spé math », parallèlement à la découverte des sciences sociales et de l'économie, matière avec laquelle elle a néanmoins « beaucoup de difficulté ». C'est lors de l'été entre sa première et sa terminale qu'elle commence à travailler en tant qu'aide à domicile dans une association pour personnes âgées. Elle s'occupe du « ménage, des toilettes, du soin, des courses » chez des particuliers. C'est son premier contact avec le secteur médico-social et c'est à ce moment-là qu'elle commence à envisager l'idée de s'orienter ensuite vers ce secteur (« c'est intéressant, c'est le contact humain avec les personnes qui est le plus intéressant »). Elle en discute en particulier avec sa cousine (fille de son oncle maternel, facteur, marié avec une coiffeuse devenue auxiliaire de vie) qui exerce un métier de conseillère économique sociale et familiale et qui l'informe sur son métier. Sa Terminale coïncide néanmoins avec un deuxième décrochage scolaire. Elle dit n'avoir « pas beaucoup travaillé ». Cette année se termine par un nouveau redoublement auquel elle ne s'attendait pas.

> « En terminale je n'étais plus du tout concentrée dans les études, j'ai très peu travaillé et j'ai loupé mon bac d'un 0,5 point… [RI : C'était inattendu ?] Oui plutôt inattendu, je ne pensais pas le louper de si peu ! »

Elle se renseigne alors sur le métier de CESF et décide de demander un BTS ESF dans les choix APB lors de sa première terminale. C'est lors de sa deuxième terminale (qu'elle arrive à obtenir cette fois-ci sans grands problèmes, tout en révisant à côté) qu'elle se réoriente vers assistante sociale. Dans les choix APB elle demande des filières sélectives en IUT carrières sociales ou des filières de psychologie à la fac, tout en passant les concours des écoles de travail social en parallèle, dans le but de continuer les études « vers une formation professionnalisante » de service social.

> « Mes profs avaient même donné un avis sur les orientations post-bac, ils étaient tous très favorables, surtout ma prof d'économie, disait que c'était très bien pour moi et très approprié […] ils me voyaient bien dans le social ! ».

Ses parents portent une forte attention à sa scolarité et à celle de son frère, en leur faisant réviser les devoirs selon leurs possibilités et connaissances, tout en les encourageant pendant leurs études.

> « Ils m'ont toujours soutenu pour que je réussisse, quand j'ai voulu changer de filière, ils ont été toujours présents et m'ont encouragé dans ce que je faisais et dans mes choix. Mon père a un BEP ou un CAP… il est charpentier, ma mère n'a pas dû faire énormément d'études, ils ont tous les deux leur bac. »

Son père, qu'elle décrit comme quelqu'un d' « assez discret, quelqu'un de très droit mais très discret » exerce encore aujourd'hui comme charpentier. Le grand-père paternel de Clémence tombe malade très jeune, ce qui amène son père, fils unique, à être plutôt suivi par la mère. Celle-

ci enchaîne des emplois divers tout au long de sa vie professionnelle : « elle était couturière, elle faisait de ménage, des gardes d'enfants, elle a ensuite tenu un bar quelques années ». Clémence se décrit comme très proche de sa mère, qu'elle décrit comme « la bonne copine, les gens se confient beaucoup à elle, elle est très dans l'empathie, dans l'écoute. Elle était surtout contente que je trouve quelque chose qui me plaise ». C'est notamment grâce à ses contacts à elle que Clémence arrive à trouver du travail en tant qu'aide à domicile. La mère de Clémence est la cadette d'un salarié d'une entreprise publique de communication et d'une mère exerçant des petits boulots, à l'école et dans la garde d'enfants. Si elle arrive à obtenir le niveau baccalauréat, elle commence à travailler dans des entreprises d'informatique en tant que commerciale. C'est sur le tard que la mère de Clémence effectue un BTS dans l'informatique qui lui permet d'obtenir un niveau bac +2 et d'occuper un poste d'attachée commerciale : « elle démarche les clients pour leur vendre des produits, s'occupe de faire des devis et conclue des ventes ». Clémence décrit sa famille comme une famille « plutôt de gauche », sa mère « a toujours voté à gauche, mon frère et mon père aussi », même s'il est arrivé à ce dernier de « voter à droite ». Elle se définit globalement comme « proche de la gauche, de notre gouvernement actuel [Valls sous la présidence Hollande, NdA], qui essaie de faire les choses au mieux ».

Si Clémence n'obtient pas les concours dans les centres de formation, elle arrive à intégrer le parcours en IUT la même année, qui lui permet d'obtenir à la fois un DUT, une licence et le diplôme d'État ASS. Elle déménage en Ile-de-France où elle trouve un hébergement à quelques kilomètres de la maison de son frère, actuellement en poste dans un lycée francilien. Ses parents la soutiennent financièrement, en parallèle d'une bourse étudiante qu'elle arrive à obtenir. Elle envisage alors de poursuivre ses études au moins jusqu'à la licence pour ensuite pouvoir devenir assistante sociale, métier qu'elle considère comme « l'intermédiaire entre une personne qui rencontre des problèmes et le milieu administratif, pour pouvoir bénéficier des aides, des aides au logement par ex., du RSA… ».

◊ ◊ ◊

Des différences et des similarités ressortent de ces quatre premières trajectoires. Si l'investissement scolaire ne se produit pas de la même manière, ces étudiantes partagent la recherche du salut par l'école. Les milieux familiaux présentent quelques différences, en termes de capitaux scolaires acquis (un petit diplôme professionnel acquis par le père de Vittoria et le père de Clémence, le niveau bac de la mère de Clémence, le rôle d'autodidacte du père d'Olivia), de

qualification professionnelle (des pères qualifiés ou des mères souvent employées[433]) ou d'ancrage territorial (plus proche d'une situation plus protégée dans le cas de Vittoria, très urbain dans le cas de Chloé, Clémence et Olivia). Si la scolarité prolongée peut représenter la conquête d'une liberté tardive, « celle de pouvoir choisir sa voie, sa profession, ses plaisirs » (Terrail, 1990), le rapport à l'école n'est pas le même entre les deux sous-groupes, tout comme « la précocité de la vocation » (Bodin, 2008). Dans les deux premiers cas, l'école primaire constitue un premier moment de tri menant ces étudiantes à des filières technologiques et confirmant les résultats observés dans les recherches sur la jeunesse populaire à l'école, notamment chez les enfants d'ouvriers (Poullaouec, 2010a[434]). Vittoria et Chloé représentent des « nouvelles » actrices de l'enseignement supérieur, après une filière technologique qui relègue leurs aspirations. Ces études secondaires représentent alors une première voie pour suivre un projet professionnel construit davantage individuellement et qui prend ses racines dans la volonté d'apprendre un métier « altruiste », en rendant précoce le choix du travail social. Les schèmes d'appréciation de la poursuite d'études permettent de considérer ces « réussites » en termes de possibilité de « s'en tirer ». Contrairement aux deux profils suivants, la « réussite » présente dans ces deux premiers parcours de primo-entrantes est vécue davantage dans le cadre d'une mobilisation personnelle que dans celui d'une réelle mobilisation familiale.

Dans les deux derniers cas, on est au contraire face à une jeunesse populaire (ou du haut des classes populaires dans le cas de Clémence) où les parents s'engagent activement tout au long de la scolarité de leurs enfants et gardent une attitude positive à l'égard de l'école (notamment le suivi des révisions pendant la scolarité). Dans le cas d'Olivia, on est même devant le cas de « parents empêchés d'école », selon l'expression utilisée dans la recherche sur les filles de l'excellence scolaire (Marry *et al.*, 1999 : 89-90[435]). Il s'agit là moins d'un calcul rationnel et « utile », que des dispositions acquises tout au long de leur scolarité. Celles-ci conduisent à vivre comme légitime ce « destin tracé » dans ce cursus supérieur et professionnel (Blöss & Erlich, 2000), à moins considérer comme une « rupture » ce passage de frontières sociales, à intérioriser l'idée de réussite individuelle. Le milieu parental peut dès lors appuyer de différentes manières

433 Dans le cadre français, les mères des enquêtées n'appartiennent pas toutes au même « pôle » mais elles renvoient néanmoins à des fractions « médianes », selon le classement proposés par Lise Bernard et Christophe Giraud sur les femmes de classes populaires et leurs partenaires (Bernard & Giraud, 2018).

434 Tristan Poullaouec distingue en particulier trois types de parcours des enfants d'ouvriers : le « pôle de la réussite scolaire » réunit principalement des parcours (minoritaires) passant par des enseignements généraux et continuant dans le supérieur, le pôle de l'échec scolaire réunit des élèves sortant de l'école sans diplôme, le pôle intermédiaire réunit les enfants de l'entre-deux, qui passent par des filières de l'enseignement professionnel et ont des parcours scolaires ambivalents (Poullaouec, 2010a : 45-74).

435 Ces chercheuses entendent par-là les parents ayant arrêté leurs études avant l'entrée dans le supérieur ou n'ayant pas terminé les études secondaires pour des questions diverses, qui auraient souhaité poursuivre les études. Les frustrations ressenties par ces parents les amènent à suivre de très près la scolarité de leurs enfants, en étant très attentifs et encourageant leurs enfants tout le long.

l'orientation de cette jeunesse populaire du service social (notamment financièrement et/ou affectivement).

Dans les deux premiers cas, Vittoria et Chloé mettent en avant le souhait de se distinguer de leur milieu, sans forcément aller vers l' « excellence » des études supérieures. Elles gardent des ambitions universitaires relativement modestes et un accent plus marqué autour du « métier » d'assistante sociale. La poursuite dans un cursus de service social conduit alors à se « conformer » à la norme scolaire qu'elles ont intégrée tout au long de leur scolarité, dans un choix construit davantage individuellement. Or, cette conformité, ce « principe d'ordinarité » (Verret, 1996, cité in Orange, 2013 : 65-68), peut s'observer dans un choix « précoce » pour le service social, seule orientation envisagée dans l'espace des possibles scolaires post-baccalauréats de ces étudiantes. Dans le cas de Clémence et Olivia, le service social ne représente pas la seule orientation mais une voie possible, travaillée tout au long de la scolarité notamment par le passage par des instances de socialisations parallèles à leur famille (les voyages à l'étranger et le rôle de l'oncle dans la transmission du métier pour Olivia, l'expérience professionnelle d'aide à domicile et la fréquentation de la cousine pour Clémence). Le choix de cette filière professionnelle peut dépendre d'un long parcours de formation, tout comme d'une manière « d'adopter un certain sens du réalisme » en privilégiant une voie « médiane » (Truong, 2015 : 90) qui leur permet de prendre du temps en acquérant une qualification dans un temps relativement court.

Si les quatre cas présentés renvoient à des configurations singulières, on se retrouve ici face à des cas « respectables », à mi-chemin entre l' « excellence » et les « ratés », ce qui permet également de dépasser « l'illusion tenace de l'homogénéité des classes et des cultures populaires » (Grignon & Passeron, 1989 : 53). En regardant de près les trajectoires et les espaces des possibles scolaires et sociaux de ces étudiantes, elles présentent des cas d'acculturation « inachevée » et des situations de « petite » mobilité sociale en train de se faire.

2. Les parcours d' « héritières » : le choix du service social comme reproduction et reclassement

Le deuxième groupe auquel on s'est intéressé regroupe environ un tiers des enquêtées : 30 % des Françaises et 34 % des Italiennes. Il s'agit de s'intéresser ici aux parcours de celles qu'on a appelées des « héritières ». Cette appellation renvoie au double sens du terme. D'une part on retrouve les enfants des familles ayant eu une certaine connivence avec le travail social (par leur travail ou autre proximité), qui s'apparente à des parcours de reproduction sociale, ou appartenant généralement aux couches moyennes salariées du public. D'autre part on fait

référence ici aux élèves issues de familles davantage dotées en capitaux culturels et économiques, s'orientant vers cette filière pour protéger un risque de déclassement social. Ce groupe ne réunit pas néanmoins les mêmes profils en France et en Italie. Dans le cas de la France, les étudiantes rassemblées ici ont plus souvent effectué une expérience, souvent courte, dans l'enseignement supérieur et ont entre 21 et 23 ans (65 %). Le choix de service social s'apparente à une réorientation après l'abandon d'autres études. De même, on y retrouve des bachelières auparavant orientées dans des orientations secondaires plus « masculines » (comme la filière STG). Les étudiantes italiennes ont choisi le service social en large partie après la *maturità*, ce qui renvoie rarement à un sens vécu dans les termes d'une vocation et plutôt à des parcours voulant se « protéger » en choisissant une filière professionnelle, sans exclure la possibilité de poursuivre les études supérieures. Le rapprochement des étudiantes des deux pays permet de mettre en avant des profils spécifiques, caractérisés par des reconversions et des reclassements scolaires et sociaux, mettant en avant des vocations relativement « tardives » dans ce métier. Les parcours scolaires sont « moyens », on y retrouve quelques redoublements et peu de mentions, ces étudiantes se consacrent rarement à plein temps à l'école pendant leur jeunesse, disposant souvent d'un capital culturel leur permettant aussi d'obtenir des bons résultats. Cela a pour corollaire la possibilité de s'investir dans des activités extra-scolaires en parallèle, notamment dans la suite d'un avis familial.

Tableau 4.3. Caractéristiques indicatives du groupe des étudiantes « héritières »

	France	Italie
Père *intermédiaire*	41	27
dont profession intermédiaire du public	16	7
Père *supérieur*	27	41
Mère *intermédiaire*	34	60
dont profession intermédiaire du public	19	54
Mère *supérieure*	17	16
Parents avec un titre de niveau bac	21	35
Parents avec un titre supérieur au bac	46	62
Filière au bac		
- L ou S / *classico* ou *scientifico*	38	44
- autre générale / autre *liceo*	19	11
- Fr : technologique (hors ST2S)	30	-
- Ita : socio-psycho-pédagogique	-	30

Redoublement lors de la scolarité	40	20
Choix du service social après le bac	82	63
Ont connu la formation via un proche	40	33
Moyenne d'âge	21	19,4
Étudiantes de la promo 2013 (effectifs)	32	57

Source : enquête FRITA, données en %. **Lire** : 41 % des étudiantes françaises de ce groupe ont un père exerçant un emploi dans les professions intermédiaires, dont 16 % dans les professions intermédiaires du public.

Face au premier groupe de « respectables », le rôle des mères est davantage présent ici et les parents détiennent souvent quelques diplômes du supérieur (notamment dans le cadre italien). Si la réussite scolaire et sociale est parfois présente chez les parents des étudiantes de ce groupe, elle se traduit dans un rapport positif à l'école, qui passe aussi par une volonté d'encadrer son enfant en dehors de la sphère scolaire (et qui renvoie globalement aux stratégies d'une partie des classes moyennes et supérieures ; Van Zanten, 2013 ; Barone & Assirelli, 2014). Face à l'importance accordée au baccalauréat, les choix des enfants sont largement soutenus et la poursuite des études est rarement remise en cause. Si les orientations sont d'ailleurs rarement opposées au social (des parcours en psychologie et en sciences humaines, d'autres métiers du social ou de l'éducation), le choix de cette filière se reconstruit et s'apparente à un « enchantement du dévouement » (Willemez, 2002). Deux sous-groupes se distinguent ici. D'une part on a rassemblé les jeunes femmes ayant un parent ou un membre de l'entourage travaillant dans le social. Les deux cas évoqués montrent une réappropriation particulière de l'orientation en service social, à relier au passage par des instances de socialisation singulières. D'autre part, le deuxième sous-groupe rassemble les étudiantes davantage dotées en ressources scolaires et sociales. Leurs parents sont plus souvent passés par des études supérieures par rapport à l'ensemble de la population française ou italienne. Pour autant, comme on le verra dans les deux cas de Matilde et Agathe, il ne s'agit pas de parents complètement « héritiers » mais d'individus caractérisés par de petites promotions internes aux classes supérieures.

Encadré 4.2. Le passage par une licence française : refus de la fac ou logique instrumentale ?

Contrairement aux étudiantes italiennes, de nombreuses étudiantes françaises de ce groupe sont passées par une expérience universitaire, que ce soit par un court passage ou par l'obtention d'une autre expérience dans le supérieur, ce qui concerne environ 81 % d'enquêtées. Pour onze étudiantes il s'agit d'une filière courte sélective (BTS ou autre formation du travail social), pour trente-quatre étudiantes d'une filière universitaire. Concernant celles qui s'orientent vers des études universitaires, douze s'inscrivent dans un cursus en droit, d'administration économique et sociale ou de relations internationales, cinq sont passées par la psychologie, huit par d'autres sciences sociales (sociologie, sciences de l'éducation, philosophie, MASS), cinq par des filières de langue, quatre par d'autres cursus (info-comm, STAPS, informatique, médecine). Seulement huit intègrent une L2 et quatre arrivent jusqu'en L3. D'autres reprennent des études en L1 ou L2. Si l'argument de l' « échec » en premier cycle universitaire et de la « bonne orientation » est fort présent dans les médias et utilisé par les pouvoirs publics pour justifier la mise en place de « prérequis » dans les filières universitaires, il est utile de rappeler que l'université demeure un « espace de régulation » (Bodin & Millet, 2011) notamment par l'absence de sélection à son entrée (Bodin & Orange, 2017). Cela présuppose également qu'on ne peut pas s'arrêter à l'analyse de parcours « linéaires » dans le supérieur. L'abandon de ces filières ne doit pas être perçu sous l'angle de l' « échec ». Selon les données de la DEPP de 2002, environ 16 % des étudiants universitaires de L1 se réorientent ailleurs (47 % passent en deuxième année, 30 % restent en première année, 6 % arrêtent les études ; Beaupère *et al.*, 2007 : 30). Dix ans plus tard, environ un quart des étudiants de L1 ne se réinscrit pas à l'université, choisissant l'*exit* ou d'autres filières du supérieur (63 % continuent dans la même discipline, 10 % se réorientent vers une autre filière universitaire ; Bodin & Orange, 2013a : 118). Ce phénomène reste assez constant au fil des années. Face à l'augmentation du nombre de « prépas » aux épreuves des concours d'entrée en école de travail social, demandant souvent des frais d'inscription élevés (*cf.* chapitre suivant), le passage par des licences des sciences humaines et sociales peut représenter alors une première année de « préparation » ou d' « attente » à la sélection des centres de formation (Bodin & Orange, 2013a : 123-124). Cela corrobore aussi mes observations en tant qu'enseignant à l'UVSQ. Lors de mes deux années d'enseignement en première année de licence, au moins cinq étudiantes (sur environ 80 étudiants) revendiquaient « explicitement » le fait d'être en licence de sociologie pour pouvoir tenter les concours d'éducateur spécialisé, d'assistante de service social ou d'éducateur de jeunes enfants et « ne pas perdre une année ». Si cette orientation n'est pas explicitée par tous les étudiants, d'autres peuvent également profiter de quelques années en licence pour se « remettre à niveau » dans l'objectif des concours des écoles de travail social.

2.1. Les étudiantes du « milieu ». Le social comme prolongement d'une lignée familiale

On l'a vu dans le chapitre précédent, le fait d'avoir un membre de la famille ou de son entourage dans le social contribue à structurer le choix de cette filière de formation et bien au-delà du service social (Darbus & Hély, 2010 : 78-79). Le cas d'Élise et Chiara, étudiantes déjà

évoquées précédemment et « parangons » de ce groupe, permettent un parallèle qui se structure principalement par rapport à trois facteurs : une éducation familiale à un *ethos* spécifique[436], des instances de socialisation extra-scolaires et un rôle central de la mère face au rôle secondaire du père. Le rôle d'une éducation religieuse est également central ici. Cette éducation au « don de soi » permet de former des goûts qui se concrétisent dans la volonté de choisir ce cursus comme quelque chose « fait » pour elles, en présentant une « socialisation religieuse » portée par une volonté de « réalisation de soi » (Dubar, 2000 : 272-274). Si cette imprégnation catholique est tangible chez Élise, elle est encore plus forte chez Chiara. Dans les deux cas il ne s'agit pas pour autant d'un suivi strict et conservateur des préceptes, mais d'une forme d'ouverture au monde social. Plus globalement ces étudiantes ont des parents travaillant dans le secteur public, proches du travail social. Elles bénéficient alors d'une insertion dans des univers ayant permis le contact avec ces professions, ce qui explique aussi un rapport assez proche à une profession fortement liée à la fonction publique et à la reproduction d'une profession au « milieu » de l'espace social[437].

2.1.1. De fille de parents travailleurs sociaux, à travailleuse sociale ? Le cas d'Élise

Élise a 20 ans lors de notre premier entretien. Nous nous rencontrons à plusieurs reprises dans les salles de cours de l'école régionale où elle est inscrite en première année et nos échanges informels se poursuivent jusqu'au diplôme. Enthousiaste, elle répond positivement à l'entretien et elle se montre assez loquace tout au long de nos échanges qui se terminent pour autant à la fin de la deuxième année où elle prend au fur et à mesure de la distance[438]. Lors du premier questionnaire, sur quel était selon elle l'élément plus important dans son orientation, elle avait ajouté son « désir [souligné] de travailler dans le social ». Cette vocation se produit plus tardivement par rapport aux autres étudiantes « respectables » abordées précédemment.

Née en 1993, Élise est fille unique d'une famille de classes moyennes salariées franciliennes. Elle poursuit une scolarité dans le public qui se déroule avec de bons résultats. C'est lors du collège qu'elle commence une activité théâtrale qui arrive peu à peu à l'emporter. Elle évoque ces années comme des moments de découverte de quelque chose à laquelle elle ne s'attendait pas et

436 Entendu ici dans le sens de la conformité à des valeurs véhiculés et intériorisés en particulier au sein de l'espace familial.

437 Pour une analyse du sentiment d'appartenance de classe chez les professions intermédiaires françaises, on renvoie à l'article d'Agnès Pélage et Tristan Poullaouec où ces deux chercheurs montrent comment les membres de ces professions se placent le plus souvent au « milieu » et comment ces groupes fonctionnent comme « plaque tournante » de l'espace social (Pélage & Poullaouec, 2007).

438 Si cette distance peut s'expliquer par plusieurs facteurs individuels et extérieurs (charge de travail, croisement des agendas, stress pour les épreuves du diplôme, départ à l'étranger dans la suite du diplôme), il est toutefois important souligner qu'elle se dévoile beaucoup lors du premier et deuxième entretien, c'est vers la fin de notre deuxième entretien qu'elle me fait part d'avoir commencé une psychanalyse, qui l'aide beaucoup dans la mise en cohérence de son parcours, à un moment où elle était fortement à la recherche d'une cohérence individuelle.

qu'elle se réapproprie au fur et à mesure. Le passage par le théâtre permet également de tempérer le manque de confiance en elle dont elle me fait part à plusieurs reprises.

> « Toutes mes années au lycée j'ai fait du théâtre et aussi un peu à l'extérieur avant. C'était au collège… c'était ma prof de français qui m'a repérée et m'a demandé si je voulais faire partie de sa troupe. Et j'en ai fait en 4e, un peu en 3e. Après j'ai laissé parce qu'il y avait le brevet et pour moi c'était quelque chose d'insurmontable ! Malheureusement j'ai arrêté ! J'en avais fait quand j'étais petite aussi et je pense que j'ai la fibre théâtrale, même si j'arrête, ça veut pas dire que ce n'est plus en moi. »

Après avoir obtenu son brevet, elle poursuit dans une filière littéraire avec une option théâtre qu'elle choisit avec le soutien de ses parents et où elle retrouve un fort entre soi féminin (uniquement quatre garçons sur 40 élèves). Si elle garde de bons résultats lors de sa seconde et à sa première, elle s'investit à plein temps dans l'activité théâtrale (« j'y ai passé beaucoup trop de temps ! »), dans le but de poursuivre les études théâtrales dans le supérieur. Elle met sur APB le seul choix du théâtre, convaincue de poursuivre dans cette voie. Toutefois, elle n'arrive pas à obtenir les autres épreuves du baccalauréat et redouble sa Terminale. Cet échec se traduit dans une année de forte remise en question : « Je l'ai pris comme un signe du destin, tu ne passes pas ton bac, tu n'iras pas en théâtre ! ». Elle quitte l'activité complémentaire de théâtre l'année d'après pour « s'impliquer dans sa formation et obtenir son bac ». Conseillée par son enseignant de philosophie, elle se décide pour une licence de psychologie qu'elle intègre dans la suite de sa deuxième année de terminale. Les CPGE ne l'« intéressent pas du tout » et elle insère la licence de psychologie comme seul choix sur APB. Rétrospectivement, elle rattache au théâtre l'absence d'insertion professionnelle, alors que la psychologie et ensuite le service social permettent de « subvenir à ses besoins ».

> « J'avais la psychologie en tête déjà en sortant du bac… Parce que j'ai une passion, c'est le théâtre, mais je ne voulais pas la mettre tout de suite en application, parce que j'avais peur que ce soit trop me lancer dans quelque chose que je ne connais pas. Et que ce soit trop imprévu, parce que le théâtre c'est une matière assez complexe. [RI : tu en avais déjà fait ?] Oui oui quand même ! […] Je me suis posée la question si je pouvais continuer dans ma passion, mais le problème avec le théâtre et qu'on n'est pas sûr de trouver quelque chose de concret, un métier, l'intermittence du spectacle c'est toujours compliqué. Voilà, je voulais trouver quelque chose qui me plaise tout autant et m'assurer un métier derrière, car on en parle peut-être pas assez : on a besoin de se nourrir aussi et de subvenir à ses besoins ! »

Pour autant cette expérience dans une université francilienne loin de chez elle ne s'achève pas positivement. Elle se sent « perdue » et le manque de « cadre » l'amène au fur et à mesure à décrocher tout au long du second semestre[439]. Elle me confirme aussi la crainte de décrochage formulée par ses parents, à cause du temps qu'elle passe dans les transports et de la fatigue qu'elle

[439] Pour reprendre ses propos, *cf.* chapitre 3, partie 1.1.1.

accumule. Si plusieurs de ses amis insistent pour qu'elle se réoriente vers une faculté de théâtre, elle fait l'impasse sur ce moment de son parcours, avec moi et avec sa famille, en le considérant comme un « sujet sensible » qui l'affecte énormément. Il apparaît central de comprendre progressivement la place occupée par ses parents dans son orientation et de saisir comment celle-ci permet de reproduire de la cohérence dans son parcours.

Son père est né en 1960 dans un pays insulaire africain. Il est l'aîné d'une famille nombreuse composée d'un père dont Élise a peu de souvenirs (« il était dans le business ») et d'une femme au foyer. Passé par quelques problèmes de santé pendant sa jeunesse, il est élevé par sa grand-mère selon une éducation traditionnelle religieuse. Il arrive néanmoins à poursuivre des études et devient initialement éducateur spécialisé (il obtient un diplôme en « leadership social » avant ses 20 ans). Après quelques années de travail dans plusieurs pays du continent africain, il intègre à 24 ans des études supérieures de théologie en Europe dans le but de poursuivre le séminaire et de devenir prêtre. C'est au moment de son arrivée en France deux ans plus tard qu'il trouve un emploi dans une fondation hospitalière religieuse en tant qu'éducateur spécialisé. La rencontre avec la future mère d'Élise l'amène à quitter les ordres pour poursuivre ce travail au sein de cette fondation jusqu'à aujourd'hui. S'il reprend des études de religion et sciences sociales à l'université française après la naissance d'Élise, il occupe aujourd'hui le rôle de chef de mission dans la même fondation hospitalière, en gardant plusieurs projets à l'étranger qui l'amènent à se déplacer plusieurs fois par an. Le métier du père pourrait laisser prévoir une insistance vers une orientation dans une formation du social pour sa fille. Élise ne communique néanmoins pas beaucoup avec lui, qui reste plutôt en retrait dans le foyer familial. Elle le décrit comme quelqu'un de très « pudique » et « introverti », qui voulait « servir l'autre mais sans le faire dans la religion ». Si elle décrit sa mère aussi comme « très discrète », c'est par elle que passe la transmission familiale. La mère d'Élise, fille de deux commerçants, n'a pas effectué de longues études mais elle a obtenu un diplôme court professionnel qui l'amène à devenir secrétaire dans la fondation hospitalière religieuse où elle connaît son futur mari. Élise parle peu de ses grands-parents maternels, aujourd'hui en maison de retraite. Si elle évoque que sa mère passe de secrétaire médicale à secrétaire de direction dans le même service de poli-handicap, Élise la décrit comme quelqu'un « qui fait un peu le métier d'ASS, d'éducatrice… ». En travaillant avec les enfants, « elle les couche, leur donne à manger, elle est très impliquée ». Élise passe beaucoup de temps pendant sa jeunesse dans le service de sa mère et l'observe travailler. Celle-ci ramène également des « cas » à la maison et en discute souvent avec sa fille.

> « Le milieu du handicap, elle connaît très bien, elle a débuté là-dedans et terminera là-dedans. Elle a travaillé avec des médecins, elle a toujours voulu faire ça, même si sa formation ne lui a pas permis ».

Fréquentant souvent pendant sa jeunesse les amis de ses parents (qui exercent dans la même clinique privée), Élise évoque d'avoir grandi dans une famille « très branchée social ». Elle décrit ses parents comme :

> « des personnes qui favorisent la personne dans la société plutôt que la société elle-même, il y a moins cet aspect économique, ça vient de leur culture. »

Cette « culture » familiale est fortement imprégnée de la religion catholique. Baptisée à sa naissance, Élise poursuit le catéchisme pendant sa jeunesse jusqu'à la première communion. Si ses parents n'insistent pas trop sur la « pratique » religieuse pendant son adolescence, ils sont pour autant entourés par la « foi » et par des collègues très pratiquants et religieux. Une fois rentrée en formation de service social, Élise reconstruit rétrospectivement son choix professionnel lors de notre rencontre :

> « J'ai toujours pensé que le travail social était pour moi car mes parents sont dans ce milieu-là. Ça attire un peu plus car on est vraiment plongés là-dedans. »

Cette orientation n'est toutefois pas « naturelle ». Après avoir hésité initialement pour un métier d'éducatrice spécialisée, elle s'oriente en service social, dans le but de « trouver un métier assez rapidement ». Cette décision est notamment appuyée par ses parents qui la conseillent et la soutiennent, tout comme par les contacts qu'elle entretient avec certains collègues de ses parents. C'est notamment grâce à une assistante sociale de la fondation religieuse où travaillent ses parents qu'elle accède à plusieurs informations sur les concours d'entrée et sur la « réputation » des différents instituts de formation. Elle s'éloigne du métier d'éducatrice car « trop proche de la personne », alors que l'assistante sociale amène à un « bon compromis » entre le suivi administratif et le contact avec l'usager. La possibilité de travailler « en équipe » représente un élément qu'elle considère comme central dans son futur métier et permet de suppléer à ses incertitudes et au manque de confiance en elle[440] :

> « Si je devais mettre juste un mot [pour la définir] ça serait accompagner ! Accompagner c'est : on va être là pour vous, mais aussi on va essayer de trouver en vous les solutions… parce que la personne qui est en difficulté elle est certes submergée mais il suffit juste qu'on clarifie ensemble. Et l'assistante sociale est quelqu'un qui est en groupe, elle ne prend pas les décisions elle seule, elle a besoin de l'avis des autres personnes qui accompagnent l'usager et puis, fin, c'est un travail collectif ! »

L'orientation vers le service social permet alors de construire une certaine cohérence vocationnelle tardive après ses échecs scolaires et de faire le deuil de ses expériences extra-scolaires précédentes. Contrairement aux visions plus « engagées » du métier, si elle considère sa

[440] Elle est également suivie par une sophrologue/relaxologue pour gérer son stress tout au long de deux ans, avant de commencer une thérapie avec un psychologue.

famille « de gauche », elle a une image du métier plus « discrète ». Comme sa mère, « on n'oserait jamais s'exprimer publiquement ». La seule expérience de manifestation[441] qu'elle a vécue pendant sa scolarité l'a progressivement éloignée d'une façon de revendiquer qu'elle juge « trop violente ».

2.1.2. Chiara : grandir dans un terrain favorable au travail social

Dans la situation de Chiara, avec qui l'on échange lors des premières semaines du terrain italien, on retrouve de fortes proximités avec la trajectoire d'Élise. Elle a 19 ans lors de l'entrée dans l'université publique. Née en 1994, elle est l'aînée d'une famille des classes moyennes italiennes, résidant dans l'ancienne banlieue industrielle de la ville étudiée, sa sœur s'oriente vers une série secondaire scientifique au moment de notre premier entretien.

Ses parents, diplômés du secondaire, maintiennent une attention importante à l'éducation de leurs filles, tout en contribuant à favoriser les activités extra-scolaires dès leur plus jeune âge. Son père, né en 1960, grandit dans une famille que Chiara décrit comme « problématique ». Le grand-père paternel de Chiara obtient un diplôme professionnel court à 16 ans pour ensuite commencer à travailler en tant qu'infirmer dans une clinique privée du nord de l'Italie. C'est là qu'il rencontre sa femme, issue d'un « milieu social très bas, elle avait juste fait trois ans d'école primaire », qui exerce des petits boulots dans un hôpital, comme assistante cuisinière ou comme femme de ménage. Le grand-père paternel de Chiara est diagnostiqué par la suite comme « dépressif », « bipolaire » et dans les dernières années elle le décrit comme très « apathique », qui « bouge rarement », ce qui entraîne une enfance assez « compliquée » pour le père de Chiara. Celui-ci arrive néanmoins à poursuivre ses études secondaires et à trouver un emploi par la suite en tant qu'orthoprothésiste dans une entreprise privée d'appareillage auditif, où il travaille encore aujourd'hui. C'est autour de la quarantaine qu'il décide de reprendre des études universitaires, ce qui lui permet d'obtenir un nouveau diplôme et d'obtenir plus de responsabilité et de se déplacer à l'étranger pour des voyages professionnels. Chiara passe alors très peu de temps avec son père. Quand celui-ci est en Italie, il rentre souvent très tard, ce qui l'amène à entretenir un rapport plus fort avec sa mère.

Celle-ci, née en 1962 dans le même quartier où elle réside encore actuellement, poursuit initialement une éducation catholique dans le privé. Elle grandit dans une famille avec un père technicien électrique, se déplaçant à plusieurs reprises à l'étranger, et une mère au foyer, très investie dans des activités de scoutisme. La perte de sa mère pendant son adolescence amène le père à un nouveau mariage avec une femme gérant une agence de voyage, « grand-mère » dont

[441] Pendant les mobilisations autour de retraites, elle accompagne des amis dans la rue et elle se retrouve face à des « casseurs ». Elle présente cette expérience « négativement » lors de notre entretien.

Chiara est très proche aujourd'hui. Après son parcours scolaire dans une institution religieuse, la mère de Chiara poursuit une scolarité dans le secondaire dans l'école *magistrale* (sorte d'équivalent de l'école normale pour les filles en France et de la série socio-psycho-pédagogique aujourd'hui), qu'elle obtient avec de bonnes notes pour ensuite poursuivre vers un emploi d'orthophoniste dans l'hôpital public. Comme son mari, elle reprend les études universitaires autour de ses 50 ans, la crainte qu'un « jeune diplômé lui pique son travail » favorise l'obtention d'une licence et ensuite sa démission de l'hôpital pour passer de la fonction publique au privé. L'éducation de Chiara passe de manière importante par la fréquentation de la paroisse, centre de socialisation important pour ses parents (ils s'y rencontrent) tout comme pour elle-même.

Après l'école primaire, Chiara rentre au collège dans le même institut privé catholique fréquenté par sa mère. C'est une période qu'elle décrit comme « très intense », dû notamment au faible nombre de ses camarades (elles sont neuf en classe) et au fort investissement demandé par les enseignants. Le cadre demeure pour autant « très protégé », l'imprégnation religieuse importante, avec une prière tous les matins au début des cours. C'est en dernière année de collège qu'elle passe des tests d'orientation qui commencent à la canaliser vers la « sphère sanitaire et sociale ». Toutefois, elle souhaite au départ se diriger vers une filière générale scientifique (une large partie de ses amis y vont) et elle envisage des études de sage-femme dans la suite du bac. Elle met néanmoins de côté cette série car ses notes en mathématique et physique ne sont pas très bonnes et elle ne se « sent pas capable »[442]. Elle hésite entre une filière générale linguistique et une série socio-psycho-pédagogique (qui renvoie au parcours scolaire de la mère), la seule exigence demandée par ses parents est qu'elle s'oriente vers un cursus avec du latin et de la philosophie. Elle finit par privilégier la deuxième option. L'entrée dans ce lycée lui permet d'obtenir de bonnes notes, après le fort investissement du collège. Elle déclare n'avoir pas « vraiment révisé à fond, car j'étudiais ce que j'aimais bien ». Elle vit pour autant mal le fait que cette filière soit souvent dévalorisée par les enseignants qui viennent faire des remplacements dans son lycée. Investie tout au long de la formation, elle évoque recevoir de bons enseignements dans un contexte d'entre soi féminin qui demeure néanmoins assez sélectif et compétitif[443]. L'enseignante de sociologie contribue à la passionner pour cette discipline, qu'elle considère comme sa matière préférée au lycée[444].

[442] La licence de sage-femme (*Laurea in ostetricia*) en Italie est une filière sélective qui fait partie des « professions sanitaires » et présuppose un test à l'entrée fortement centré sur des connaissances scientifiques importantes. Proche du test de médecine, celui-ci est organisé par chaque université et non à l'échelle nationale.

[443] Elle définit la situation en classe un « peu lourde » pendant le lycée. Sur 26 étudiantes en première année, seulement 13 de la promotion initiale arriver à conclure la cinquième année.

[444] Elle insiste par exemple (sans doute aussi par mon rôle de sociologue) sur une sortie scolaire effectuée pendant le lycée pour aller écouter une conférence de Zygmunt Bauman.

Toutefois, la vie de Chiara se structure aussi dans des activités extra-scolaires. Si elle poursuit une activité sportive de *volley* à haut niveau jusqu'à ses 17 ans[445], elle intègre dans la suite du collège la paroisse de son quartier, où elle exerce le rôle d'animatrice auprès d'un public d'adolescents. Accompagnée par d'autres étudiants (dont une inscrite en service social), Chiara s'occupe de travailler la question de la « confiance » et de l' « orientation » avec des jeunes proches du bac, jouant malgré elle le rôle de conseiller d'orientation :

> « Nous on le considère [la confiance] du point de vue religieux car on est dans la paroisse et on va voir comment on peut amener la confiance dans l'amitié et comment celle-ci est importante et fondamentale dans leurs choix, surtout dans cette période où les lycéens sont déjà en train de penser à l'université… Et ensuite on a différents thèmes : la confiance, le choix, la trahison, l'amour… Et il y a une partie autogérée par nous, on fait de présentations PowerPoint, des choses simples, le signalement au Samu social, toujours nous les éducs […] on cherche à transmettre un style de vie de l'accueil, du fait d'être ensemble, du sourire à un piéton dans la rue, des choses que selon nous sont très importantes… »[446]

Parallèlement à cette activité, elle se rapproche, grâce à un enseignant du secondaire, d'une association qui s'occupe d'enfants handicapés, où elle commence à participer aux activités un après-midi par semaine. Elle y ajoute en Terminale une activité de soupe populaire auprès des sans-abris de sa ville. Ces activités ne sont pas initialement vécues dans le sens d'une future entrée professionnelle dans le domaine du social, mais plutôt comme volonté d' « accomplissement de soi » parallèlement à ses études. Si elle obtient son bac avec des notes supérieures à 75/100, elle se décrit comme quelqu'un de « très anxieuse » (*ansiosissima*), ce qui lui crée des soucis dans l'orientation dans le supérieur et l'amène à laisser de côté des filières trop sélectives.

> « Je stress pour n'importe quoi. J'étais hyper bouleversée, j'ai vécu un peu cette chose-là. J'ai toujours voulu garder des bonnes notes jusqu'au moment où j'ai choisi un cursus qui répondait à mes exigences. »[447]

Elle hésite alors entre une filière de service social et un cursus pour devenir éducatrice. Son enseignante de sociologie du lycée (précédemment assistante sociale) la met en garde face au risque de dévalorisation qu'elle peut retrouver dans le métier, tout comme son grand-père maternel qui s'oppose à son choix car il trouve que ce métier n'est pas très reconnu.

---

445 Elle poursuit généralement quatre entraînements et un match chaque semaine, elle est néanmoins obligée d'arrêter suite à une opération au genou.

446 "Noi lo mettiamo sul piano religioso ovviamente essendo in oratorio, e vediamo come in amicizia ci si possa confidare e come la fiducia possa essere importante e fondamentale per le scelte, magari in questo periodo quelli di quarta stanno già pensando all'università comunque... e poi abbiamo diversi temi, la fiducia, la scelta, il tradimento, l'amore, e una parte che ci occupiamo del corso animatori che di solito abbiamo sempre fatto noi, facendo tipo presentazioni ppoint, cose semplici, tipo 118, e come fare la medicazioni al bimbo, sempre noi educatori agli adolescenti...[...] cerchiamo di trasmettere uno stile di vita dell'accoglienza, dello stare insieme, del sorridere a un passante, queste cose che secondo noi sono molto importanti".

447 "Vado in ansia per qualsiasi cosa, ero super agitata, ho vissuto mal e per questa cosa, sempre tenuto ad avere voti belli, poi ho scelto un corso di studi che veniva incontro alle mie esigenze".

> « Mon grand-père a toujours eu une grande influence sur moi et il ne voulait pas que je fasse service social, il mettait des câbles électriques sous l'Océan lui, dans les plateformes, beaucoup à l'étranger… Et depuis qu'il est à la retraite il travaille [*fait du bénévolat,* NdA] aussi dans un centre de planning familial. Il a toujours eu beaucoup d'attentes envers moi. Et, de son point de vue, pour faire assistante sociale j'aurai même dû m'inscrire en psychologie, qui présuppose un peu plus d'études, car service social c'est quelque chose plus lié au… bénévolat, par exemple. Mais après j'ai réussi à le convaincre quand je lui ai dit que j'envisage de faire un master à l'étranger, alors là il a été convaincu… »[448]

Si elle tente les deux épreuves de sélection, elle discute pour autant autour d'elle avec des assistantes sociales de son quartier et des éducateurs. Elle rencontre également la mère d'une amie qui exerce en tant qu'ASS dans un centre de planning familial et qui lui présente les différentes facettes du métier. Si, rétrospectivement, elle rattache son orientation au cadre catholique et à ses activités bénévoles, il est important de souligner que celui-ci reste assez ouvert. Elle poursuit tout au long de sa jeunesse une activité dans la paroisse qui n'est pas exempte de conflits ouverts avec d'autres animatrices ou avec le prêtre autour des questions liés à l'homosexualité (notamment le mariage et l'adoption pour tous, qu'elle soutient). Les discussions lors de ses activités demeurent pour elle fondamentales. La conception du métier qu'elle a construit lors de notre première rencontre met en avant l'idée d'un travail d'accompagnement, d' « équipe », où l'aspect « juridique » demeure très important :

> « C'est un soutien, un peu pour pouvoir gérer mieux sa propre vie par ex. Si une personne vient vers toi avec un problème, tu peux donner les instruments pour améliorer cette personne… » [449]

Ayant grandi dans une famille qu'elle considère de « centre-gauche », elle partage avec Élise une conception similaire du métier. Selon Chiara, il faut avoir conscience d'être « faites » pour travailler dans le social et « toutes les étudiantes présentes en formation ne sont pas faites pour devenir assistantes sociales ». Cet « engagement » ne se convertit pas dans des actions dans la rue : elle hésite à participer aux mobilisations qui se produisent pendant les années du lycée. Si elle adhère initialement au mouvement, elle évoque d'être « pour la révolte, mais par des voies juridiques ».

---

[448] "Mio nonno ha avuto sempre una grande influenza sui miei pensieri, e non voleva che facessi servizio sociale, lui metteva cavi elettrici nei deserti sotto l'oceano, sulle piattaforme, tanto all'estero... e da quando è in pensione lavora in un consultorio, e ha avuto sempre tante aspettative nei miei confronti e per lui anche per fare assistente sociale avrei dovuto fare psicologia, che è qualcosa più di studio, [piuttosto] che servizio sociale che è qualcosa più di...volontariato, ad es... e qundi si è convinto solo quando ho detto che mi piacerebbe fare la specialistica all'estero e allora si è un po' convinto."

[449] "É un supporto, un po' per gestire meglio la propria vita ad es., una persona che arriva da te con un problema e te puoi dare gli strumenti adatti per migliorare questa persona".

2.2. Des parcours d'*héritières* « atypiques » ? [450]

Comparativement aux parcours d'Élise et Chiara, les étudiantes de ce sous-groupe sont issues de familles davantage dotées en capitaux. Si des différences s'esquissent ici entre Françaises et italiennes (notamment dans le rapport à l'école et les aspirations à continuer les études), il s'agit de rendre compte de parcours « atypiques »[451] dans cette filière, d'orientations a priori « improbables » (Mercklé, 2005). Les filles des classes supérieures présentes dans les études de service social ne sont toutefois pas rares historiquement. Déjà Francine Muel-Dreyfus rendait compte de la manière dont, jusqu'aux années 1970, à l'instar des éducateurs, les écoles de service social attiraient « surtout des femmes, issues dans leur majorité de familles catholiques, appartenant à certaines fractions des classes moyennes et supérieures, qui peuvent trouver là un terrain où concilier le désir de faire des études, celui d'exercer un métier et le respect des traditions d'honorabilité sociale et familiale en restant malgré tout dans un domaine professionnel qui leur est traditionnellement accordé » (Muel-Dreyfus, 1983 : 152-153). Ce constat est élargi par Pierre Bourdieu aux métiers voués à la vente de biens symboliques qui peuvent permettre la reconversion des « enfants de la bourgeoisie menacés de déclassement (qui) se dirigent en priorité vers les plus indéterminées des professions anciennes et vers les secteurs où s'élaborent les professions nouvelles » (Bourdieu, 1979a : 168).

Néanmoins, si cela peut concerner encore aujourd'hui une partie des classes moyennes, il semble plus difficile d'interpréter de cette manière l'orientation de jeunes femmes des classes supérieures contemporaines. Que ce soit sous l'angle du niveau d'études (bac +2 ou bac +3) ou du type d'emploi, d'autres secteurs « proches » peuvent être davantage « réputés » symboliquement[452]. Le métier d'assistante sociale demeure largement « bureaucratisé » et ne peut pas être apparenté encore aujourd'hui à une « profession nouvelle ». Si on traite ici de cas partiels de pente de trajectoires et de déclassement[453], il paraît également réducteur d'en rester là. De ce

[450] Une version remaniée de cette partie (uniquement pour le cas français) a été travaillée initialement dans le but d'une communication et a donné lieu ensuite à une publication (Iori, 2016).

[451] Si les thèmes du « déclassement » ou de la « méritocratie » sont fortement présents dans les préoccupations médiatiques au cours des dernières années, peu de travaux ciblent les trajectoires des *héritiers* en déclassement. Concernant le cadre scolaire français il est important de citer ici les travaux de Carole Daverne (Daverne, 2009) et de Gaële Henri-Panabière, qui parle à ce propos des « méshéritiers » en échec scolaire (Henri-Panabière, 2010). Amélie Groleau s'est également concentrée sur l'étude des parcours scolaires « hésitants » dans l'enseignement supérieur québécois (Groleau, 2015).

[452] À ce propos, on peut notamment citer le cas de l'humanitaire, qui peut représenter une activité permettant des possibilités de reconversion, « de rétablissement, de reclassement » autour du « flou prestigieux qui entoure la réalité de ce milieu » (in Dauvin *et al.*, 2007 : 101).

[453] Camille Peugny définit comme déclassé « tout individu qui ne parvient pas à maintenir la position sociale des parents » (Peugny, 2009 : 13). Selon Christelle Avril, Marie Cartier et Delphine Serre, le déclassement peut renvoyer à plusieurs significations : il peut être lié aux aspirations déçues des individus (sens subjectif), à l'occupation d'une place inférieure par rapport à celle des parents (mobilité sociale descendante) et au décalage entre le diplôme obtenu et l'emploi occupé (Avril *et al.*, 2010 : 162-163).

point de vue, porter attention à la pluralité de ces héritages peut aider à mieux saisir les différentes ressources de ce public pour faire face à la formation.

Tout d'abord, il est important de comprendre que l'héritage socio-culturel familial ne coïncide pas forcément avec un héritage purement « scolaire ». Il convient par conséquent de distinguer les parents cadres entre « populaires ascendants » et « héritiers » (Peugny 2007 : 205-216[454]). L'homogamie concerne une minorité de parents au sein de ce groupe (cinq Françaises et douze Italiennes) et principalement des parents médecins. Ces pères « cadres », souvent dans le privé, sont majoritairement d'origine moyenne ou populaire et dans une moindre mesure d'origine plus favorisée (seulement cinq pères sont issus d'un milieu social favorisé). Du côté maternel, le poids des grands-pères « cadres » suit la même dynamique (seulement quatre mères françaises et vingt Italiennes). Ces résultats donnent à voir une trajectoire ascendante familiale qui s'arrête souvent aux parents (« cadres populaires ascendants » plutôt qu'« héritiers ») et rendent compte d'une forte hétérogénéité chez les classes supérieures, en confirmant les résultats sur le cas italien (notamment en termes de stratégies éducatives ; Barone & Assirelli, 2014). Les parents « héritiers » sont donc peu nombreux dans les deux pays[455].

Cette population d'étudiantes de classes supérieures ne constitue donc pas une élite d'*héritières* fortement dotées en ressources économiques, sociales, scolaires et symboliques depuis plusieurs générations. Leur orientation dans le service social doit moins être lue comme le résultat d'un déclassement que comme celui d'un reclassement familial ou encore d'une transmission familiale « dysfonctionnelle » (Henri-Panabière, 2010). Ce choix *a priori* « improbable » relève alors d'un déclin social « relatif » pour ces jeunes femmes issues de classes supérieures et d'une concurrence sur le marché des titres scolaires des deux pays. Les cas de Matilde et Agathe permettent de mieux creuser leurs singularités.

2.2.1. Matilde ou le rajustement d'une orientation familiale

Matilde ne s'oriente pas vers le service social dans la suite de son bac et a 20 ans au moment d'intégrer l'université publique italienne. Née en 1993, elle est la cadette d'une famille de classes supérieures résidant dans la ville enquêtée. Ses frères et sœurs sont plus âgés qu'elle et ont déjà quitté le foyer familial depuis quelques années. Sa sœur (de huit ans son aînée) est cadre dans

[454] La distinction faite entre ces deux différentes lignées familiales amène également à deux manières différentes de vivre le déclassement, dans un sens plus « générationnel », plus combatif, et dans un sens du « retrait », plus « angoissé d'avoir rompu l'histoire glorieuse de la lignée » (Peugny, 2009 : 101).

[455] Sur les étudiantes des promotions suivies, ils sont plus présents dans le cas italien (notamment dans la population de l'université privée) que dans le cas français où on retrouve seulement une étudiante faisant partie de la haute bourgeoisie. Globalement les parents des classes supérieures sont des médecins, des cadres, des ingénieurs ou des enseignants du supérieur.

le domaine viticole, après avoir effectué des études universitaires de langue et économie. Son frère (plus âgé de sept ans) est aujourd'hui cadre commercial à l'étranger dans une entreprise privée, après avoir effectué des études en sciences politiques et en commerce international. Matilde se considère « chanceuse » d'avoir grandi dans cette famille, notamment grâce aux ressources économiques et culturelles dont elle dispose tout au long de sa jeunesse et encore aujourd'hui.

Son père, né en 1954, est issu d'un milieu social qu'elle décrit comme « très très bas » d'une région du centre-nord italien. Le grand-père et la grand-mère paternels de Matilde n'ont pas fait d'études et travaillaient à leur compte dans une boucherie « qui ne marchait pas très bien ». Cadet d'une sœur qui aide ses parents dans le commerce familial, le père de Matilde essaie de continuer ses études et arrive à s'inscrire dans une filière universitaire de géologie. C'est dans ce cadre qu'il commence à s'engager politiquement à gauche, dans le sillage de l'engagement familial[456]. C'est également pendant l'université qu'il rencontre sa future compagne, qui contribuera à financer la fin de ses études. Celle-ci est au contraire issue d'une famille plutôt « aisée » d'un petit village de la même région. Le grand-père maternel de Matilde est menuisier, ce qui « marche assez bien à l'époque » selon elle et la grand-mère, encore vivante aujourd'hui, exerce plusieurs petits boulots à son compte. Contrairement à la famille de son père, la famille maternelle est décrite comme plus « traditionnelle » et elle n'accepte pas immédiatement le père de Matilde. L'accent sur les études est fort (« c'était maison-école »), ce qui explique que la mère de Matilde obtient de bonnes notes tout au long de sa scolarité et rentre à l'université dans une filière de sciences naturelles. Le moment du mariage, à la sortie de l'université, coïncide avec le premier emploi du père de Matilde dans une entreprise d'exploitation pétrolière[457]. Les premières années de vie commune des parents de Matilde se déroulent à l'étranger, entre le continent africain et l'Europe. Pendant que le père « gravit les échelons », il est suivi par son épouse. C'est d'ailleurs à l'étranger que naît Matilde, pendant que ses frères et sœurs fréquentent des écoles internationales :

> « On a vécu deux ans et demi dans un pays du Benelux. Ils ont fait l'école internationale. On a toujours été poussés, mes parents y insistent, sur le fait d'élargir ses horizons. C'est-à-dire que même si on me paie les frais d'inscriptions plus élevés à l'université, je ne vais pas demander à ma mère de m'acheter un sac Louis Vuitton à 500 euros, elle va me donner deux claques. Mais si je dis que je veux aller faire un an en Angleterre [pour étudier], ils me paient tout ! Ils sont vraiment focalisés sur ces choses-là, sur élargir ses horizons, sur regarder comment le monde fonctionne, à ne pas rester arrêtés ici. Ils sont aussi conscients de la situation italienne actuelle et des

[456] Les deux parents, d'orientation communiste, ont été partisans, son père s'engage dans des collectifs d'extrême gauche formés dans la suite du mouvement de 1968.

[457] Il est important de considérer que seulement un tiers de « cadres supérieurs » italiens sont diplômés du supérieur (Barone & Assirelli, 2014 : 212).

> perspectives qui s'ouvrent aux diplômés et de comment marchent les services ici, si on parle de mon diplôme à moi… »[458]

C'est quand elle est âgée de trois ans que ses parents rentrent en Italie. Son père travaille aujourd'hui en tant que « *general manager* » entre l'Italie et l'étranger et sa mère réussit à être embauchée dans la fonction publique, en tant qu'enseignante de géographie dans un lycée avec des séries technologiques et linguistiques. Dans une famille à capital culturel élevé (sa mère « dévore les bouquins »), ses parents mettent l'accent sur l'école tout comme sur les activités extra-scolaires de leurs enfants. Si sa sœur joue au basket jusqu'au bac, son frère au foot, ses parents au tennis, Matilde commence le *volley* dès la première année de collège et le poursuit encore aujourd'hui, parallèlement à l'apprentissage de la clarinette dont elle joue dans la fanfare du village mais qu'elle arrête pendant son lycée. Tous les après-midi pendant sa jeunesse sont consacrés à ces activités, qu'elle laisse progressivement un peu à côté au moment de sa terminale pour pouvoir passer son examen de la *maturità*. Très proche de ses parents, elle les accompagne parfois au club pour jouer au tennis. Elle se décrit comme « bonne élève » tout au long de sa scolarité, elle aime bien écrire et elle y reçoit de bonnes notes. Au moment de son brevet elle veut s'orienter dans une filière technologique de mécanicien, alors que ses parents insistent pour qu'elle aille dans une filière générale scientifique.

> « [*En rigolant*] je voulais m'inscrire dans une filière de technicienne ! Quand j'ai fini le collège, c'était ma période *Fast and Furious*, je voulais tout forger. Et eux, un peu en s'imposant, justement hein, ils m'ont dit : "Si tu as cette idée dans cinq ans, tu iras alors faire ingénierie mécanique". »[459]

Elle finit par poursuivre le lycée en série scientifique, où elle obtient de bons résultats, et s'investit parallèlement en tant que déléguée scolaire tout au long du lycée (« les autres élèves m'ont toujours poussée à le faire ») en participant à quelques manifestations avec ses parents. Réussissant le bac avec de bons résultats (88/100), elle décide de continuer les études vers un cursus d'ingénierie civile à polytechnique, dans le but de s'orienter en master dans l'ingénierie environnementale, filière fortement réputée. Or, cette orientation n'arrive pas à convaincre ses parents qui essaient de la diriger vers d'autres disciplines de sciences de l'éducation ou de sciences sociales.

---

458 "Abbiamo vissuto due anni e mezzo in X, loro hanno fatto la scuola internazionale, siamo stati molto spinti ... i miei spingono su questo, su l'allargare i propri orizzonti. Cioé per dire, nonostante pago fascia massima, non sono quella che va da mamma e dice 'ho visto la borsa da luis vuitton da 500e dammi', perché mi tira due ceffoni. Se dico voglio andare a fare un anno in Inghilterra, me lo pagano tutto loro... sono proprio molto indirizzati su queste cose, su allargare gli orizzonti, su guardare come gira il mondo... non rimanere fermi qui, sono anche consapevoli di come sia l'italia adesso e delle prospettive che un ragazzo che si laurea qui e possa avere e di come funzionano i servizi qui...parlando della mia specifica laurea".

459 "Io volevo andare a fare meccanica, quando avevo finito la terza media, periodo fast and furious... [ride] voglio elaborare qualsiasi cosa. e loro... un po' imponendosi, giustamente, un po' dicendomi "se avrai questa idea tra 5 anni andrai a fare ingenieria meccanica"."

> « Mes parents n'étaient pas très convaincus par mon choix d'ingénierie, clairement ils me soutenaient comme fait tout le monde, mais ils se doutaient que j'aurai un peu réorganisé ma vie. [RI : Eux ils préféraient quelle filière ?] Ma mère sociologie… ou psychologie, ou sciences de l'éducation primaire [*scienze della formazione primaria*]. Aussi car ils ont un peu dit entre les lignes que 'si tu fais sciences de l'éducation primaire, on pourrait un jour investir dans une crèche privée', dans le sens avoir une crèche à toi… Clairement cela en trouvant les bons contacts et la bonne place, mais ils m'ont fait une offre de ce type, mais moi j'y ai pas pensé, je voulais 'ingénierie, ingénierie, ingénierie'. Mais bon, ce sont les fautes que tu peux accepter dans une vie, qui contribuent à te faire grandir… Et donc voilà, ils avaient insisté beaucoup sur ça. »[460]

Tout en réussissant ses partiels d'ingénierie, elle réfléchit au fur et à mesure à se reconvertir au cours de l'année. Elle décrit le cadre de cette filière comme quelque chose d'assez « strict », peu « sociable », qui lui « coupe ses ailes », où elle fait partie d'une minorité de filles dans la promo. C'est donc au croisement de sa socialisation de genre et de classe (Barone & Assirelli, 2014[461]) qu'il faut comprendre cette reconversion. Si Matilde évoque cette réorientation comme quelque chose de « douloureux », elle échange à plusieurs reprises avec sa mère en regardant les programmes des cursus sur internet. Elle exclut la sociologie car « ce n'est pas très concret et professionnalisant » et elle hésite initialement avec le concours de sciences et techniques sportives[462]. Elle décide alors de s'orienter vers la psychologie, cursus sélectif où elle s'inscrit au concours d'entrée.

C'est finalement sur les conseils de sa mère qu'elle se renseigne sur le cursus en service social, dont elle n'a jamais entendu parler comme formation. Sa mère la met en contact avec une voisine assistante sociale qui lui présente avec enchantement le métier. Matilde se demande initialement si elle doit lui faire confiance, même si sa description lui fait apparaître le métier comme quelque chose d' « apte à sa personne ». Après avoir passé les deux sélections, elle écarte la psychologie pour des raisons liées aux débouchés professionnels[463], pour choisir finalement le cursus en service social, dans le but de rentrer dans le métier après le diplôme, tout en poursuivant ses études en parallèle, dans un master plus ciblé sur des thématiques sociales ou

---

460 "I miei genitori non erano molto felici della mia scelta di ingenieria, ovviamente "ti appoggiamo" come fanno tutti... sapevano che mi sarei riorganizzata la vita". [RI: loro dove preferivano ?] Mia mamma sociologia... subito... sociologia, psicologia, scienze della formzaione primaria, anche perché i miei mi hanno buttato li', perché noi, se fai scienze della formazione primaria, noi potremmo un domani fare un investimento per un asilo privato, nel senso che avere un asilo privato, tuo... ovvimanete trovando gli agganci delle persone e il posto giusto, mi aveva messo un offerta del genere, pero' inizialmente non ci pensavo, volevo ingenieria ing ing, che sono poi quegli sbagli ammissibili nella vita che ti fanno crescere e quindi niente i miei avevano puntato molto su quello".

461 Ces auteurs soulignent que la plupart d'enfants des classes supérieures italiennes s'orientent vers une *maturità* scientifique (47% contre 24%) et continuent vers des études « rentables », notamment les études d'ingénierie (13%).

462 *Istituto superiore di educazione fisica* (ISEF) ou *scienze motorie* peut être considéré une sorte d'équivalent de STAPS.

463 Elle rattache cette décision à l'image qui lui donne sa cousine qui a terminé cinq ans d'études universitaires et quatre de spécialisation et qui « galère » à se mettre à son compte. Si elle aimerait plutôt s'orienter vers la psychiatrie que la psychologie, la lourdeur du processus de sélection (sous médecine) et l'écart temporel dans lequel se décide son orientation l'amènent finalement à écarter cette option.

« pourquoi pas à l'étranger »[464]. Elle inscrit lors du premier questionnaire le « désir d'aider » et la volonté de « pouvoir travailler avec des personnes dans le besoin » et d'obtenir un emploi stable. Matilde est néanmoins attirée par le cadre administratif du métier, par le fait de rester aussi « détachée » des usagers. Elle considère comme « cohérente », rétrospectivement, son orientation dans cette filière, notamment en lien avec les « valeurs familiales » véhiculées par ses parents. Elle discute beaucoup de politique avec eux[465] et elle s'intéresse à l'actualité via des programmes télévisés, la lecture des journaux et des revues hebdomadaires. Si elle n'est pas d'avis qu'une « vocation » soit nécessaire, elle trouve une large majorité de ses camarades étudiantes trop « rigides » et intéressées uniquement au diplôme, ce qui l'amène à se distinguer progressivement des celles qu'elle définit « non prédisposées au social ».

2.2.2. « Y a du terrain, y a de l'action, y a de l'humain, je pense que ça me correspond » : le cas d'Agathe

Agathe a 25 ans lors de notre rencontre, lors de la deuxième année de formation. Si elle n'est pas présente au tout début de la formation, elle rejoint l'école régionale au cours du premier semestre, venant d'un centre de formation d'une autre région. Le cas d'Agathe peut se situer à mi-chemin entre les parcours du deuxième groupe et les étudiantes « reconverties » dont on traitera dans la suite du chapitre.

Née en 1990 d'une famille de classes moyennes-supérieures du sud de la France, Agathe est la cadette de la famille. Son frère (de neuf ans son aîné), après des études de commerce, est aujourd'hui entrepreneur et consultant dans le privé, sa sœur (de six ans plus âgée), après des études de langue et dans la mode, travaille comme cadre dans le secteur du textile à l'étranger. La scolarité d'Agathe, comme celle de sa fratrie, se déroule au départ dans des écoles internationales. C'est notamment par le travail du père que sa famille déménage à plusieurs reprises entre le continent africain et l'Asie. Sa famille rentre en France lorsqu'elle doit intégrer la dernière année de l'école primaire, retour qu'elle évoque en termes de « choc » assez important dans ses habitudes de jeunesse. Le père d'Agathe, né au début des années 1950, est le fils d'un homme travaillant dans l'immobilier. Elle décrit l'éducation de son père comme « cadrée et forcée, où il ne fallait pas être nuls », famille avec laquelle elle n'a jamais eu trop de contact[466]. Après des

[464] Elle fait partie de la minorité d'étudiantes qui effectuent une expérience Erasmus lors de trois ans. Les ressources familiales, participant comme « filet de sécurité », notamment économique, favorisent une plus forte différenciation dans les opportunités scolaires et professionnelles de Matilde par rapport à ses collègues. Sur le concept de *safety net* voir Goldthorpe, 2007.

[465] Son père continue à voter « extrême-gauche », alors que sa mère a toujours voté à gauche et vote aujourd'hui parti démocrate. Si elle vote comme son mère, elle se considère plus « modérée » que ses parents.

[466] Si le père d'Agathe en parle très peu tout au long de sa jeunesse, depuis le divorce entre son père et sa mère, elle rompt tout contact et elle a dû mal à aborder ce sujet.

études supérieures, il devient ingénieur en BTP dans le privé, travail qui l'amène à se déplacer fréquemment à l'étranger. Après la rencontre avec la mère d'Agathe, il déménage avec elle hors de la France, pour y revenir seulement dix ans plus tard à la naissance d'Agathe et repartir à nouveau en Asie. La mère d'Agathe est issue d'un père chef d'entreprise et d'une mère comptable dans la même entreprise familiale. Chez ses grands-parents maternels « ce n'était pas leur mentalité de faire poursuivre des études à leurs enfants ». Si l'oncle et la tante d'Agathe arrivent à trouver des emplois stables avec des études courtes (l'oncle d'Agathe dans la police et la tante exerce comme pharmacienne), sa mère arrête ses études après un BEP de secrétariat et par la suite trouve un emploi comme secrétaire. Lors de la rencontre avec son futur mari, elle arrête de travailler et le suit à l'étranger où elle s'occupe de l'éducation de ses enfants et d'activités de bénévolat. Une fois rentrée en France, elle s'occupe aujourd'hui de la location de chambre d'hôtes.

La scolarité d'Agathe se poursuit en parallèle d'un rapport assez conflictuel avec sa famille, qu'elle analyse comme « très encadrante, trop encadrante ». Une fois rentrée en France, elle est inscrite dans un cursus scolaire dans le privé, où elle poursuivra jusqu'au baccalauréat (ses parents « ne voulant pas le public »). Parallèlement à une éducation catholique assez relâchée, Agathe poursuit des activités de bénévolat, qu'elle avait déjà commencées avec sa mère. Le moment de son adolescence coïncide avec l'organisation d'activités humanitaires encadrées par son lycée avec des enfants, les prémisses d'une socialisation politique, le début d'une relation amoureuse à distance[467] et un conflit plus ouvert avec ses parents. Elle commence à participer aux manifestations contre le CPE en 2006, elle devient déléguée de sa classe et commence à s'engager dans des activités sportives à côté de l'école. Ces activités amènent à une détérioration de ses résultats et au redoublement de sa seconde. Si ses parents insistent pour lui faire suivre une série scientifique dans la lignée de la fratrie, ils finissent pour accepter qu'elle s'inscrive dans la préparation d'un baccalauréat ES, qu'elle obtient avec mention.

> « Mes parents voulaient que j'aille en filière S et déjà j'avais dû négocier. J'avais réussi à avoir une filière éco et ils m'avaient inscrite en spécialité maths, alors que j'étais une bille en maths, du coup comme je n'aimais pas et comme je suis capricieuse, comme je n'aime pas, je le fais pas… du coup ça allait pas du tout (…). Et le lycée était majoritairement de droite, avec des familles très élevées, de catégories sociales très élevées. Et le fait que je n'ai pas toujours vécu en France, ça fait que ça me forçait à m'ouvrir et j'avais très peu d'amis au lycée. Il y avait beaucoup de "fils de", de "filles de", toujours avec les marques et les machins et je n'avais pas toutes ça moi, mes parents n'étaient pas là-dedans. »

[467] Elle se déplace souvent pour fréquenter son copain de l'époque, fils d'une enseignante-chercheuse en sociologie qui lui « donne plein de bouquins » et qu'elle regarde « corriger les copies ». Les « discussions à table » chez son copain autour des enjeux de société et de la politique, l'amènent à apprécier à fur et à mesure la sociologie vers laquelle elle s'orientera initialement.

Si elle n'obtient pas de très bons résultats pendant sa scolarité (plutôt bons en mathématiques et langues, elle a plus de difficulté en SVT et français), elle se décrit davantage comme une étudiante « moyenne » :

> « Je m'en sortais, je faisais pour m'en sortir, j'avais toujours 12 de moyenne, je n'étais pas bonne élève, j'étais moyenne, je ne faisais pas grande chose, j'étais souvent au téléphone vu que j'avais une relation à distance, mais j'arrivais à m'en sortir, je n'étais pas à fond dans le travail, ce n'était pas ma priorité. »

L'année du baccalauréat marque pour autant l' « explosion » de sa famille avec la séparation de ses parents. Alors que les parents envisageaient pour elle une orientation vers la médecine ou le droit (« long, trop long ! »), le divorce amène Agathe à reconsidérer ses projets d'avenir avec une plus large marge de manœuvre. Malgré l'opposition de sa mère, elle choisit de se diriger vers une faculté de sociologie, discipline universitaire dans laquelle enseigne la mère de son copain de l'époque.

> « C'était la seule matière qui me plaisait en terminale et c'était le seul truc que quand je ne faisais pas grande chose, j'y arrivais bien. J'aimais bien les bouquins, cette façon de penser, j'avais pris en ES la spécialité socio, un truc qui me plaisait… J'étais contente d'être en cours, je voulais intégrer l'EHESS, j'avais déjà mon parcours de vie, je voulais faire un doctorat. Et comme j'ai vécu en Asie je voulais faire un doctorat comparatif Chine/France sur les familles. Les parents de mon copain devaient nous acheter un appartement sur Belleville où on devait loger, un parcours tracé quoi ! »

Elle valide sa première année qui coïncide aussi avec une première indépendance familiale (elle va habiter en colocation) et financière (elle commence à exercer des petits boulots en parallèle). C'est lors de la deuxième année qu'elle commence néanmoins à décrocher. Elle identifie les raisons de l'abandon de ses études au cours du deuxième semestre à la rupture avec son copain et dans les nombreuses grèves et blocages à l'université (dans le cadre du mouvement des retraites). Elle s'investit alors à rythme soutenu dans une activité de danse, dans un moment de réajustement de son parcours : « Je faisais que de la danse et ça ne pouvait pas être un métier, j'étais trop vieille, ça se fait beaucoup plus jeune ». Elle envisage initialement un parcours en fac de droit qui n'aboutit pas et commence à regarder les filières courtes professionnelles (« ma mère m'aurait jamais laissée aller corps et âme dans les études »).

Tout en travaillant comme serveuse en parallèle, elle intègre une « prépa » aux concours du social (*cf.* chapitre 5) dans le but d'intégrer un cursus en service social. Son avis à propos de cette expérience est partagé et contradictoire à différents moments de son récit. D'une part elle considère la prépa comme « inutile », ayant eu la chance d'avoir pu se la permettre grâce à la pension versée par son père. D'autre part, elle la considère « nécessaire » dans le cadrage qu'elle favorise, dans la possibilité de faire un stage, de travailler les écrits professionnels, le CV et la

gestion des épreuves du concours. Elle passe six concours sur toute la France (dont deux écoles à Paris) pour ensuite intégrer le centre de formation de sa ville. L'orientation vers ce type de métier permet alors de constituer un « bon compromis » entre les connaissances acquises et l'organisation professionnelle.

> « Ce que j'aime bien dans la fonction d'assistante sociale c'est ce côté aussi administratif, on n'est pas tout le temps avec le public, moi je pense que je ne suis pas faite pour ça, je manque de patience. Et comme je suis assez rigoureuse, j'aime bien le papier, l'administration, tout ça, ça me convient, je trouve qu'on a un lien différent avec les familles et avec les personnes, on a quelque chose qui est assez particulier à l'assistante sociale, on arrive à créer un lien, et s'introduire dans tout le quotidien de la personne, alors que l'éduc c'est quelque chose de spécifique (…) moi je préfère la globalité, on a tellement de choix, on est pas fermés ! »

Peu convaincue par l'organisation de la filière, elle fait au même moment la connaissance d'un petit ami qui l'amène à laisser de côté la formation. Après sa rupture avec lui (« j'étais amoureuse d'un mauvais garçon… »), Agathe décide de « monter à Paris » où elle intègre l'école régionale, dans laquelle elle avait reçu une bonne notation lors des épreuves de sélection l'année précédent. Si on lui donne la possibilité d'intégrer la deuxième année, cette expérience participe d'une volonté de repartir à zéro.

> « J'avais fait que cinq mois, j'ai dit non, je n'avais pas envie d'intégrer une promotion qui se connaissait. Et puis, même si on passe tous le même diplôme, les cours sont tous différents, je veux partir sur les mêmes bases que tout le monde, je ne suis pas à un an près, j'ai préféré reprendre depuis le début, je ne connaissais pas trop Paris, je n'avais pas trop amis, je ne serai pas la seule quoi. »

Si elle considère que la formation « lui correspond » et qu'il faut des « valeurs », elle tend à mettre de la distance avec des autres étudiantes qui « ont fait ça par dépit ou car elles ne savaient pas quoi faire », en se laissant la possibilité de continuer des études au bout de trois ans ou de « voyager » quelque temps.

◊ ◊ ◊

Les quatre trajectoires présentées dans ces deux sous-parties permettent de mieux rendre compte des profils singuliers des *héritières* en service social. On voit en particulier dans le premier sous-groupe et dans le cas d'Élise et Chiara, comment un contexte social et familial favorable favorise les conditions de possibilités d'une orientation vers le métier d'assistante sociale. La famille apparaît encore ici comme le lieu primordial de formation de dispositions à l'aide à autrui. Le rôle joué par le contexte familial dans l'investissement scolaire en particulier, tout comme dans la sollicitation à exercer des activités extra-scolaires (pratique théâtrale, éducative, sportive), contribue à socialiser ces individus à une vie de groupe ou encore à mettre l'accent sur le rôle de

« l'équipe » dans le futur travail d'assistante sociale. Le rôle de la mère en particulier peut renvoyer ici à un processus de transmission sexuellement orienté, d'autant plus présent tout au long du parcours éducatif (Henri-Panabière, 2018). De même, la socialisation religieuse, tout comme dans d'autres contextes professionnels proches (Dauvin *et al.*, 2002 : 74-76)[468], joue un rôle central. Comme on l'observe dans les deux premières trajectoires, la socialisation religieuse participe également d'une progressive « neutralisation » du politique, dans une volonté de renvoyer le religieux, et plus généralement le social, à la sphère personnelle. Plus globalement ces profils témoignent, face à des reconversions initiales, d'un réajustement progressif des choix scolaires en conformité à l'*ethos* familial, ce qui permet une corrélation plus forte entre propriétés familiales et orientation de l'enfant[469]. L'orientation vers cette formation et vers ce métier s'apparente alors à la recherche d'un emploi qui favorise la mise en avant de dispositions à autrui, tout en gardant une position « discrète », marginale, dans l'espace social (qui est explicité notamment au niveau politique par une position modérée à l'écart).

C'est le cas aussi de Matilde et Agathe où l'orientation dans le service social permet de ramener rétrospectivement de la cohérence face à leurs choix scolaires et professionnels. Dans ces deux cas se dessinent des fortes similarités (position sociale, place dans la fratrie) qui n'aboutissent pas pour autant au même type de trajectoire scolaire, caractérisée dans le cas de Matilde par de bons résultats scolaires et dans le cas d'Agathe par des résultats « moyens ». De même, on voit bien comment, dans le cas d'Agathe, la rupture entre ses parents joue comme détachement de l'influence familiale sur ses choix scolaires[470]. Toutefois, ces deux étudiantes mettent en avant de la même manière l'aspect professionnel de ces études. Si le choix du social est invoqué comme un projet professionnel, croire progressivement qu'on est « faits » pour le service social participe aussi d'une volonté de ramener de la distance avec d'autres étudiantes (plus populaires, on pourrait dire) n'ayant pas été « imprégnées » au préalable par les valeurs « humaines » propres au métier, par une « nature altruiste » (Rozier, 2002 : 136).

La distanciation aux autres pôles des classes supérieures (à fort capital économique : la référence au « sac Vuitton », aux étudiantes du « lycée privé », sur le fait de ne pas partager les

[468] On observe toutefois des différences avec les jeunes femmes s'engageant dans des associations humanitaires. Si le service social peut être davantage valorisé au sein du cercle familial, il n'occupe pas la même place occupée par l'humanitaire dans la société. Si les humanitaires partagent avec les professionnels du social le fait d'être passés par une éducation catholique et regroupent une majorité des jeunes femmes, celles-ci sont néanmoins davantage passées par des éducations en contradiction avec les modèles de réalisation féminins qui permet d'apparenter le choix de l'humanitaire à une volonté d'échapper à un certain rôle féminin (Siméant, 2009 : 116).

[469] Paul DiMaggio et John Mohr dans leur étude sur la structure de classe étatsunienne mettent également en valeur comment l'investissement dans les activités extra-scolaires (*amateur activities*) et les activités religieuses (*participation in Church and charitable activities*) contribue à influencer les choix scolaires des enfants et à augmenter leur capital culturel (Mohr & DiMaggio, 1995).

[470] Cela joue ici comme « éléments perturbateurs » susceptible de remettre en question les acquis de la transmission parentale (Lahire, 2012 : 415).

mêmes « valeurs ») joue également comme une volonté de ne pas se sentir légitimes dans une partie de l'espace social. Assistante sociale reste alors un métier envisageable par une partie de ces classes moyennes et supérieures en recomposition, *a fortiori* dans la mesure où ceci donne accès à une stabilité (notamment dans la fonction publique) et à un « refuge honorable » face à l'augmentation du chômage, tout en permettant de garder des aspirations concernant des horizons parfois lointains : un master à l'étranger, un voyage, d'autres études supérieures.

Si cette profession se réorganise, elle continue néanmoins à attirer, par une position « moins risquée » et « plus rentable », des « trajectoire[s] interrompue[s] » propres d'une petite bourgeoisie nouvelle en recomposition (Bourdieu, 1979a : 409 et 414), qui doivent néanmoins être considérées à l'aune des aspirations et des possibilités futures que ces étudiantes mettent en avant. Sans vouloir homogénéiser les orientations entre les deux pays, ces cas montrent également que le cadre français est davantage réceptif à des parcours plus heurtés et à des chocs biographiques, ce qui caractérise plus spécifiquement le groupe suivant.

3. Les étudiantes « reconverties » : le service social comme réorientation sociale et professionnelle

Dans ce troisième et dernier groupe il s'agit d'étudier les parcours des étudiantes qu'on a nommées « reconverties ». Cette orientation est davantage présente dans la population française (34 %) que dans la population italienne (22 %). On regroupe ici les jeunes femmes plus âgées en reconversion professionnelle et sociale, qui ont choisi (relativement) tard ces études, en dissonance avec les parcours précédents (elles arrivent à un maximum de 48 ans en France et 51 en Italie). La filière de service social est connue tardivement dans le parcours scolaire et/ou professionnel et l'orientation n'est pas rattachée à une motivation vocationnelle, image au contraire repoussée par ce public. Elles intègrent cette formation pour aller directement au métier, sans mettre en avant des préférences pour un public spécifique. Le rapport à l'institution scolaire est de même assez compliqué, avec une moindre présence de mentions au bac et des redoublements plus fréquents[471]. Lors de nos observations au sein des promotions des écoles, elles sont souvent bien identifiées tout au long du cursus et peuvent parfois faire « bande à part »,

[471] À l'instar de Matthias Millet et Gilles Moreau, on considère que les redoublements doivent être interprétés comme une sanction de non-conformité à l'institution scolaire (Millet & Moreau, 2011). Or, ceux-ci ne regroupent pas la même signification selon le niveau et la classe de redoublement. Dans le cadre français, Joanie Cayouette-Remblière et Thibaut de Saint-Pol ont divisé les redoublements en trois types : une faible acquisition scolaire (avec un redoublement en 6e, 5e, 4e et 1e), un évitement d'une orientation (3e et 2de) et un échec à la fin d'un parcours (terminale ou fin de BEP/CAP) (Cayouette-Remblière & de Saint-Pol, 2013). En reprenant ce schéma, dans le cas de l'échantillon français, les faibles acquisitions scolaires sont davantage présentes dans ce groupe que dans le groupe des « héritières » (24%). Chez les 63% français ayant redoublé on retrouve un tiers de faiblesses, un tiers d'évitement et un tiers d'échec en fin de cycle secondaire.

dans une distinction qui relève aussi de l'âge, de la « maturité » ou d'un bagage d'expériences associatives, formatives et professionnelles plus important. Cette distance est revendiquée par les autres groupes d'étudiantes de la formation, davantage homogènes au niveau des âges, avec « respect » ou méfiance, notamment envers celles qui ont déjà une licence ou qui sont passées par d'autres études supérieures[472].

Tableau 4.4. Caractéristiques indicatives du groupe des étudiantes « reconverties »

	France	Italie
Père *populaire*	45	46
dont père ouvrier qualifié	20	11
dont père employé de la fonction publique	17	4
dont père employé administratifs d'entreprise	2	15
Père *intermédiaire*	24	19
Mère *populaire*	68	62
dont employée administrative ou de commerce	8	27
dont employée de la fonction publique	28	14
dont employée des services directs aux particuliers	15	8
dont inactive	15	9
Mère *intermédiaire*	21	30
Parents avec un titre d'étude inférieur au bac	25	12
Parents avec un titre de niveau bac	38	56
Déclarent avoir subi un accident biographique dans leur famille*	57	24
Filière au bac		
- générale / *liceo*	77	63
- professionnelle / *tecnico* ou *professionale*	22	36
« Bons » résultats à la sortie du secondaire **	25	32
Redoublements lors de la scolarité	63	44
Choix du service social après d'autres études ou expériences professionnelles	91	83
Moyenne d'âge	30,7	23,8
Étudiantes de la promo 2013 (effectifs)	33	45

Source : enquête FRITA, données en %. **Lire** : 45 % des étudiantes françaises de ce groupe sont issues d'une origine populaire du côté de leur père. *Divorces, décès, maladie chez les parents ; ****** On a regroupé ici les « mentions » françaises au bac et les résultats au-dessus du 75/100 en Italie.

472 S'il s'agit bien sûr d'un glissement dans le niveau social et scolaire, cela peut rappeler aussi la distance (mais à rôles inversés), des facteurs plus diplômés face aux autres facteurs plus âgés et moins diplômés (Cartier, 2003b).

Tout d'abord, des différences s'esquissent entre les étudiantes françaises et italiennes. L'origine sociale structure ce type d'orientation dans les deux pays mais pas de la même manière : on identifie une plus forte présence d'étudiantes d'origine populaire dans la sous-population française et une hétérogénéité sociale plus forte dans le cas italien. À l'instar des travaux de Stéphane Beaud et ceux de l'équipe Éducation, Socialisation et Collectivités locales (ESCOL, Paris 8), on retrouve ici une partie des élèves passés par des parcours scolaires fragiles et un échec scolaire (Charlot *et al.*, 1992), par des filières technologiques et professionnelles, devenus des « bachelier[e]s par effraction » (Beaud, 2003), ayant occupé des emplois divers (notamment moins qualifiés dans le secteur médico-social) ou ayant poursuivi différents types de formations professionnelles. Elles ne sont pas pour autant devenues des « déclassé[e]s scolaires » (bacheliers devenus ouvriers et employés ; Beaud, 2000) et ont même réussi à intégrer une formation supérieure[473]. De même, la population française est ici plus âgée que l'italienne, vit hors du domicile parental et dispose d'autres ressources financières que celles données par la famille (notamment des allocations-chômage ou de poursuite d'études), un tiers de ces étudiantes ont également des enfants, ce qui engendre des différences dans le vécu des études, des futurs stages et dans la perception de la formation. Une partie des Françaises déclarent également être passées par un « bilan de compétences », dispositif qui permet un premier travail de mise en cohérence et de réécriture des biographies professionnelles (Gonnet, 2016[474]). Enfin, les Françaises gardent néanmoins une plus forte confiance en l'avenir, ce qui reste lié notamment aux taux d'emploi plus élevés et à une stabilité professionnelle davantage présente qu'en Italie[475], comme on le verra mieux dans la troisième partie de la thèse.

Plusieurs profils composent ce troisième groupe. En premier lieu, une partie vit notamment l'orientation dans cette filière comme une reconversion sociale à la suite d'accidents biographiques singuliers, dont ce *curriculum* permet également la réactivation. L'écart avec la famille est fortement revendiqué par rapport aux autres groupes étudiés précédemment. Le « sens » rattaché à cette reprise d'études peut alors renvoyer à un aboutissement après plusieurs reconversions. On le verra dans la suite de cette thèse, ces parcours fragiles tendent à rencontrer plus des difficultés au cours de la formation (des abandons au cours de trois ans, des retards dans

473 Dans la famille Belhoumi suivie par Stéphane Beaud, le cas de la cadette, Amel, s'orientant d'abord vers un bac STT, ensuite vers une licence de sociologie et enfin à 23 ans dans une école d'ASS, pourrait bien faire partie de ce groupe (Beaud, 2018).

474 Orienté vers une population d' « actifs », ce dispositif a comme but de sécuriser les parcours poursuivant l'idéologie de l'individu acteur de soi-même.

475 66 % des étudiantes françaises de ce groupe ont confiance dans le fait de trouver un emploi au bout de trois ans, contre environ 50% des autres deux groupes. Si cela est plus élevé aussi chez les étudiantes italiennes (29% contre 18%) cela reste très minoritaire mis en parallèle avec le cas français.

l'obtention de la licence en Italie). En second lieu, tous ces profils ne renvoient pas à des ruptures biographiques. Une partie de ce groupe est également composée par les étudiantes affichant clairement des objectifs professionnels. Des contraintes familiales diverses (notamment le fait de suivre son conjoint) peuvent amener à envisager ces études amenant à un travail avec des horaires stables[476]. Si le « sens » rattaché à ces études n'est pas homogène à l'ensemble de ce groupe, le fait de « se laisser porter » par la formation peut néanmoins constituer un élément central de ce groupe.

3.1. Le retour en formation : donner du sens à son parcours

Contrairement aux groupes analysés précédemment, on rassemble ici des parcours plus hétérogènes et moins linéaires où les reclassements s'apparentent à des phases d'incertitudes. Celles-ci peuvent conduire à considérer la reprise des études supérieures de manière plus « utilitaire », et à reconstruire son parcours vers un emploi qui ait « du sens » par rapport à une trajectoire. Ce groupe est notamment composé par les parcours les plus heurtés, marqués par des « bifurcations » (Bessin *et al.*, 2009), où le vécu personnel participe d'un investissement singulier dans cette filière. Si Claire Bidart considère les bifurcations comme un « changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles » (Bidart, 2006 : 31), celles-ci ne doivent pas être interprétées dans notre cas comme un changement radical de métier ou de secteur professionnel[477]. Ce type d'orientation permet notamment de réactiver des dispositions antérieures (qu'elles soient professionnelles dans le médico-social, bénévoles dans des associations ou familiales) au profit d'un cursus qui détourne des échecs ou des accidents familiaux vécus antérieurement. Les études de service social permettent alors de donner aux ruptures familiales et aux réorientations scolaires antécédentes une mise en cohérence de leurs parcours. Si des rapprochements sont possibles avec le cas d'Agathe étudié précédemment, ici les accidents sont plus précoces (une séparation ou un décès lors de la petite enfance et des échecs à quelques années de distance) et sont différemment mobilisés par les enquêtées dans leur parcours. Les étudiantes de ce groupe mettent davantage

[476] Dans un registre similaire, à l'instar des juges femmes s'orientant vers les affaires familiales (JAF ; Bessière & Mille, 2013 : 347-349 ; Collectif Onze, 2013), une partie des étudiantes enquêtées s'inscrivent dans cette école en parallèle de mutations professionnelles ou du conjoint.

[477] Si l'analyse en termes de « bifurcations » a obtenu un succès assez important, notamment avec le renouveau des études en termes de « carrière » et la (re)introduction du concept de *turning point* par Andrew Abbott, ce terme renvoie pour autant à des usages pluriels. La sociologie de Bernard Lahire a déjà montré à plusieurs reprises comment les « ruptures » et les réorientations sont souvent la règle dans les trajectoires des individus (Lahire, 2008). Michel Grossetti définit les bifurcations telles que « des situations dans lesquelles des séquences d'actions à l'issue partiellement imprévisible situées dans un temps « court » peuvent influer sur des structures relativement durables du temps « long » » (Grossetti, 2004 : 185). Si cette définition assez large peut convenir dans notre cas, on ne traite pas ici des « bifurcations professionnelles » définies par Sophie Denave sous trois angles : un changement radical de domaine professionnel, une durée minimale de trois ans dans le métier et l'exclusion des personnes en formation (Denave, 2010 : 168-174).

l'accent sur leur entrée en école dans le sens d'un enchantement. Elles attendent beaucoup des cours et des stages. Cette formation (et ce métier) permettent à ces jeunes femmes de trouver « leur » place, en même temps que de donner « un sens à (leur) vie » (Havard-Duclos & Nicourd, 2005 : 73).

3.1.1. Océane : « c'est une volonté arrivée très tard »

Je rencontre Océane dans un café parisien en 2014. Elle ne fait pas partie initialement des étudiantes suivies mais elle répond positivement, après des échanges en écoles, à ma demande d'entretien, que suivront d'autres échanges informels. Elle a 27 ans lors de l'entrée en première année de service social.

Née en 1986, Océane est issue d'une famille populaire recomposée d'un département d'Outre-mer. Célibataire et sans enfants, elle habite toute seule dans la banlieue francilienne au moment de l'entretien. Son parcours scolaire et professionnel est fait de plusieurs reconversions, réajustements et échecs. Elle grandit dans une famille qu'elle évoque comme caractérisée par les « violences » de son père, maçon, sur sa mère, père avec lequel elle n'avait plus de contact jusqu'à très récemment. Suite au divorce de ses parents lorsqu'elle a trois ans, elle reste habiter chez sa mère, alors que sa sœur (aujourd'hui aide-soignante) emménage chez son père :

> « Ma sœur habitait avec mon père et avait un meilleur niveau scolaire que moi… [RI : Pourquoi ?] Car la femme de mon père la poussait à travailler, elle travaillait beaucoup, fallait qu'elle revienne avec un bon bulletin scolaire… après elle a arrêté les études à 16 ans et c'est moi qui a continué [à étudier]. Certes, j'aurai aimé que ma mère soit un peu plus exigeante, ça m'aurait donné une rigueur que je n'ai pas, mais j'ai quand même avancé… »

Elle décrit la vie de sa mère comme un parcours caractérisé « par des galères ». Née au milieu des années 1960, elle est la fille d'un agriculteur et d'une femme au foyer avec plusieurs problèmes de santé. Elle arrête l'école après l'école primaire pour commencer à travailler à ses 14 ans. Elle s'occupe alors de ses frères et sœurs pendant sa jeunesse, enchaînant les petits boulots (« elle faisait des ménages, des grandes distances pour travailler ») qu'elle continue aussi à la naissance d'Océane. Après avoir vécu quelque temps avec un deuxième compagnon (avec lequel elle aura deux enfants : le demi-frère d'Océane, boulanger, et sa demi-sœur, récemment aussi dans des études de travail social), elle se sépare à nouveau pour aller cohabiter depuis quelques années avec son dernier compagnon, pêcheur, avec lequel elle a une dernière fille (aujourd'hui au collège). Elle travaille aujourd'hui en tant qu'employée dans la restauration. Éduquée religieusement par sa mère, Océane poursuit un parcours scolaire où elle échappe du contrôle familial, sa mère n'insistant pas fortement sur l'importance de l'institution scolaire.

> « Je n'aimais pas apprendre… Au primaire, j'étais une fille qui était lente. Quand il fallait noter les leçons, tout le monde avait fini de noter, sauf moi ! Du coup je me souviens que quand tout le monde rangeait ses affaires, je rangeais aussi alors que j'avais rien noté. Et du coup je disais à ma mère que je n'avais pas de devoir à faire, elle me demandait, mais [je disais que] je n'avais jamais de devoir à faire. Elle se posait la question et se disait que peut-être c'était normal. Et au collège je faisais mes leçons que si je voulais. »

C'est lors de sa classe de 6e qu'elle commence à apprendre l'espagnol. Cette langue s'avère une révélation pour Océane, tout comme le niveau, « excellent », de la classe. C'est à ce moment-là qu'elle commence à apprécier vraiment l'école, ce qui lui permet de poursuivre ses études vers une filière générale.

> « Quand je suis arrivée au lycée j'ai eu quelques difficultés car je ne maîtrisais pas certaines choses mais après j'avais des acquis en espagnol, comme des personnes l'avaient commencé en 4e et le prof revenait sur des choses déjà faites et pour moi c'était un rappel, mon niveau a augmenté ! Français, j'aimais beaucoup. L'anglais, j'avais un mauvais niveau mais ça ne m'a pas empêché [de continuer les études]. »

Elle arrive finalement à suivre sa meilleure amie en seconde, notamment par le biais de l'option latin. En s'accrochant aux études, elle intègre une « super bonne classe ». Si elle obtient de mauvaises notes dans des matières scientifiques, elle arrive à décrocher une première, une terminale et un bac littéraire sans mention, dans le but de devenir professeure des écoles. Ses études sécondaires sont caractérisées par une pratique étudiante intensive, à l'écart des autres élèves, focalisée sur les révisions et visant l'obtention de la série littéraire « qu'elle désire ». Son parcours dans le supérieur est caractérisé par la poursuite de son objectif principal (le professorat), tout en ouvrant des possibles voies de sorties. Elle s'inscrit alors en première année de licence à l'université dans un cursus en LLCE (Lettres, langues et civilisations étrangères) où elle arrive à obtenir la « moyenne ». Parallèlement, elle tente le concours pour rentrer en école de service social à 19 ans, qu'elle n'obtient pas.

> « J'ai tenté mais ma mère voulait pas que je fasse ça… Elle a déjà côtoyé des assistantes sociales. En fait pour elle l'ASS c'est… elle a fait les démarches et n'ont pas abouti et pour elle dans ses représentations l'ASS s'était déplacée pour rien. (…) Elle venait de se séparer de mon père, du coup comment elle avait à intégrer un loyer, elle avait du mal à se fournir des meubles et elle avait besoin d'une aide financière. »

Elle arrive à poursuivre à l'université où elle obtient tout d'abord son DEUG et ensuite une L3 en sciences de l'éducation. C'est lors de ces années d'université qu'elle s'éloigne progressivement du professorat. Cette période est décrite par Océane de manière assez confuse. Convertie religieusement lors de ses premières années universitaires, elle tombe amoureuse d'un

jeune homme et s'éloigne progressivement de l'Église tout comme elle réévalue ses objectifs professionnels.

> « Je progressais plus dans la foi et j'avais plus envie d'y aller. C'était un conflit entre la vie que je menais et celle que l'Église, que la Bible, voulait que je mène et du coup je me suis détournée de l'Église. […] J'avais perdu confiance en moi et en mes valeurs. Et même si je faisais de choses pour avancer, je n'étais pas heureuse. »

Elle décide par la suite d'intégrer un master en sciences de l'éducation pour préparer le concours de conseiller principal d'éducation (Master MEEF), qui lui permet

> « de rester dans l'enseignement, c'était un métier qui se rapprochait plus [au métier de prof], qui participe aux conditions de réussite des élèves. »

Elle tente alors, tout au long de deux années, ces épreuves, en échouant à chaque reprise, avant à l'écrit et ensuite à l'oral, ce qui contribue à affaiblir sa confiance en elle. Elle décide de réajuster à nouveau son parcours (« le métier ne me correspondait pas trop car j'étais trop douce ») et elle est embauchée comme surveillante (assistante d'éducation) dans un lycée professionnel où elle travaille pendant deux ans. Cette expérience lui donne la possibilité d'observer au concret ce que font les autres professionnels travaillant dans l'éducation. Si elle hésite au départ avec un concours pour rentrer en école d'infirmière, c'est sur le conseil de sa « meilleure amie qui est infirmière » qu'elle décide de rencontrer des collègues assistantes sociales et d'envisager un nouveau concours pour rentrer dans le centre de formation de sa ville. Si sa mère avait préféré qu'elle continue à travailler, tout son entourage l'appuie dans ce choix (« tous dans la famille étaient d'accord que je m'éloigne du concours de CPE, ils ne me voyaient pas faire ça »). C'est lors de vacances en métropole chez son frère qu'elle décide de prendre rendez-vous avec l'école régionale francilienne, où un quota est prévu pour la mobilité des étudiants d'outre-mer. La décision d'intégrer cette formation participe d'une envie de redémarrer à zéro, loin de chez elle et dans un nouveau cursus. De même, Océane renoue avec sa pratique religieuse en intégrant une nouvelle communauté dans son département. Elle se décrit comme quelqu'un de très « modéré, posé » et elle n'adhère pas à une vision du métier comme celui d'une professionnelle politiquement « engagée ». Elle a d'ailleurs du mal avec les manifestations, les grèves et les mobilisations en général, qu'elle trouve souvent « pas fondées parfois, très revendicatives, trop haineuses ». Si au départ elle voit l'assistante sociale comme quelqu'un qui « donne des aides financières », c'est progressivement lors de l'entrée en école qu'elle découvre progressivement d'autres facettes de la formation : « c'est aussi de la réflexion ! ». Elle envisage de poursuivre le cursus dans le but de travailler après le diplôme. Elle vise en particulier la fonction publique. Si elle ne convoite pas une structure ou un public spécifique, elle n'exclut pas de vouloir

intégrer l'éducation nationale, même si la question de l'avortement pourrait la mettre devant des « conflits éthiques ».

3.2. Le retour en formation : le *titre* pour se professionnaliser

On regroupe ici des individus aux caractéristiques sociales hétérogènes, mettant en avant une orientation pour des questions spécifiquement professionnelles. S'ils ne trouvent pas leur place dans les deux autres types, ils rassemblent des caractéristiques propres aussi aux autres groupes. On ne pourrait pas pour autant réduire le cas d'une étudiante comme Lucie, jeune femme francilienne fille d'un policier et d'une assistante sociale, à une pure reproduction familiale et la considérer à l'instar d'autres *héritières*, alors qu'elle travaille environ dix ans après son bac comme hôtesse de l'air à l'étranger avant de revenir et s'inscrire en formation d'assistante sociale[478]. Si ce groupe représente des profils très hétérogènes en France, c'est autant le cas en Italie où les différences d'âges peuvent être très fortes. Il est intéressant d'observer que si les hommes sont généralement rares dans cette formation, ils se concentrent plutôt dans ce groupe, d'autant plus dans les promotions qu'on a suivi tout au long des trois ans[479]. C'est pour cette raison qu'on a décidé de prendre le cas, certes « atypique », de Diego.

3.2.1. Diego : la fac, malgré lui

La rencontre avec Diego se fait de manière assez facile et agréable dès la première année. Le fait d'être un des rares hommes de la formation et la proximité d'âge favorisent des échanges assez longs et détaillés tout au long des trois ans. Son récit est d'ailleurs initialement axé sur la mise en valeur et une « bonne présentation » de sa reconversion[480].

Diego a 24 ans au moment de l'entrée en première année. Né en 1989, il est l'aîné d'une famille populaire résidant dans la banlieue de la ville enquêtée, sa sœur cadette vient de redoubler une année dans un lycée à série artistique au moment de notre première rencontre. Diego définit sa famille comme « ni pauvre ni riche ». Il est très proche de son père, avec lequel il effectue des activités d'arts martiaux lors de son adolescence. Celui-ci (né en 1962), issu d'une famille de petits commerçants[481] plutôt ancrés à gauche, arrête ses études après le collège pour continuer

478 Lucie fait partie des étudiantes suivies pendant les trois ans. On reviendra sur sa trajectoire dans le chapitre 6.

479 Sur les cinq étudiants français, trois font partie de ce groupe. Sur les neuf étudiants italiens, six font partie de ce groupe.

480 Il m'avoue à la fin de la deuxième année que sa compagne (également assistante sociale) insiste auprès de lui pour qu'il profite de nos rencontres pour recueillir des informations sur la situation professionnelle du travail social en France. S'il aime bien Paris, cette option ne l'enchante pas autant car ça lui demanderait beaucoup d'investissement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il m'écrit également par texto pour avoir de mes nouvelles au moment des attentats de Paris en 2015.

481 « Ils avaient un bistro, vieux style » ("Avevano un bar osteria, vecchio stile").

initialement vers un petit diplôme professionnel de dessinateur industriel, qu'il ne termine pas. Diego le décrit comme quelqu'un qui était pendant sa jeunesse « très anar', le punk classique, qui était contre tout et tous ». Il commence à travailler au départ en tant qu'ouvrier forgeron pour ensuite réussir à être embauché dans la fonction publique comme agent câbleur. L'histoire de l'entrée du père dans cette entreprise publique est racontée avec orgueil par Diego qui souligne comment, « même sans les titres scolaires » nécessaires, il arrive à passer l'entretien d'embauche, en montrant « ses connaissances pour la physique et la chimie » et accéder à un emploi qualifié[482]. C'est dans le début de sa carrière professionnelle qu'il rencontre sa compagne. La mère de Diego (née en 1964) est la fille d'un père maçon et d'une femme au foyer. Elle arrive à poursuivre ses études secondaires jusqu'à obtenir un diplôme technologique de tourisme pour ensuite commencer à travailler en tant que secrétaire comptable, travail qu'elle perd récemment, pour alterner des périodes de chômage et de garde d'enfants. Tout au long de la scolarité de Diego ses parents cherchent à investir dans ses études. Il me fait part de leurs rappels à plusieurs reprises.

> « Eux, ils me disaient toujours "étudie pour longtemps, étudie pour longtemps !" Et moi, "non !, j'ai envie de travailler !". (…) Et aujourd'hui [*dit en rigolant*] me disent à nouveau "Je t'avais dit que tu devais continuer tes études !" »[483]

La fin de son collège coïncide avec les premiers mouvements étudiants contre le gouvernement Berlusconi et la réforme de l'école publique. Il discute beaucoup de politique avec ses parents, l'un à gauche et sa mère plutôt à l'extrême gauche. Il décide alors d'intégrer une filière générale avec série artistique au lycée (*liceo artistico*) où il participe activement aux mobilisations dans sa ville et ailleurs (« je suis même allé à Rome pour la mobilisation contre la réforme du droit du travail ! »). Il évoque cette période comme une période de très fort activisme où il met de côté l'école. Si bien qu'il finit par redoubler en deuxième année.

> « Bon, au lycée artistique j'ai fait un peu le crétin – je peux le dire ? – j'ai fait un peu le crétin et donc la deuxième année je l'ai un peu délaissée. [RI : c'est toi qui avais choisi cette série ?] J'ai toujours choisi moi-même mon parcours scolaire. J'ai eu des échecs plusieurs fois, j'ai fait tout, tout seul. C'était ma décision de choisir le lycée artistique et de me faire recaler. Je n'étudiais plus et je faisais les bêtises classiques qu'on fait à 15-16 ans. Pendant l'été, j'ai été honnête avec moi-même et j'ai dit : si je reste là avec ces gens-là, je risque de redoubler une deuxième fois. Alors je me suis un peu détaché et j'ai vu la possibilité de poursuivre dans d'autres spécialités […] et j'ai choisi de faire la spécialité socio-psycho-pédagogique, qui était une série expérimentale. »[484]

---

[482] Diego insiste sur le parcours de son père qui a un emploi où il est « toujours disponible » et supervise aujourd'hui une partie des autres ouvriers de la boîte.

[483] "Loro erano sempre "studia finché puoi, studia finché puoi!" e io "no, invece, ho voglia di lavorare" [...] e oggi "te l'ho detto che dovevi studiare!".

[484] "Beh al liceo artistico ho fatto un po' il pirla, posso dirlo ?, ho fatto un po' il pirla, quindi il secondo anno l'ho lasciato un po' perdere. [RI: l'artistico l'avevi scelto tu?] Tutto il percorso di studi l'ho scelto io, la testa l'ho sbattuta più volte, fatto tutto da me; era stata una scelta mia di scegliere artistico e una scelta mia di farmi bocciare; non studiavo più e facevo le solite cavolate che si fanno a 15-16 anni. Durante l'estate mi sono fatto un esame di

Sa réorientation dans une filière socio-psycho-pédagogique expérimentale marque la découverte d'une nouvelle expérience scolaire. S'il a des difficultés dans les sciences et découvre des nouvelles matières (la sociologie, la psychologie, le droit), il reconnaît aux enseignants du secondaire de lui avoir transmis surtout une « vraie méthode de travail ». Non sans difficultés (il redouble plusieurs matières pendant ces quatre ans), il arrive à obtenir la *maturità* avec un résultat qu'il juge satisfaisant (80/100). Ces années sont alors caractérisées par l'éloignement avec ses fréquentations précédentes, l'entrée dans un univers scolaire totalement féminin (ils sont seulement deux garçons dans sa classe, lui et son ami) auquel il n'était pas habitué et le début d'une activité professionnelle. Ayant initialement commencé à travailler comme forgeron grâce à un contact de son père pendant l'été, il continue en parallèle du lycée à travailler comme livreur. Grâce au lycée qui permet un stage d'un mois dans le social, il découvre le secteur de l'éducation spécialisé avec une expérience dans l'accueil de jour avec des enfants handicapés. Si ses parents insistent pour qu'il continue ses études à l'université, il préfère aller travailler une fois terminées les études secondaires.

Il travaille dès lors pendant trois ans comme faisant fonction d'éducateur spécialisé dans plusieurs services, en enchaînant plusieurs petits emplois. Il évoque ses années comme un moment où il jongle entre plusieurs structures. Il devient intérimaire pour les crèches et les écoles maternelles, où il est appelé à plusieurs reprises pour des remplacements dans l'assistance des enfants. En parallèle il commence à suivre un jeune porteur de handicap pendant quelques mois d'été. S'il décide de s'inscrire dans un parcours universitaire en Sciences de l'éducation dans une ville à une demi-heure de chez lui, il abandonne au bout de quelques mois car il n'arrive pas à concilier les déplacements avec ses emplois.

> « J'avais un emploi de DOA [*dotazione organico aggiuntivo* – vacataire appelé en soutien à l'équipe], j'étais une ressource en plus pour l'école. Mais en fait pas vraiment… J'allais boucher les trous où il manquait l'éducatrice dans la classe. Je travaillais avec le groupe de la classe, dans des projets éducatifs, par exemple le projet de Noël, ce que je n'ai pas suivi car j'ai été embauché après, mais du type du projet de Noël, du tri sélectif, d'insérer et éduquer les enfants à trier les déchets. Et moi je suivais ces projets, qui changeaient d'école et en école et de classe à classe. Et j'allais boucher les trous, car la collègue était par exemple absente. Cela fonctionnait selon les roulements, il y avait ceux qui avaient l'après-midi, moi j'avais 8 heures-12 heures et ensuite je faisais le tour, je bouchais les trous et aussi où il y avait les enfants handicapés qui n'étaient pas signalés en tant que tels. »[485]

---

coscienza; se io rimango là con le persone che conosco rischio di perdere un altro anno; allora mi sono proprio distaccato, avevo vista questa possibiltà di scegliere al tra vari indirizzi [...] e ho scelto di fare questo, che era uno sperimentale".

485 "Io facevo il DOA (dotazione organico aggiuntivo), elemento in più nella scuola, poi in realtà non proprio; andavo a coprire i buchi dove mancava l'educatrice della classe, lavoravo sul gruppo classe, tipo vanno a fare i progetti educativi, per esempio, il progetto per il natale, cose che non ho seguito perché inserito dopo, progetto di natale, la raccolta differenziata, spettacolo di natale e inserire e educare i bambini a fare reciclaggio, e io andavo a

S'il continue cela pour trois ans, tout en restant habiter chez ses parents, ce « sale boulot » d'éducateur n'arrive pas pour autant à lui permettre une autonomie économique, les emplois lui permettant d'obtenir quelques centaines d'euro (les « salaires varient entre 4 € et 6 € nets par heure pour certaines coopératives, l'école payait un peu plus car l'horaire était fixe »). Pour autant, face aux nouvelles législations en matière de recrutement dans le Tiers Secteur, il est obligé de quitter cet emploi. Il réussit à se faire embaucher par une chaîne de supermarché où il reste quelques mois, tout en continuant pendant l'été un travail de suivi éducatif avec une association.

> « J'ai cherché à travailler comme éducateur mais on te demande de plus en plus la licence. Il y a du boulot, pour les accréditations, pour payer les gens, mais les associations doivent justifier que tu es en cours d'études ou que tu as une licence. Et moi ni le titre, ni les études. Ils ne pouvaient ni me payer, ni m'embaucher, alors qu'avant il n'y avait pas des restrictions bureaucratiques. Du travail il y en avait hein, j'en ai toujours trouvé. Et on m'a toujours dit que je faisais une bonne impression, que j'ai de l'expérience, mais par contre je n'ai pas le titre ! »[486]

C'est lors de ses années d'éducateur que Diego rencontre sa compagne actuelle (fille d'un chauffeur routier et d'une éducatrice des jeunes enfants non diplômée) qui, dans la suite de son bac, poursuit dans des études de service social. C'est sous son insistance notamment qu'il envisage une nouvelle inscription à l'université. Il exclut pour autant les cursus pour devenir éducateur : l'une (*educazione professionnale*, sous médecine) demande des connaissances scientifiques qu'il n'a pas (« je l'ai écarté a priori, j'aurai déjà retardé mon entrée dans le monde du travail avec des matières que je ne maîtrise pas »), l'autre (*scienze dell'educazione*) n'a pas de contrôle continu et lui fait craindre un nouvel échec. Le service social, présenté par sa compagne (à ce moment-là en troisième année de formation), représente la meilleure option.

> « J'ai préféré m'inscrire en service social, car c'est vrai qu'il a comme objectif de te faire devenir assistante sociale mais avec ce type de titre là, si tu n'arrives pas à devenir ASS, tu as quand même la possibilité de recommencer à faire l'éducateur, avec une licence dans le social ! […] Certains m'ont dit : "va faire service social là-bas et ensuite tu m'envoies ton cv, on ouvre un avis de recrutement et on t'embauche". Parce qu'ils ont besoin aussi du modèle masculin, c'est très recherché. Il y a certains qui me poussent à le faire. »[487]

---

seguire questi progetti, diversi da scuola in scuola e da classe in classe e andavo a coprire il buco che mancava, magari collega assente; funzionava su turni, chi aveva dopo mezzogiorno, io stavo dalle 8 fino alle 12 e poi giravo e coprivo questi buchi qui, dove c'erano bambini diversamente abile non segnalati".

[486] "Poi ho cercato di lavorare come educatore ma chiedono la laurea sempre di più; ce n'è di lavoro, per gli accreditamenti, per pagare le persone, ma le cooperative devono dimostrare che o sia in corso di studi o abbia la laurea, e io né titolo, né corso di studi, non potevano pagarmi né assumermi, prima non c'erano vincoli burocratici; lavoro ce n'era eh, l'ho sempre trovato. E mi han detto che ho fatto sempre buona impressione, l'esperienza ce l'ho, ma non ho il titolo".

[487] "Ho preferito fare servizio sociale, perché è vero che mira a farti diventare ASS, ma con questo tipo di laurea là, se non riuscissi a diventare ASS, ho comunque la possibilità di riprendere a fare educatore, con una laurea nel sociale [...] Alcuni mi hanno detto : "Vai a fare servizio sociale là e poi mi mandi il CV e apriamo un bando! e ti assumo!" perché hanno bisogno, anche della figura maschile, molto ricercata. C'é gente che mi sprona a farlo"

Il garde au départ une représentation assez négative de l'assistante sociale, pour avoir croisé cette professionnelle à plusieurs reprises lors de son travail d'éducateur. Ayant parfois sollicité le soutien de l'ASS, il s'est souvent « retrouvé tout seul ». Il évoque ce métier comme quelque chose de très bureaucratique par rapport au métier d'éducateur où il y a plus de contact, dans une image du travail social comme d'un « travail à la chaîne », dont l'ASS est « un maillon ». Il appréhende un peu l'intégration de la licence, dû principalement au fait qu'il a arrêté les études quatre ans auparavant, que ses camarades vont avoir l'âge de sa sœur et qu'il baisse son niveau de vie, ne pouvant pas travailler avec la fréquence obligatoire (il vend sa moto et il arrête les vacations). Cela contribue néanmoins à rassurer ses parents qui contribuent à financer pour moitié les frais d'inscription et lui donnent de l'argent de poche tous les mois. Dans un contexte de réductions d'effectifs, il voit alors cette réorientation comme une « voie de secours », comme une inscription « malgré lui ». Cette nouvelle inscription à la fac lui permet de « répartir à zéro » : il garde très peu d'amis, il prend de la distance par rapport aux opinions politique de ses parents (qu'il juge trop « radicales ») et il se concentre sur ses études, dans le but d'obtenir le « titre » au bout de trois ans. En parallèle il commence une activité de bénévolat dans son village qu'il vit de manière « stratégique » (il espère élargir son « réseau »), tout en continuant ses activités sportives. S'il n'a pas de préférence particulière pour une structure ou un public spécifique, il n'exclut pas de continuer aussi les études en master, tout en travaillant à côté, ou de déménager et s'installer dans d'autres régions du centre-nord en Italie avec sa compagne dans l'objectif de trouver un emploi.

◊ ◊ ◊

Si ces deux derniers profils esquissés présentent de fortes proximités avec les deux autres groupes, ils concernent des étudiants ayant intégré la filière de service social plus tardivement. Il est néanmoins utile, pour ne pas se tromper, de ne pas considérer ces jeunes femmes (et jeunes hommes) tels que des individus totalement extérieurs au « social ». Bien évidemment, tout comme leurs collègues, ces deux profils sont passés par des instances de socialisation productrices de dispositions et favorisant l'intériorisation du choix pour le service social.

La trajectoire d'Océane regroupe des caractéristiques propres à d'autres étudiantes de l'école française régionale. Si ces parcours, faits de reconversions et réajustements, ne s'apparentent pas totalement à des « habitus clivés » (Bourdieu, 2003 : 95), ils renvoient à des itinéraires dysfonctionnels, faits de réussites et échecs. Contrairement aux étudiantes des autres groupes, ceux-ci ont rarement vécu dans un « cocon » familial. L'entrée en service social peut alors « sauver la mise » après des expériences où ces individus se sont retrouvés « pris au piège » (Bodin, 2008 : 183) par leurs possibilités effectives de poursuite dans le supérieur ou dans un

emploi dans des secteurs d'activité proches : le professorat et le métier de CPE ici, des parcours dans le médico-social ou dans la psychologie pour d'autres étudiantes faisant partie du même groupe. Ces accidents peuvent contribuer également à modifier les orientations en produisant des restrictions des possibles scolaires et amenant des réorientations et des réajustements, tout en produisant de l'auto-culpabilisation.

Contrairement au « choc émotionnel » relevant de faits lointains évoqués par les militants EDF « altruistes » étudiés par Sabine Rozier (Rozier, 2002 : 137-140), ici le « choc » est davantage intériorisé dans une volonté d'agencement ou de réappropriation de sa trajectoire. Dans le cas de Diego c'est davantage le besoin du « titre » qui ressort et qui favorise la reprise d'études. C'est alors moins la famille ou des études particulières qui orientent ce choix et participent à cette reconversion que le support d'autres agents (des conseils d'ami ou d'une conjointe) dans un choix qui est davantage vécu individuellement, dans l'espoir d'une rentrée effective et stable dans le monde du travail.

Conclusion du chapitre 4

On a cherché dans ce chapitre à mettre au jour les divers mécanismes de socialisation présidant à l'orientation vers ce *curriculum*. Il s'est agi notamment d'interroger les trajectoires étudiantes tout en gardant le contexte national et les histoires familiales dans lesquelles elles s'inscrivent. Cela a permis de tenir compte à la fois des instances collectives de socialisation tout en comprenant l'emboîtement entre offre de formation, aspirations, manières de concevoir le métier, singularités familiales et biographiques. Les portraits esquissés autorisent alors une rupture avec les discours d'une linéarité des parcours et des choix scolaires et professionnels et contribuent à apporter des éléments de compréhension des mobilités sociales des deux pays par l'enseignement supérieur. Rendre compte de cela dans deux pays permet également de montrer une convergence des inégalités scolaires et professionnelles et la prégnance de l'origine sociale dans la structuration des aspirations, dans le cadre du processus de transformation historique des carrières scolaires et professionnelles féminines.

Dans le prolongement du chapitre 3, cette approche a permis de montrer les différents cheminements en s'éloignant du cadre « standardisé » du questionnaire pour réintroduire les cas singuliers au sein de trajectoires individuelles et familiales spécifiques (Battagliola *et al.*, 1993) dans une approche biographique comparée. Certes, les étudiantes se réapproprient différemment des histoires familiales et cela notamment à partir de ressources spécifiques (culturelles et « bourgeoises », Le Wita, 1988 ; ou encore militantes). Tenir compte des différentes lignées

étudiantes a notamment permis de comprendre, de manière structurelle, comment se construit l'espace des possibles et quelles transmissions familiales sont à l'œuvre dans cette population[488], entre continuité et rupture (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1998). Cela a permis de voir le passé scolaire et professionnel des différentes familles et de comprendre les aspirations au croisement de plusieurs « probables », tout comme les tensions qui sont à l'œuvre dans les positionnements dans les voies diverses du supérieur et dans un *curriculum* spécifique. Du haut des classes populaires aux petites classes supérieures en reclassement, les différents portraits montrent les ressorts de réussites et d'échecs scolaires particuliers. On a pu observer comment se dessinent des petites mobilités scolaires et sociales à partir des différentes logiques transversales et voir que les caractéristiques sociales ne se transmettent pas à l'identique selon les générations. Cela permet d'apporter une contribution à un nouvel espace de « petites bourgeoisies nouvelles » (Bourdieu, 1979a ; Bernard, 2013 ; Lechien, 2013), *quarante ans après La Distinction*. Face à des *cols blancs* refusant le salariat et politiquement plus à droite, ces futures professionnelles maintiennent, dans un faible extrémisme, la volonté de s'ancrer « au milieu » de l'espace, dans une situation stable et ordinaire.

Or, une orientation précoce pour le service social peut notamment amener une représentation de l'assistante sociale plus orientée vers une idée plus collective du métier, ralliée à une volonté d'émancipation par la profession, alors qu'un choix plus tardif renvoie à vivre cette entrée de manière plus introspective. Si l'orientation dès le secondaire marque une première ségrégation pour les aspirations des jeunes filles, l'orientation du premier groupe répond moins à une adaptation de l'auto-exclusion du jeu scolaire que d'une forme d'insoumission discrète par une voie professionnelle (Marry, 2004 : 62). Si dans ce groupe les instances scolaires jouent un rôle central dans cette orientation, dans les deux autres groupes ce sont davantage des instances de socialisation familiale et extra-scolaire qui participent à ces reconversions et réajustements. Les dispositions ne se transmettent pas toujours de manière automatique et rendre compte du « temps long » de ces portraits a permis d'identifier ce que les orientations doivent aux parcours singuliers et à un *curriculum* particulier. Le service social permet alors de répondre aux attentes de jeunes femmes ayant déjà intériorisé un certain ordre normatif et moral tout au long de leur jeunesse. Néanmoins, ces logiques ne sont pas suffisantes pour comprendre le devenir de ces futures professionnelles et demandent d'être mise à l'épreuve du travail institutionnel du centre de formation. On verra dans la troisième partie comment ces profils sont différemment travaillés par les centres de formation.

[488] Le rôle de grands parents ressort fortement de certaines trajectoires et ouvre de pistes heuristiques aux recherches sociologiques sur la transmission des dispositions.

Conclusion de la partie II. Penser les choix d'orientation des « intermédiaires »

Cette partie a cherché à mettre en évidence comment se structure l'entrée dans la filière de service social. Dans un contexte où les politiques éducatives anticipent de plus en plus les orientations scolaires, on voit comment les choix du supérieur dépendent d'une multiplicité de facteurs relevant de hiérarchies sociales et scolaires, qu'on soit dans un cadre de formation plus sélectif ou moins contraignant. Les études en service social ne sont pas composées d'une population homogène mais regroupent en leur sein une forte hétérogénéité. Néanmoins, ces études sont davantage « choisies » par des jeunes femmes issues du haut des classes populaires et des classes moyennes et plus rarement par des étudiantes issues des classes supérieures, aux caractéristiques scolaires, aux appartenances sociales et aux générations spécifiques. L'orientation doit alors être examinée en tant que produit d'une histoire scolaire et sociale particulière. L'entrée dans l'enseignement secondaire peut constituer une première étape de ségrégation scolaire, orientant une partie des étudiantes vers certains métiers de l'action sociale. C'est au fur et à mesure de la scolarité que ces orientations sont progressivement intériorisées et supportées par l'influence parentale.

Porter l'intérêt à la lignée familiale et aux différentes instances de socialisation permet de montrer des points comparables entre les différents groupes analysés et au sein des deux pays. On voit alors comment l'homogénéité du cadre national cache des différences transversales qu'on retrouve dans les deux populations. La typologie commune montre notamment que l'orientation dans le supérieur n'est ni une expérience individuelle ni une expérience homogène dans chaque contexte national étudié. Si ces questionnements s'inscrivent dans un *curriculum* spécifique, ils peuvent néanmoins être élargis à d'autres filières et porter leur contribution à une sociologie des orientations dans l'enseignement supérieur. Le sens de la formation et du métier donné par les étudiantes doit ainsi être lu en fort lien avec les caractéristiques biographiques et les expériences socialisatrices.

De même, ces étudiantes mettent en avant un rapport au monde et à la formation particulière, qui est mis en parallèle avec une volonté de reconnaissance, de faire un travail « qui ait du sens » et qui contribue à structurer les futures classes moyennes des deux pays. Globalement la « docilité », l'envie d'être « à l'écart », le respect pour l'institution, sont des caractéristiques transversales aux populations étudiées. À l'instar d'autres professionnels (Bodin, 2008), ces étudiantes représentent des intermédiaires au sein de l'espace social et éducatif des

deux pays. Penser les choix d'orientation de ces « intermédiaires » implique de tenir compte à la fois des espaces nationaux de l'enseignement et des trajectoires socio-scolaires singulières. Les propriétés esquissées dans le troisième chapitre représentent des « conditions sociales de possibilité » de l'entrée et du maintien dans la formation de ces étudiantes, plutôt que des « causes » (Darmon, 2008 : 33), alors que les portraits du quatrième chapitre permettent d'approfondir les configurations familiales dans lesquelles s'inscrivent leurs choix. S'il ne s'agit pas de « conversion » au service social, la filière de service social apparaît pour ces publics comme un espace à mi-chemin regroupant des logiques contradictoires : continuité dans une cohérence vocationnelle, injonction à la professionnalisation, possibilité de reconversion sociale. Ce *curriculum* a le mérite de se retrouver au croisement des mobilités sociales, de tenir des étudiantes populaires en réussite scolaire, tout comme des étudiantes en reclassement. Le fait d'avoir subi des échecs scolaires n'est pas en contradiction mais peut constituer un atout pour l'école dans la possibilité de façonner ses étudiantes.

Il s'agissait enfin dans cette partie de faire dialoguer méthode statistiques et récits de vie, résultats agrégés par des questionnaires et entretiens semi-directifs. De comprendre du niveau macro au niveau micro sociologique les différentes logiques de classements amenant ces jeunes femmes vers cette filière. Il serait réducteur pour autant d'en rester là. En effet, on s'est intéressés ici au choix des individus déjà « choisis » par la formation. Les orientations sont aussi ancrées dans l'édifice cognitif propre aux différents pays et aux structures de formation respectives. Il reste à voir comment l'institution contribue au repérage du rôle professionnel et participe de la fabrication de l'assistante sociale, notamment en allant observer, via une approche ethnographique, ce qui se passe dans les salles de cours. Tout en étudiant les logiques de sélection de ces institutions, dans la troisième partie on s'intéressera parallèlement aux « contenus d'enseignement », souvent laissés de côté par les travaux de sociologie de l'éducation et de la formation (Isambert-Jamati, 1990). La formation façonne ses membres tout en reproduisant des savoirs spécifiques. À l'instar d'autres filières, ceux-ci se concentrent au maintien de l'ordre moral et social et recomposent les aspirations étudiantes.

Partie III. Apprendre le travail social. La fabrication de l'assistante sociale dans une optique comparée

Introduction

Dans la première partie de la thèse, on a esquissé les différents contenus des formations et les luttes qui sous-tendent l'institutionnalisation des savoirs professionnels. On a vu comment la formation reste encore aujourd'hui tiraillée entre formation initiale et formation professionnelle continue, comment la culture professionnelle glisse progressivement vers une plus forte *employabilité* et quelles tensions cela produit sur les organisations institutionnelles au sein de chaque pays. Dans la deuxième partie, on s'est intéressés aux différentes trajectoires étudiantes qui mènent aux études de service social, en interrogeant la morphologie socio-scolaire et les aspirations à l'entrée en formation. Après avoir vu comment les profils qui s'orientent dans l'enseignement supérieur se répartissent de manière inégale dans les différentes filières à partir des diverses hiérarchies scolaires et sociales, on a dessiné trois profils transversaux comparés d'orientation dans le service social, qui renvoient aux différentes temporalités, aux origines socio-scolaires et aux histoires familiales diverses : selon une continuité socio-scolaire, selon un réajustement professionnel et selon une réorientation sociale. Dans cette troisième partie, il s'agit de poursuivre notre questionnement sur le processus de socialisation. Après avoir vu qui sont les agents socialisés et leurs ressorts, il s'agit de s'intéresser aux agents socialisateurs et aux contenus de la socialisation (Darmon, 2010a ; Isambert-Jamati, 1990). Comment l'apprentissage du service social se produit-il ? Quelle culture professionnelle ces filières véhiculent-elles ? À quels contenus forment-elles ? Et comment ceux-ci sont-ils réappropriés par les étudiantes ?

Faire de la sociologie des étudiantes implique de s'intéresser aussi aux institutions qui les façonnent. Les étudiantes choisissent leurs formations, tout comme les instituts de formations choisissent leurs étudiantes. Tout d'abord, il s'agit d'interroger les modalités de sélection au sein de ces filières, qu'elles soient plus visibles (à l'entrée) ou « cachées » (au long du cursus). Elles permettent de questionner le « mérite » qui est mis en avant dans cet espace disciplinaire, question ancienne dans les travaux de sociologie de l'éducation et de l'enseignement supérieur (Karabel, 2006 ; Barone, 2012) et qui interroge plus globalement les critères de sélection dans l'enseignement supérieur. On a évoqué le fait que ces étudiantes mettent souvent en avant des justifications relevant d'un enchantement de l'aide à autrui. Dès lors, sur quoi l'évaluation aux concours d'entrée peut-elle reposer ? Comment évaluer les compétences des candidates ? Les

critères changent selon qu'on s'intéresse à une formation universitaire ou à une formation régionale. Il s'agit donc en particulier de montrer les mécanismes spécifiques mis en avant par les différents centres de formation enquêtés pour choisir leurs membres. Tout en tenant compte des spécificités des contextes locaux de socialisation, l'objectif est de comprendre ce que la formation fait aux étudiantes. Poursuivre notre interrogation sous une optique comparée permet d'aller au-delà des distinctions nationales, entre écoles et universités, entre Italie et France, et de voir quels critères sous-tendent le recrutement d'étudiantes aux caractéristiques particulières, entre connaissances scolaires et compétences extra-scolaires.

Cette analyse s'inscrit dans un point de vue théorique particulier. Les centres de formation sont conçus en même temps comme des structures d'homogénéisation et de différenciation de leurs populations. Tout au long des trois années, les étudiantes en service social effectuent plusieurs allers-retours entre école et stage, nécessaires à leur socialisation au terrain de l'action sociale et dans l'objectif de les adapter à leur futur emploi et de produire le cadre dans lequel elles doivent l'exercer. Il s'agit alors d'interroger le rôle de l'institution et l'effet qu'il opère sur les étudiantes, sur leur socialisation institutionnelle, sur « ce qui est censé être enseigné et appris » (Forquin, 2008 : 8) par les étudiantes en service social. Les centres de formation transmettent un ensemble de compétences et des savoir-faire, susceptibles de favoriser l'entrée des diplômées sur le marché de l'emploi. L'assistante sociale opère dans les deux pays un travail de service et de classement voué à allouer des prestations à un large éventail de populations : des hommes et des femmes en rupture conjugale, des enfants et des adolescents, des personnes âgées, des personnes en difficulté socio-économique ou en rupture scolaire, des détenus en réinsertion, des migrants et des réfugiés, des personnes ayant des handicaps variés. Il est clair que le métier lui-même n'est pas exactement semblable dans les deux pays. Néanmoins, on y retrouve une même maîtrise bureaucratique individuelle et collective, fondée sur une activité administrative (remplissage de tableaux, modules, élaboration d'écrits spécifiques), d'échange avec un public (entretiens et visites à domiciles) et avec d'autres professionnels (réunions pluri-professionnelles avec des médecins, des psychologues ou d'autres professionnels de l'action médico-sociale). Or, les cursus formant à ce métier ne se limitent pas à acquérir une « identité » univoque, mais ils participent aussi d'une mise en forme du rôle qui renvoie à d'autres ressorts de la formation, en lien avec les trajectoires étudiantes. Les étudiants ne deviennent pas automatiquement ce que les centres de formation veulent qu'ils deviennent : il ne faut pas confondre les produits de la socialisation avec les buts de l'instance socialisatrice (Becker *et al.*, 1992). Tout comme d'autres institutions d'enseignement supérieur français, que ce soit les classes préparatoires (Darmon, 2013) ou d'autres écoles d'élite

(Eymeri, 2001 ; Quéré, 2015), les centres de formation en service social représentent des instances de classement et de conformation.

En reprenant l'organisation suivie dans la deuxième partie, on a privilégié ici un regard « croisé » entre les deux pays, en mettant tout d'abord en valeur les spécificités nationales. L'étude transversale des modalités de sélection, des catégories d'entendement et de la structuration des contenus de la formation permet ensuite de dégager deux types majeurs, communs aux deux pays, de façonnage institutionnel, entre un « pôle scolaire » et un « pôle professionnel ». Dans le **chapitre 5** il s'agira alors de comprendre comment les instituts de formation choisissent leurs étudiants, en mettant l'accent sur les stratégies de recrutement des différentes institutions et sur la manière dont celles-ci participent au repérage de populations aux contours spécifiques. L'analyse des rites d'initiations mis en place à l'entrée de la formation permet également de comprendre les dissonances entre dispositifs pédagogiques issus de matrices diverses. Ces processus contribuent à construire un premier passage « à travers le miroir », pour reprendre la formule d'Everett Hughes (Hughes, 1996). Le **chapitre 6** reprend cette ligne problématique du processus de socialisation « en train de se faire ». Les *curricula* en service social axent leur construction sur l'idée de l'alternance entre emploi et formation. L'attention portée aux différents types de configuration d'accès au terrain permet de faire ressortir les spécificités nationales en lien avec l'ouverture ou la fermeture des marchés de l'emploi locaux. Revenir ensuite sur les apprentissages du métier en école permet d'observer les décalages qui se produisent entre forme scolaire et aspect professionnel. Ceux-ci se poursuivent tout au long de la formation, en contribuant à créer des oppositions, des échecs et des resserrements dans la socialisation au service social. La formation peut générer des changements dans les aspirations étudiantes en modifiant un espace de possibles qui paraissait au départ relativement restreint.

Cette partie s'appuie sur une multiplicité de méthodes et mobilise des matériaux divers selon les pays et selon les chapitres.
En premier lieu, pour le chapitre 5, une analyse des guides professionnelles et l'analyse des entretiens avec les étudiantes sélectionnées (en revenant sur leur admission quelques mois auparavant) ont permis de comprendre l'organisation des différentes épreuves. Dans le cadre de l'école régionale française, j'ai procédé par l'analyse des documents distribués au jury de sélection et de 150 dossiers étudiants, annotés par les formateurs. Si le recueil des dossiers des « sélectionnées » a été assez facile d'accès dès les premiers mois du terrain (en 2013), l'étude des dossiers des « recalées » a été plus compliquée et a demandé plus de temps pour les obtenir (j'y ai pu accéder qu'en 2017). Mon intérêt s'est porté principalement sur les fiches manuscrites des formateurs et moins sur les lettres de motivations. Si les lettres contribuent à décrire leur auteure et la familiarité de celles-ci avec l'écrit (Moulevrier *et al.*, 2005), elles ont été produites souvent *in situ*, ce qui complique leur analyse. Les dossiers des candidates se composent de plusieurs documents : la lettre de motivation manuscrite par l'étudiante, un *curriculum vitae* détaillé (plus

rarement) et surtout une fiche manuscrite rédigée par les membres du jury lors de l'entretien oral. Celle-ci mentionne la date de l'épreuve, les noms et prénoms des formateurs, ceux de la candidate, son âge, sa trajectoire scolaire et professionnelle (dont parfois la profession des parents et de la fratrie), l'évaluation des capacités « cognitives, organisationnelles, relationnelles, les motivations », un commentaire général résumant les « points forts et faibles » avec une note finale et l'éventuel passage supplémentaire par un jury plénier final. Si ces dossiers sont le produit d'un processus cognitif de réécriture et de négociation qui s'opère au sein de commissions d'admission, ils ne remettent pas en cause leur intérêt dans le cadre de mon questionnement, c'est-à-dire les conditions objectives qui sous-tendent le recrutement en formation de service social. Les observations d'une session de sélection, les entretiens avec les responsables ainsi que l'étude fine de ces dossiers m'ont permis de mieux approfondir les mécanismes d'admission. Dans le cadre de la sélection en IUT, en complément des entretiens et des discussions informelles menées avec les responsables de la sélection, je me suis appuyé sur un fichier produit par le département rassemblant l'ensemble des candidatures reçues (du vœu APB à la candidature retenue) et mentionnant les résultats et les caractéristiques socio-scolaires des candidates (1 329 vœux) : note du dossier, note de l'examen écrit et oral et moyenne générale, nom et prénom, sexe, date de naissance, situation scolaire, type d'établissement et lieu de domicile, filière au bac, option et mention. Une analyse des dossiers des candidates retenues a permis de mieux cibler les critères de cet institut. Dans le cadre de la sélection universitaire en Italie (université publique), j'ai principalement mobilisé les entretiens avec des membres de l'équipe enseignante, les résultats des épreuves donnant accès aux caractéristiques sociales des 252 candidates (nom et prénom, date de naissance, sexe, commune, résultats et classement) et des exemples de concours d'admissions standardisés menés dans d'autres universités du centre nord de l'Italie. Parallèlement à ces analyses, j'ai choisi de mobiliser les extraits du journal de terrain dédiés aux observations pendant les premières semaines d'entrée en formation dans les quatre instituts enquêtés, des réunions entre enseignants et des premiers entretiens retranscrits avec les étudiantes. Pour reconstituer et analyser les trajectoires des enseignants et des formateurs j'ai privilégié les entretiens avec ceux-ci, les discussions sur le terrain et des informations récoltées en ligne (surtout via *LinkedIn*).

En deuxième lieu, pour le chapitre 6, je me suis basé sur des matériaux divers, dans le but de mieux cibler le déroulement de la scolarité et leur lien avec les trajectoires étudiantes. Tout d'abord quarante-quatre entretiens réalisés entre le début de la deuxième et la fin de la troisième année m'ont permis d'approfondir les situations en formation et en stage et d'interroger les schèmes de représentation étudiants. Concomitamment, les données statistiques mobilisées dans ce chapitre s'appuient principalement sur le deuxième, troisième et quatrième volets de l'enquête quantitative FRITA (*cf.* introduction générale). Elles concernent entre 82 et 69 étudiantes françaises et entre 148 et 130 étudiantes en Italie, interrogées par des questionnaires répétés entre 2013 et 2016. N'ayant pas eu la possibilité de suivre les étudiantes lors de leur expérience de stage, j'ai décidé d'interroger principalement le temps en formation (et, dans un souci de comparaison, de ne pas entamer l'observation de stages si la possibilité était évoquée). Les observations ethnographiques des cours, les discussions informelles avec les enseignantes, la lecture et l'analyse des discussions menées en ligne entre les étudiantes dans les groupes *Facebook* (un groupe pour chaque promotion), ont permis d'apporter une connaissance supplémentaire et de contourner le discours produit par l'institution

Chapitre 5. Stratégies de repérage et rites d'initiation au service social

Introduction

Jusqu'à présent, on s'est concentrés sur des individus déjà sélectionnés par l'institution, il s'agit maintenant de voir comment « les disciplines choisissent leurs élèves » (Bourdieu, 1989 : 33) et de s'intéresser au moment de l'entrée en formation, vu cette fois sous l'angle de l'institut de formation. Les épreuves de sélection tout comme les premiers moments collectifs à l'entrée en école participent d'une première conformation à l'ordre de la filière professionnelle dans laquelle les étudiantes s'orientent. Il est question ici d'interroger les diverses pratiques de classement opérées par les quatre instituts de formation, en Italie et en France. En parallèle aux études menées sur la fabrication de l' « excellence » (Bertrand *et al.*, 2016[489]), il s'agit de comprendre comment certains classements se produisent dans des espaces sociaux aux marges du système d'enseignement supérieur. Cela conduit à interroger les catégories de l'entendement professoral qui opèrent dans le cas du service social, c'est-à-dire ces « schèmes de perception, d'appréciation et d'action » (Bourdieu & de Saint-Martin, 1975 : 68) qui structurent les positions dans chaque espace d'enseignement supérieur.

Choisir l'angle des catégories d'entendement et de classement dans deux pays et dans quatre terrains en parallèle revient à essayer de comprendre les hiérarchies symboliques mises en œuvre par ces institutions, tout en observant les proximités qui s'opèrent entre des terrains apparemment éloignés. Il est ainsi possible de repérer des logiques sociales transversales propres aux deux pays dans les différentes modalités de sélection. Comme cela a été ébauché lors de la première partie de la thèse, il s'agit de voir comment ces *curricula* se construisent autour du concept de la « personne » et comment cette représentation est dépliée lors de la sélection et de l'entrée en formation. Les concours d'entrée tout comme les cours au début de la première année peuvent être considérés comme des « rites d'institutions », des actes de consécration qui instituent « une division légitime, magiquement produite et juridiquement garantie, du monde social » (Bourdieu, 1989 : 141) et qui permettent aux étudiantes sélectionnées de poursuivre le travail d'intégration et de se conformer à une vision particulière (Bourdieu, 1982 : 59), tout comme ils

[489] Ici le classement fait référence donc à ces deux acceptions, celle de repartir et de hiérarchiser : « les classements institutionnels tendent à instaurer des discontinuités durables et durcies entre des individus qui, initialement, ne sont séparés, provisoirement, que par des différences de degré » (Bertrand *et al.*, 2016 : 7).

permettent aux formateurs de vérifier la correspondance des étudiants à la formation (Morel, 2014). Les catégories d'entendement contribuent au processus d'individualisation des étudiantes qui se présentent aux portes de la formation, en portant notamment un jugement sur leurs candidatures mais surtout sur leurs profils.

Se pencher sur le moment d'admission et l'entrée dans l'institution de manière transversale aux deux pays permet de voir comment se dessinent deux pôles idéal-typiques au sein du *curriculum* en service social : un pôle professionnel et un pôle scolaire. D'une part, les instituts de formation privés, dans le processus de sélection et dans l'entrée dans la filière, conforment progressivement les étudiantes à une image « réflexive » du métier, participant à une (re)construction cohérente de l'arrivée dans le social et à une naturalisation des dispositions sociales. La formation a alors pour ambition d'écarter en partie les compétences scolaires pour valoriser la « personnalité » de l'étudiante. D'autre part, les différences en termes d'origine sociale, de modes de vie, de genre, de parcours et d'âges différents, sont moins explicitées par les enseignants des instituts publics dans les épreuves de sélection, qui mettent davantage l'accent sur les compétences scolaires des étudiantes. Néanmoins, dans les deux cas de figure, on verra comment les hiérarchies sociales et scolaires entre étudiantes ressortent fortement et contribuent à constituer un premier tri dans la population des quatre instituts. Les différents dispositifs participent donc d'un passage d'un ordre scolaire (secondaire) à l'autre (supérieur) (Bourdieu, 1982). Dans un cas comme dans l'autre, les instituts de formation favorisent progressivement une naturalisation de dispositions sociales tout comme de compétences scolaires spécifiques.

Dans un premier temps, on s'intéresse ici aux catégories d'entendement en regardant de près les éléments constitutifs des épreuves de sélection (quand ceux-ci sont présents). Il s'agit de voir comment l'intégration des filières du service social au sein d'une organisation universitaire a progressivement créé une disparité dans la sélection entre école privée et institution universitaire. Dans un second temps, on s'intéressera aux premiers « rites » produits par les différents instituts et à la manière dont ceux-ci constituent aussi l'antichambre du groupe professionnel, en transformant progressivement le « profane » en « élu ». Les dispositifs pédagogiques mobilisés par les différents centres de formation participent à la consécration de celles qui fréquentent la formation.

1. Entre distinction morale et engagement scolaire : se détacher d'un discours vocationnel

Après avoir vu les profils étudiants divers intégrant cette filière, il s'agit de s'intéresser au processus qui leur permet d'intégrer la formation. Ces instituts de formation en service social ne recrutent pas « n'importe qui » mais bien des profils répondant à des caractéristiques socio-scolaires précises. Qui candidate à ces filières ? À l'exception de l'université catholique italienne, les centres de formation enquêtés opèrent une sélection à l'entrée de la formation. Sur ces terrains, en Italie comme en France, les responsables de formation soulignent qu'ils ont des « difficultés à trouver des bonnes étudiantes », ou que les étudiantes n'ont pas « un bon niveau » selon les standards demandés. Interroger les dynamiques de sélection permet de s'éloigner de cette rhétorique professionnelle. Dans le cas français, tout comme dans le cas italien, les instituts de formation mettent l'accent à la fois sur la vocation, élément indispensable selon eux pour le métier, mais exigent en même temps une mise à distance de celle-ci. Comme l'observe Sophie Orange dans le cas des BTS en Économie Sociale et Familiale en France, le discours vocationnel peut être rejeté par les responsables de la sélection : les enseignantes « soupirent » face aux discours étudiants mobilisant des déclarations naturalisant l'aide aux autres et privilégient des discours axés plus sur les compétences techniques de la profession (Orange, 2011 : 300).

Si une certaine « sensibilité » à l'autre est fondamentalement reconnue comme un critère nécessaire à exercer un métier dans le social, elle ne suffit pas à justifier l'admission en centre de formation. Il est question de comprendre cette juste « distance », d'interroger la taxinomie pratique opérée par les diverses institutions et étudier de quoi elle est le produit. Il s'agit donc de creuser les spécificités par institut de formation et par pays et de voir comment peuvent être privilégiés à la fois des discours axés plutôt sur l'idéologie du don ou plutôt sur des compétences plus scolaires ou professionnelles. Interroger les « catégories d'entendement professoral » revient à se demander quelles « formes a priori de classification […] les sujets sociaux mettent en œuvre dans leur perception, dans leur évaluation du monde et dans leur pratique » (Bourdieu, 1993b : 198[490]). Sur quels critères et principes repose donc cette sélection ?

Dans le cas français, la sélection se fait tout d'abord par dossier, que ce soit dans l'école régionale ou en IUT. Les enseignants reçoivent les dossiers (en papier ou informatisés dans le cas d'APB), et ils commencent à les évaluer à l'aide de plusieurs critères. Si on voit des spécificités

[490] Comme le dit Pierre Bourdieu lors de cette table ronde, faisant cela, il s'agit de continuer le travail durkheimien de dégager les « principes de classification implicites, en particulier le système d'oppositions classificatoires, le système d'adjectifs antagonistes que les professeurs mettent en œuvre dans leur pratique pédagogique », en essayant d'objectiver ces critères pratiques, à l'aide des différentes structures qui génèrent ces classement, tout d'abord celle de disciplines (Bourdieu, 1993b : 197-198).

par chaque école, les processus de sélection sont similaires : une épreuve écrite (une dissertation ou un écrit portant sur des questions d'actualités, voire l'analyse d'un texte, devant permettre de mettre en valeur les capacités rédactionnelles ou de synthèse) et une (voire deux) épreuve(s) orale(s) (devant des enseignants, « formateurs », psychologues, professionnels, anciennes personnalités du secteur). Dans le cas italien, la sélection à l'entrée n'existe pas dans toutes les structures du pays et, quand elle est présente, elle repose sur un test standardisé, mis en œuvre souvent par des structures indépendantes du département organisant la formation. Des parallèles peuvent alors se dessiner entre ces deux formes de sélection.

1.1. Ni en haut, ni en bas : le nivellement socialement situé dans l'école française

On l'a vu plus largement dans le troisième chapitre, les étudiantes intégrant la formation française sont davantage issues de familles de catégories intermédiaires ou employés et ouvriers. La région française enquêtée présente un large choix de centres de formation au métier d'assistante sociale, qui se positionnent de manière différente dans la hiérarchie symbolique scolaire et professionnelle, que ce soit le passage par la grande porte (les écoles régionales centenaires ou les IRTS) ou par la petite porte (les centres universitaires ou publics). Par rapport à la population de l'IUT, l'école régionale réunit moins d'étudiantes bachelières issues de classes populaires, les étudiantes en réorientation constituent une grande partie de la promotion (42 % ont plus de 24 ans) et elles sont davantage présentes chez les « héritières » et les « reconverties » vues dans le chapitre 4. Les observations effectuées au sein de l'école lors de sessions de sélection et l'étude des dossiers des candidates permettent alors de faire ressortir la spécificité du recrutement en école de service social, tout en considérant le contexte professionnel spécifique dans lequel se déroulent ces épreuves. Celles-ci, tout en opérant un discours d'éloignement du mode scolaire d'évaluation, opèrent un repérage de caractéristiques scolaires et sociales particulières peu explicitées comme prérequis.

1.1.1. La montée des « prépas » : une spécificité française

Tout d'abord, tout comme l'expérience préalable d'une licence mentionnée dans le quatrième chapitre, dix étudiantes de notre échantillon[491] mentionnent une préparation au concours dans le cadre d'une « prépa ». C'est seulement depuis quelques années que se développent des « classes préparatoires » aux concours aux formations médico-sociales. Si le site *digiSchool* recense environ

[491] Agathe, étudiante présentée lors du chapitre précédent, est notamment passée par une prépa. On ne dispose pas toutefois des données sur le nombre de candidats aux épreuves étant passés par une « prépa ».

39 prépas aux concours d'assistante sociale, le site du magazine *L'Étudiant* en identifie environ 220 sur tout le territoire métropolitain français, beaucoup étant communes aux autres métiers du social du même niveau. Se référant implicitement aux « classes préparatoires aux grandes écoles » (CPGE), situées en haut de la hiérarchie symbolique des filières, l'objectif de ces formations est de récupérer le public de jeunes bachelières considérées souvent comme trop jeunes par les centres de formation régionaux et de leur donner une première connaissance du travail social. Cela contribue en effet à ouvrir un nouveau marché de l'enseignement post-bac pour un ensemble d'instituts. Ceux-ci, donnant accès à des cursus non diplômants mais sélectifs, sont organisés principalement dans des écoles privées *ad hoc*, et plus rarement au sein de lycées publics (préparant aux BTS) ou dans des universités[492]. Ces formations sont de plus payantes et peuvent demander des frais de scolarité allant jusqu'à plus de 3 000 € pour 8 mois de cursus, de septembre à mars-avril, date des premières sessions d'examen des écoles, ce qui représente un montant plus élevé que les frais des trois ans de formation[493].

[492] En guise d'exemple, on peut citer le cas de la « prépa métiers du social » organisée par le département de sociologie et d'anthropologie de l'université de Paris 8 dans le cadre de la première année de licence de sociologie et anthropologie, « gratuite » et développant (parallèlement aux acquis de la licence) une spécialisation des connaissances aux métiers et un entraînement intensif aux concours d'ASS, d'ES et d'EJE.

[493] Si l'inscription aux épreuves de sélection est d'environ 150 €, les frais d'inscriptions des centres de formation demeurent plus élevés que les universités mais moins que d'autres cursus du supérieur, arrivant souvent à un montant autour de 2000 € pour les trois ans. Dans le cadre de l'école régionale enquêté, le montant s'atteste autour de 2500 € pour les étudiantes qui décident de poursuivre aussi en parallèle la licence en sciences de l'éducation. Certaines étudiantes peuvent néanmoins de demander des bourses car, tout en étant reconnues comme stagiaires de la formation professionnelle par la collectivité locale qui finance la formation, elles gardent un statut étudiant.

Image 5.1. Exemple d'une école privée proposant une prépa.

Source : en ligne (www.irss.fr) ; il est d'ailleurs intéressant d'analyser le descriptif de l'image (reprise également par une *business school* espagnole) que cette prépa choisit, ayant l'objectif de rehausser le prestige de la formation et d'en donner un portrait « attirant » : des jeunes, hommes et femmes, blancs, souriants, atour d'un ordinateur, apparence qui se rapproche peut-être plus du public des écoles de commerce que de celui qu'on retrouve au sein des métiers du social.

La « prépa » permet notamment avec environ 20 à 30 heures de cours par semaine (avec une ou deux journées dédiées au stage), jusqu'à une vingtaine d'oraux blancs environ, de réviser les épreuves de français (la synthèse, le résumé), de permettre une première expérience de stage (notamment pour celles qui n'ont jamais travaillé dans le secteur), d'élargir les connaissances sur les métiers du social, mais aussi de commencer ce premier travail réflexif (sur soi, sur les émotions) demandé par les écoles pour gagner en « maturité », contribuant dès lors à conserver le flou de ce *curriculum* entre formation initiale et formation professionnelle continue. Tout en gardant des frais élevés, ces dispositifs sont plutôt orientés à des publics plus faibles scolairement (notamment en termes d'apprentissage scolaire). Néanmoins, si les données statistiques ne nous permettent pas d'en donner un résultat général, on peut affirmer que les étudiantes de notre échantillon passées par ce dispositif sont davantage issues des classes moyennes et supérieures[494].

Si ces préparations au concours permettent alors de réviser des compétences scolaires, la bonne maîtrise de la langue française et des expériences dans le social ne sont pas suffisantes

[494] Seule une étudiante issue des classes populaires est passée par une prépa.

pour passer la sélection. Tout en exigeant le niveau bac, la sélection des écoles repose sur une épreuve écrite d'admissibilité « permettant à l'établissement de formation de vérifier les capacités d'analyse et de synthèse du candidat et [sur] deux épreuves d'admission destinées notamment à apprécier l'aptitude et la motivation du candidat à l'exercice de la profession, compte tenu des publics pris en charge et du contexte de l'intervention »[495]. Comment cerner cette « aptitude » et ces motivations des candidates se présentant au concours ?

1.1.2. La sélection en centre de formation régional : repérer la « curiosité »

Regardons de près la sélection dans l'école régionale enquêtée. Celle-ci, conjointement à sept autres écoles du département, organise trois sessions de recrutement chaque année (une au printemps et deux avant et après l'été). Après avoir rédigé un résumé en quinze lignes d'un article de la revue *Sciences Humaines*, les candidates doivent définir des mots du vocabulaire (« reconnaissance ; productivité ; exploitation ; accomplissement ») et enfin discuter en deux pages d'un extrait du texte fourni. Cette épreuve écrite permet tout d'abord d'opérer une première sélection à partir d'un mode d'évaluation scolaire, avant qu'un entretien oral en face-à-face conclue la sélection. La commission d'admission valide le passage à la session orale après une discussion de groupe autour des écrits. Cette étape ne débouche pas directement sur l'épreuve orale, mais prévoit un moment intermédiaire : en l'espèce, la rédaction d'une lettre de motivation *in situ,* censée favoriser l'échange oral avec le jury[496]. Pour ce passage, les candidates sont invitées à s'appuyer sur plusieurs articles issus de revues spécialisées ou de quotidiens nationaux, de vulgarisation scientifique ou traitant globalement des thèmes du social[497]. Toutefois, peu d'étudiantes s'appuient sur les articles distribués, mobilisant davantage les codes « classiques » de la lettre de motivation : présentation de son parcours (scolaire ou professionnel), définition du métier et raisons de l'orientation, motivation et mise en valeur des qualités attendues pour le métier (« écoute », « empathie », « altruisme »…). Comme le montre Romuald Bodin en ce qui concerne le travail de repérage de futurs éducateurs spécialisés, l'interrogation orale des écoles de travail social est l' « occasion d'une vérification pratique de la possession bien réelle de prédispositions socialement acquises, c'est-à-dire d'une certaine façon d'être, d'un certain *ethos*, qui s'exprime bien plus dans les attitudes, les façons de parler et de se comporter ou de réagir à certaines sollicitations que dans ce qui est explicitement formulé » (Bodin, 2009 : 81).

---

[495] Art. 3 de l'arrêt du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'État d'assistant de service social.

[496] Jusqu'à il y a quelques années, les lettres de motivations étaient étudiées au préalable par une psychologue susceptible de repérer certains éléments. Si, faute des moyens financiers, l'école a dû arrêter cette pratique, elle embauche tout de même des psychologues dans les jurys de sélection.

[497] Lors de la session de 2013 les articles portent sur l'euthanasie, l'addiction aux écrans, la consommation d'électricité, la crise du logement, la prévention de l'alcool au travail, la mobilité sociale, le système carcéral.

Ce qui est recherché lors de ces épreuves est la « personnalité » de la candidate, qui renvoie à une rhétorique du « talent » individuel présente aussi chez les éducateurs comme dans d'autres formations du supérieur et revendiquée par les pouvoirs publics[498], en France (Darmon, 2012 ; Bouron, 2014 ; Lignier & Pasquali, 2016 ; Allouch, 2017b)[499] comme à l'étranger (Karabel, 2006). Or, si la sélection dans ces autres cursus met en apparence davantage l'accent sur des connaissances scolaires[500], la sélection en école de service social explicite la mise en avant d'un rapport particulier au « social » et d'une adaptabilité à la formation. La responsable du cursus en école l'explique ainsi :

> « ce qui nous intéresse c'est d'essayer d'identifier par rapport à ce qu'apporte le candidat ou la candidate, ce qui donne prise au choix qui a été fait - et ça c'est le premier élément - ; le deuxième c'est comment on peut projeter cette personne dans nos promotions, on a des promotions importantes même si par rapport à la fac, il n'y a pas de commune mesure. C'est alors la question du rapport à l'autre : pendant l'entretien il est intéressant, à travers des questions très très diversifiées, d'envisager la personne dans sa vie, dans sa relation aux personnes avec qui il est au quotidien, avec ses amis, ou avec ce qu'elle a fait auparavant, là on a des énormes indications et indicateurs : est-ce que tu as face à toi quelqu'un qui est complètement autocentré, qui ne parle pas du tout des autres, qui a fait des tas d'expériences ? […] Ce qu'on va évaluer c'est la curiosité. Des personnes qui ne sont pas du tout curieuses et qui ont des idées préconçues, ça n'est pas un problème, on peut le déconstruire, on va travailler ça pendant trois ans. Mais des personnes qui ne sont pas du tout curieuses de choses et qui ne vont pas vers les autres, ou - je ne sais pas quoi - vers des activités quelconques, peu importe les activités, ça nous pose problème… […] il y a des candidats qui s'inscrivent partout et sont retenus partout car c'est des profils des personnes qui ont vraiment réfléchi à ce qu'ils font, des personnes pour lesquelles y a pas de problèmes sur le plan cognitif quoi, qui ont un bon niveau, qui savent élaborer… »[501]

Comme on le voit dans cet extrait, la recherche de cette personnalité « curieuse » peut dépendre de capacités scolaires (savoir « élaborer »), extra-scolaires (avoir des activités et des expériences), sociales (réseau amical, sorties), tout comme des caractéristiques subjectives des membres des commissions qui sélectionnent, selon l'âge, le genre, l'origine sociale, le fait d'être

---

[498] Le « plan étudiant » proposé en 2017 par la ministre de l'enseignement supérieur Frédérique Vidal propose une réorganisation de modalités d'orientation vers l'université en mettant en place des nouveaux critères de sélections basés sur des « attendus généraux par discipline » qui « doivent mettre en valeur les talents qui ne sont pas reflétés par les notes ». Compte-rendu de la réunion au Ministère sur le Plan étudiant, 10 novembre 2017.

[499] En dehors d'autres études menés sur les grandes écoles, on peut également citer ici le concours d'entrée à l'école la Fémis montré dans le documentaire de Claire Simon (*Le concours*, 2016) où les jurys mettent l'accent sur la capacité de mettre en scène sa « personnalité ».

[500] Dans sa recherche sur le « mérite » à Harvard, Jerome Karabel souligne comment la « noblesse de caractère » prévaut sur les compétences académiques dans le critère d'allocation des bourses (Karabel, 2000 : 65). Plus récemment, les critères de sélection de Sciences Po Paris mettent en avant un recrutement oral basé sur la « personnalité, la curiosité et l'ouverture d'esprit » des candidats, où l'épreuve est envisagée « non comme un jugement de compétences scolaires *stricto sensu* mais comme un jugement d'identité, d'habilités culturelles et sociales » (Oberti *et al.*, 2009 : 121).

[501] Entretien avec Nicole, 55 ans, originaire d'une famille espagnole émigrée en France pendant les années 1930, ASS de formation, elle a travaillé en polyvalence de secteur et dans l'aide aux migrants pendant vingt ans, et est responsable depuis quinze ans de la sélection au sein de cet institut.

passé par la même école ou encore l'ancienneté dans le métier. Les professionnels participant aux épreuves de sélection sont formateurs en travail social, cadres de l'action sociale ou encore responsables de service (et donc susceptibles d'encadrer les futures étudiantes lors des trois stages de la formation), globalement passés par un diplôme en sciences de l'éducation (niveau licence ou master) ou un cursus en « formation des adultes ». Souvent, pour mieux préparer la session orale, la formatrice responsable constitue autour d'elle un *jury* d'admission composé par différents profils (*cf.* tableau suivant) : formateurs titulaires de l'école, professionnels du secteur ou d'autres collaborateurs de l'école, auxquels est distribuée une fiche pratique pour qu'ils se repèrent lors des échanges à l'oral, certains étant là pour la première fois, d'autres étant déjà plus habitués.

Tableau 5.2. Caractéristiques du jury de sélection dans le centre de formation parisien

Part des femmes	Formatrices en poste	De formation ASS	Exerçant un poste de cadre de l'action sociale	ASS en poste
24	9	21	9	6

NB : Sur 30 participantes à la sélection en 2013, nous avons repéré les caractéristiques socio-professionnelles de 26 d'entre-elles (dont 22 femmes et 4 hommes). On peut noter également sept ayant poursuivi des études supérieures en sciences de l'éducation, sociologie et formation des adultes (maîtrises et masters) et trois de formation et métier psychologue (psychanalyste/psychothérapeute).

La sélection commence tout d'abord par une réunion de la commission d'admission. Pendant que les candidates travaillant dans une salle de l'école leur lettre de motivation à l'aide des textes distribués, cette réunion permet un premier échange des consignes entre les membres du jury – tous les membres ne se connaissant pas -, tout comme le montre le journal de terrain.

> [Quand j'arrive dans la cafétéria de l'école vers 10 heures, je retrouve les 15 membres du jury (dont un homme) en train d'échanger entre elles et discuter autour d'un café : les discussions tournent autour de la baisse de niveau des candidates dans les écrits du mémoire pour le DE, sur le fait que "le travail social avant était davantage militant" selon une autre, alors qu' "aujourd'hui il n'y a qu'un tiers de militants", précise une formatrice ; ou encore sur l'existence du bac ST2S (où une des présentes réagit "c'est quoi ce truc ?") ou des prépas ("qui coûtent 2 000 €" comme dit une formatrice ou, s'exclame une autre : "une étudiante m'a même demandé des cours particuliers !"). L'épreuve orale dure au moins une demi-heure / une heure, il faut compter une heure par candidate entre entretien et discussion du jury. La responsable de la sélection, revenant de la salle commune où les étudiantes travaillent la lettre, demande aux autres membres s'ils ont reçu la note avec les consignes de la sélection, et distribue par binôme les dossiers étudiants à auditionner. On s'installe dans une petite salle, je m'assois sur le côté, je vois les formatrices et en diagonale les candidates. Les deux formatrices, toutes les deux assistantes sociales de formation (dont une à ce moment-là cadre intermédiaire d'une association), ont déjà participé aux épreuves de sélection quatre cinq fois auparavant, c'est leur première fois

> ensemble. Elles lisent d'abord la lettre de motivation rédigée par la candidate et ont un premier échange, elles font ensuite rentrer la première candidate et se présentent à leur tour. JDT, avril 2016]

Si les critères recherchés demeurent difficilement objectivables, la sélection est quant à elle soumise à un processus normé et codé. Selon les consignes distribuées par la responsable de l'école, les avis des membres du jury de sélection ne doivent « comporter aucun jugement de valeur », ils visent à évaluer « les capacités, les qualités et les motivations » des candidates dans une échelle de 1 à 20, une note inférieure à 8 étant éliminatoire, en mettant en lumière les points forts et faibles de chaque candidat, à partir des « capacités » singulières, comme le montre l'extrait d'une note à l'intention des membres du jury de sélection.

> « - les capacités cognitives : réfléchir, élaborer, construire, analyser, transférer, comprendre, lire, intégrer, chercher, observer. (Comment ? En posant des questions ouvertes sur les recherches, les lectures, l'actualité, les apprentissages ; identification et commentaire plus ou moins centrés sur « l'agir » ou sur « la pensée en action » ; la réflexibilité, la représentation du double cursus).
> - les capacités d'organisation : se projeter, penser, anticiper son avenir ; gestion du temps, organisation, prise d'initiative (…) ;
> - les capacités relationnelles : communiquer, s'exprimer, écrire, travailler en groupe, partager, créer, transmettre, jouer, rire (…) ;
> - les motivations des candidats à entrer dans un processus de formation d'assistant de service social : pourquoi le choix du double cursus ? Quelle est la place de cette formation dans le parcours de l'étudiant et son histoire (filiation, réparation, promotion) ; quelles sont ses représentations de sa place, construction identitaire (étudiant, acteur-sujet) ; quel est le rapport à l'emploi « utile » (sécurité, réussite, salaire, autres…) ; quelles sont ses valeurs et ses représentations du rôle du travail social ? (…) ;
> - les qualités des candidats : la curiosité : mobilité personnelle, ouverture sur le monde ; l'humour, l'esprit critique ; le « bon contact », l'indépendance d'esprit ; l'imagination, l'originalité ; la souplesse d'esprit, l'adaptabilité ; la confiance en soi, l'affirmation de soi ; le tonus, la ténacité […] »

On retrouve d'ailleurs des critères similaires à ceux énumérés ci-dessus dans le recrutement des assistantes maternelles étudié par Anne-Sophie Vozari (Vozari, 2014 : 33) : cette proximité est alors étonnante. Si ces deux métiers se composent d'une population presque exclusivement féminine, la position scolaire et sociale occupée par les assistantes maternelles et les assistantes sociales n'est pas la même (populaire pour les premières, intermédiaire pour les ASS). De manière similaire aux assistantes maternelles, ces critères ont l'objectif de transformer des dispositions interactionnelles en vocation, tout comme, contrairement à celles-ci, les évaluer différemment pour asseoir la légitimité d'une expertise et de savoirs formels. C'est cette épreuve orale, peu explicitée dans les manuels, qui est travaillée dans les concours blancs des « prépas » à l'aide des récits autobiographiques. Pour les candidates, l'objectif est de s'identifier à la future formation et

au futur métier. Pour les membres du jury d'admission, il s'agit de contraindre les candidates à un travail « réflexif » sur elles-mêmes pour qu'elles se conforment aux attentes des formateurs et du métier. Le fait de faire preuve de « distance » dès le processus de sélection, de se montrer intéressées par l'actualité ou par les actualités du secteur professionnel, permet aux candidates de convaincre les professionnels qu'elles sont aptes à devenir des ASS[502]. L'admission orale peut alors reposer avant tout sur le « feeling » qui peut s'instaurer entre les deux parties dans l'interaction lors de cette épreuve, scène et « lieu de confrontation des corps et des discours » (Moulevrier *et al.*, 2005 : 85). C'est le sens pratique des membres du jury qui guide l'entretien, allant rechercher la future identité professionnelle des auditionnées[503], dans une « rencontre des habitus » (Dauvin *et al.*, 2002 : 178) entre recruteuses et candidates.

Après l'interrogation de la candidate, les membres du jury remplissent une fiche individuelle. À plusieurs reprises, l'entretien terminé, les membres du jury soulignent qu'on ne voit pas assez la « personnalité » du candidat ou expriment le fait que le « niveau » des candidates a baissé. Les candidatures « qui posent problème » sont discutées devant un « jury plénier » dans la foulée, réunissant les membres de la commission. Or, contrairement aux classes préparatoires où la sélection est fortement contrainte administrativement (Darmon, 2012), ce jury se fait « avec ceux qui sont là et peuvent rester l'après-midi »[504] et la responsable de l'admission revient à quelques reprises sur les décisions prises par les deux membres du jury oral. Certaines candidates sont alors « sauvées », « repérées ». Comment s'établissent les critères de tri à l'œuvre pour donner une chance aux unes et non aux autres ? Quelle taxinomie pratique se révèle dans les jugements opérés sur les dossiers ?

1.1.3. Les jugements *professoraux* sur la personnalité de la candidate, du tri scolaire au tri social

Les dossiers des candidates, comme ceux étudiés dans d'autres recherches sur la justice, l'école, le travail, dans la santé et dans le social, de manière transversale comme longitudinale (Serre, 2009 ; Cayouette-Remblière, 2011 ; Vozari, 2014 ; Minoc, 2017 ; Gros, 2017), représentent des authentiques « archives vivantes » (Béliard & Biland, 2008 : 109) permettant une analyse qualitative et quantitative à la fois des candidates et des modes de recrutement, qui vient

[502] En guise d'exemple, on peut citer cet extrait d'une audition observée : lors de la conclusion de l'entretien, la candidate sortie, une des deux membres du jury s'adresse à l'autre : « Je la veux ! Je la veux ! Choupette, très bien ! Elle donne envie d'y aller ! Elle sait où elle va ! ». L'autre lui répond sur un ton de plaisanterie « Tu l'embauches direct ? » [JDT, avril 2016].

[503] Dans un autre registre, celui d'un master professionnel en alternance, François Sarfati va dans le même sens, en montrant que c'est dans le face à face qu'on repère plus facilement les compétences professionnelles (Sarfati, 2015 : 34).

[504] Discussion informelle avec Nicole. Si la participation au jury est rémunérée, elle ne tient pas toujours compte du jury plénier qui s'organise dans la suite, souvent au-delà des heures prévues pour la sélection.

compléter nos observations. La mise en parallèle des dossiers des recalées avec ceux des candidatures acceptées permet de voir lesquelles échouent ou non à l'épreuve orale et leurs caractéristiques socio-scolaires. Si les formateurs et les écoles véhiculent l'image d'une « crise » de recrutement, la formation reste sélective. Sur les 150 candidates qui passent l'épreuve écrite et se présentent à l'épreuve orale, deux tiers valident l'oral (76 %), mais moins de la moitié intègre finalement la promotion à la rentrée (42 %, *cf.* tableau suivant). Tout en affichant aux candidates trois degrés dans l'admission (« admis », « en liste d'attente », « non admis »), l'école prévoit néanmoins des notes sur 20 dans le classement opéré à l'oral, indiquant la qualité de la candidature[505].

Tableau 5.3. Session d'admission orale en 2013 (en effectifs)

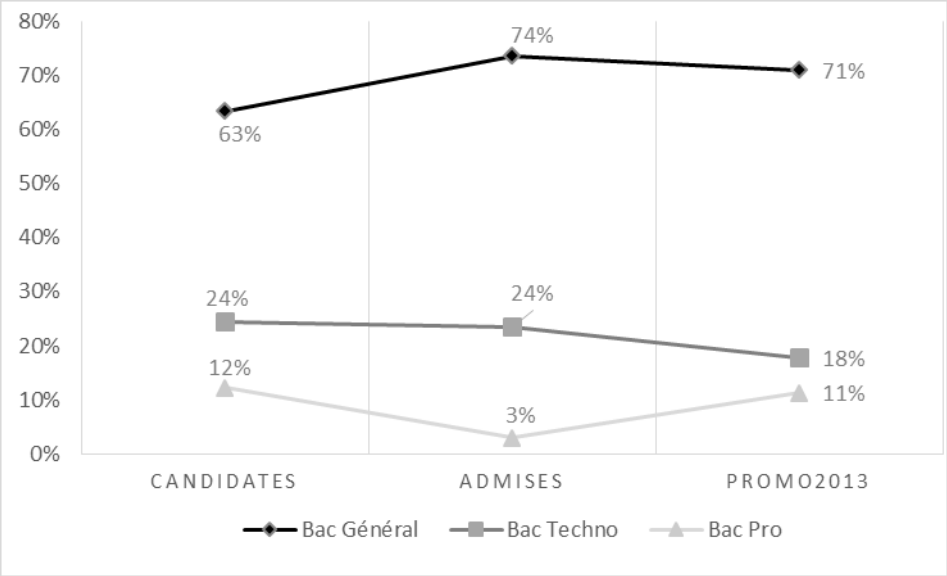
Candidates composant la promo 2013	Candidates validant l'épreuve orale	Candidates recalées	Candidatures évaluées dans le jury plénier	Total
63	101	49	23	150

Lire : Sur 150 candidatures, 49 ne valident pas l'épreuve orale, 63 intègrent la promo, alors que 101 avaient passé l'épreuve de sélection (38 s'orientant ailleurs).

Ainsi la sélection repose sur un premier travail de filtrage réalisé à partir du parcours scolaire. Chez les candidates recalées, on retrouve un nombre plus élevé de bachelières technologiques et professionnelles (respectivement 35 % et 21 % pour un total de 56 %) contre environ la moitié chez les candidates intégrant la promotion l'année enquêtée (18 % et 11 %, 29 %) ou plus généralement celles acceptées en formation, où les bachelières générales représentent plus de deux tiers.

[505] Insuffisant à partir de 8, convenable de 10 à 12, bien de 13 à 16, excellent de 17 à 20. Dans la session de sélection 2013 les notes varient entre 6 et 18.

Graphique 5.4. Candidates au concours à partir de la filière au bac et des résultats du concours d'admission



Source : dossiers à l'oral de sélection, 2013. **Lire** : 63 % des candidates se présentant au concours ont obtenu un baccalauréat général, 24 % un bac technologique, 12 % un bac professionnel, contre respectivement 71 %, 18 % et 11 % des celles qui intègrent la promotion 2013.

Le rejet du classement scolaire n'est donc pas complet et revient aussi lors de cette épreuve orale. Comme le dit Aline, responsable pédagogique de l'école :

> « Ici on est sensibles à la caractéristique du bac : S ou L, pas de soucis. Bac techno ou STT ou ST2S un peu plus compliqué… il faut voir le potentiel de réflexion de l'étudiant ! »[506]

Si l'épreuve d'admission met tout d'abord en valeur des connaissances scolaires qui favorisent les candidates bachelières générales (graphique 5.4), l'école « perd » des étudiantes entre l'admission et l'intégration effective en formation, ce qui permet le « repêchage » d'une partie d'étudiantes ayant fréquenté un bac professionnel au détriment d'une partie de bachelières générales et technologiques. Les candidates admises n'intégrant finalement pas la formation obtiennent une meilleure notation à ces épreuves que celles qui composent la promo, sont légèrement plus jeunes et sont davantage issues d'un parcours secondaire dans les filières générale et technologique[507].

[506] Discussion informelle avec Aline dans son bureau, septembre 2013. Originaire du sud de la France, elle poursuit initialement une formation assistante sociale (1978), travaillant dans le secteur du handicap, pour ensuite obtenir une maîtrise de sociologie et entamer un parcours de formation des adultes qui l'amène à devenir formatrice dans l'école enquêtée dès la fin des années 1990.

[507] Les candidates aux notes plus élevées ont souvent postulé à plusieurs écoles et n'intègrent pas toujours cette école, à partir de critères divers (spécificité de l'école et du cursus, ampleur de la promotion).

Le classement fait référence à un ensemble de critères qui sont loin d'être neutres socialement et qui reposent sur des dispositions socialement situées, propres surtout aux fractions des classes moyennes du public et d'une partie du pôle culturel de classes supérieures (Bourdieu, 1979a). Les fiches remplies par les membres de jury permettent de visualiser tout d'abord le recueil de plusieurs informations qui dépassent les « motivations » de la future étudiante et mettent en valeur l' « aisance » des candidates face au jury. C'est la mise en valeur, à tout moment - dans des lettres de motivations, dans les écrits, comme à l'oral -, d'éléments susceptibles de concerner le « social » ou un « engagement » de l'élève qui permet de faire la différence : connaissance de l'actualité, expériences diverses dans l'associatif, BAFA (brevet d'aptitude aux fonctions d'animation de centre de vacances et de loisirs), famille dans le social, capacités d'argumentation, etc. Le fait de montrer des signes exagérés de tension ou de stress contribue à sanctionner la candidate. La recherche de cette « aisance » va enfin de pair avec des caractéristiques soulignées dans les dossiers et moins objectivables relevant de dispositions propres au comportement individuel et à la posture corporelle de la candidate : « agréable », « posée », « souriante », « pétillante », « touchante », « gaie », « a de l'humour »… Ces éléments renvoient alors, comme le souligne aussi Romuald Bodin chez les éducateurs, à l'*hexis* corporelle des candidates (d'autant plus « féminine »), dont l'évaluation joue aussi lors de l'épreuve orale en travail social (Bodin, 2008), tout comme dans d'autres concours (Cartier, 2001). Les reproches d'être trop « scolaire », « fragile », « réservée », « émotive », « rigide » ou « timide » motivent en retour un refus à l'oral. L'éviction des candidates se fonde aussi bien sur des caractéristiques scolaires que sur des caractéristiques sociales, les deux allant de pair pour éliminer les candidates issues des fractions les plus précaires des classes populaires, occupant une position sociale plus fragile moins fondée sur un parcours « cohérent ». Si les métiers du social peuvent représenter un horizon pour cette population, l'accès leur est refusé. Toutefois, le processus de sélection ne vise pas uniquement à évincer les candidates populaires, mais produit un nivellement social des admissions, dans un double jeu allant exclure progressivement aussi les candidates issues des fractions élevées des classes supérieures, moins désirables car « trop » dotées en capitaux. C'est donc à la frontière entre caractéristiques des candidates et propriétés des évaluateurs qu'il faut comprendre les stratégies de sélection de cette école.

Tout d'abord, la candidate est interrogée sur ses origines sociales : les caractéristiques de sa famille, le métier des parents, des éventuelles expériences familiales à souligner (décès, divorces, autres) et la formation ou le travail de la fratrie sont souvent explicités par le jury. Le fait d'avoir un membre de la famille travaillant dans le médico-social peut attirer l'attention de la commission d'admission (mère assistante maternelle, assistante sociale ou aide-soignante). Ceci peut même

être souligné dans les lettres de motivation rédigées avant l'interrogation orale par les candidates elles-mêmes, allant naturaliser la vocation par la référence aux parents. Les candidates sont alors invitées à valoriser des logiques de reproduction sociale dans l'espace professionnel, pour asseoir leur légitimité à être admises en école. On le voit dans le cas d'Abigaelle (21 ans, bac ES) :

> « Je côtoie ce domaine depuis que je suis enfant : ma mère étant psychologue dans un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) et mon père étant infirmier psychiatrique, j'ai donc très vite pris conscience et connaissance des difficultés sociales de familles et des personnes au sein de notre société » [extrait de la lettre de motivation]
> « Parcours intéressant […] parents travaillant dans le milieu médico-social […] bien projetée et très soutenue par ses parents qui vont la prendre en charge durant toute la formation » [candidate retenue, notée 15/20]

Cependant, la proximité avec le travail social n'est pas toujours évaluée de la même manière. Le fait d'avoir été en contact lors de son enfance avec des professionnelles du travail social peut être perçu négativement : l'interaction avec une ASS suite à une demande de logement social, à une expérience de divorce dans la famille, ou à un signalement pendant sa jeunesse, peuvent laisser douter d'une expérience trop « personnelle » dans le métier, ce qui contribue à écarter une fraction sociale particulière des candidates.

De la même manière, les compétences dites « organisationnelles » évaluées par le jury vont dans ce sens. En interrogeant les candidates sur la manière de financer leurs études elles visent même à « mettre en ordre » leur économie domestique (Perrin Heredia, 2013), en renvoyant aux différentes casquettes qu'occupent les membres de la commission d'admission (enseignants formateurs ou cadres de l'action sociale, mais surtout assistantes sociales en poste) :

> « Colocataire à Drancy (loyer 400 €) ASSEDIC : 1 300 € par mois pendant 2 ans, 3e année financement soit ASSEDIC soit le frère ou la sœur aînée. N'envisage pas de travailler car veut se concentrer sur la formation » [candidate retenue, notée 12/20 ; Imane, 27 ans, bac SMS, BTS en esthétique, employée dans la cosmétique]
> « Candidate actuellement au RSA, peut être hébergée par une tante sur Paris provisoirement » [candidate recalée, notée 7/20 ; 26 ans, bac SMS, secrétaire médicale]

Le fait d'avoir des difficultés financières ou de ne pas savoir comment financer les futurs trois ans peut contribuer à une mauvaise notation du jury qui considère que l'étudiante n'a pas « assez » réfléchi à son projet professionnel futur. Comme l'indique Nicole, responsable de la sélection : « tu as des personnes qui sont dans des milieux tout à fait aisés, qui ont des conjoints qui ont des activités professionnelles qui leur permettent de subvenir à leurs besoins, tu vois vraiment, là pour le coup c'est vraiment un choix très déterminé… où il n'y a pas d'enjeux

financiers ! »[508]. La situation familiale peut être un atout, tout comme générer un jugement négatif de la part du jury :

> « A réfléchi à son projet avec son conjoint. Pour la 1re année indemnités suite à rupture conventionnelle. Pour les 2 années suivantes : demande de bourse. Éventuellement enverra ses 2 enfants en Guadeloupe chez ses parents […]. Points forts : réelle motivation et projet réfléchi, capacités d'acquisition émergentes. Points faibles : vision de la formation un peu limitée. Semble suffisamment consciente des efforts à fournir durant la formation (durée sur 3 ans, concept, double cursus, …) » [candidate retenue, notée 12/20 ; 38 ans, bac pro, employée à la poste, conjoint agent RATP]
> « [Capacités organisationnelles] à questionner malgré son affirmation d'avoir tout prévu : son fils de 4 ans est autonome et peut s'occuper seul ? Prise en charge financière serait prévue par les emplois exercés précédemment ? [...] Candidate qui n'a pas pris conscience de l'implication nécessaire à une telle formation au regard de sa vie personnelle (souhaite le double cursus). Sera-t-elle capable de s'engager à long terme dans ce parcours de formation ? » [candidate recalée, notée 7/20 ; 22 ans, bac STG, agent administratif vacataire]

On voit dans cet exemple comment la gestion financière des candidates demeure un critère à part entière et renvoie notamment à la manière dont les candidates la mobilisent. Face au premier cas, où on retrouve une candidate en reconversion, plus âgée et « stable », prête à envoyer ses enfants chez les grands-parents pour se consacrer à part entière à la formation, le deuxième cas montre une situation plus précaire, d'une jeune mère célibataire, où les critères « sociaux » (la prise en charge de son enfant, les ressources économiques) amènent finalement à son éviction. Les « motivations » des candidates sont donc explicitement liées aux conditions matérielles de vie des candidates, conduisant à favoriser des étudiantes issues d'une situation sociale davantage « stable ».

De la même manière, les recruteuses sont conscientes de ce qui implique le futur travail de l'assistante sociale, c'est-à-dire un service qui intègre un *travail émotionnel*[509] important, ce qui mène à une forte attention à la personnalité et à la sociabilité des candidates. Les « capacités cognitives et relationnelles » demandées par le jury visent à interroger la sécurité du parcours de la candidate, à en questionner la « maturité » et la « curiosité intellectuelle ». Si celles-ci ne renvoient pas proprement à l'âge ou aux études, elles se lient à d'autres indicateurs socio-culturels en sous-évaluant les candidates issues des fractions les moins dotées culturellement et en privilégiant leur « culture libre » et leur capital culturel. L'évaluation de la lecture de certains ouvrages, quotidiens et hebdomadaires change notamment selon le degré de légitimité culturelle et institutionnelle de ce qui est lu : des romans, des revues de divulgation scientifique (*Sciences Humaines*) ou

[508] Entretien avec Nicole.

[509] Contrairement à d'autres métiers relevant du travail émotionnel (Hochschild, 2017), ceci n'implique pas pour autant le besoin de la « satisfaction du client ».

professionnelles (*ASH – Actualités sociales hebdomadaires*) ou ouvrant à des informations d'actualité nationale et internationale (*Le monde diplomatique*, *Le courrier international*) sont préférés à la presse gratuite (*Métro*, *Direct Matin*) ou à celle *people* (*Closer*, *Paris Match*…), comme on peut le voir dans les exemples suivants :

> « Difficulté à élaborer, à conceptualiser. Reconnaît avoir des difficultés à l'écrit, pas de lectures sciences humaines. Lit « *Détective, Closer* et *Le Parisien* ». Lit des récits autobiographiques. Lire : expression orale confuse. Ne répond pas vraiment précisément aux questions posées » [candidate recalée, notée 7/20 ; 20 ans, bac pro]
> « Points négatifs : niveau de culture général tout moyen, en lectures, cinéma, expositions, théâtre… » [candidate retenue, notée 11/20 ; 35 ans, bac SMS, BTS assistante gestion, agent administratif]
> « Certainement présentes mais difficilement évaluables, du fait d'un manque de développement de réponses apportées par la candidate. Très peu de lectures. » [candidate recalée, notée 8/20 ; 31 ans, bac pro, auxiliaire de vie et agent d'accueil]
> « Pas d'ouverture, pas de lectures, sources d'informations centrées sur la télévision. Manque de maturité, pauvreté dans les échanges avec le jury. Peu d'analyse et de réflexion » [candidate recalée, notée 7/20 ; 21 ans, bac ES, BTS ESF en cours]
> « Points faibles : absence de lectures « efficaces », s'implique dans des lectures de bases, faciles et télévisuelles » [candidate retenue, notée 13/20 ; 41 ans, bac pro, secrétaire comptable et technicienne ISF]
> « Niveau de terminale : très scolaire. Peu de maturité et peu d'analyse dans les propos. Dit ne pas avoir lu cette année, ne va pas au cinéma. Ne lit pas la presse (sauf celle du métro). Regarde le journal télévisé. Dit avoir beaucoup voyagé mais ne nous en dit rien de plus et ne fait pas de liens avec son orientation professionnelle » [candidate recalée, notée 7/20 ; 18 ans, bac ST2S, père ascensoriste, mère employée]
> « Loisirs : danse. Lectures : (Maurice Godelier, fac socio), *Métro*, *Le Parisien*, randonnées. S'intéresse à l'actualité (essentiellement les faits divers) surtout par la tv (*BFMTV*). » [candidate recalée, notée 8/20 ; 21 ans, bac STG, L1 sociologie]
> « L'échange avec le jury n'a pas permis de mettre en évidence de motivations précises. De plus, peu de curiosité intellectuelle, de recherche, pour sa préparation au concours. Durant une année, la candidate a lu uniquement un livre qui prépare aux concours et *Le Parisien* acheté par son père » [candidate recalée, notée 9/20 puis 7/20 ; 21 ans, bac STG, BTS SP3S].
> « Candidate qui élabore plutôt bien mais qui approfondi peu les réponses. Lit des romans (policier), lit des journaux gratuits. Peu au fait de l'actualité » [candidate recalée en jury plénier, notée initialement 10/20 ; 20 ans, bac pro, prépa aux concours, père intendant de lycée, mère ASS]

Les éléments présentés ci-dessus ne peuvent pas évincer uniquement une candidature mais ils sont souvent soulignés dans les points faibles de plusieurs candidates, qui sont invitées à élargir leurs pratiques culturelles, allant par là à dévaloriser les lectures « grand public ». Si la syntaxe et l'élaboration intellectuelle priment globalement sur d'autres critères, le classement adopté par l'école de service social tend également à surinvestir certains indicateurs de classe (financement, culture légitime ; Iori, 2016), tout en opérant un travail de nivellement des profils étudiants. D'un côté, peu de candidates soulignent un éventail de lectures étendu, alors que le manque de

« curiosité intellectuelle » est un reproche présent dans un large spectre de dossiers[510]. D'un autre côté, la possession d'un profil académiquement considéré comme « trop légitime » peut aller à l'encontre des attentes du jury. La candidature d'une ancienne enseignante-chercheuse en droit et en reconversion comme cadre dans l'action sociale, âgée de 40 ans, peut amener à une discussion :

> « Points forts : motivation et parcours professionnel. Points faible : actuellement catégorie A, va passer catégorie B (rétrogradation ?). Risque de décalage au sein de la promotion ('je serai plus en contact avec les formateurs qu'avec la promo') et dans son futur professionnel (décalage avec l'encadrement par exemple) » [initialement notée 15/20, discutée en jury plénier et recalée avec 7/20]

Recevoir une candidate possédant un capital culturel plus important que ses évaluateurs amène finalement à une éviction de la candidature, perçue comme un risque de remise en discussion de l'autorité et de la compétence des formateurs une fois en formation.

Moins qu'un critère d'âge, c'est la « maturité » qui est mise en avant dans ces épreuves, renvoyant au repérage des formes de socialisation anticipée à cet espace professionnel. Déchiffrer un manque de « maturité » amène le jury à rejeter les candidatures avec une mention : « candidature prématurée », « refus bienveillant », « projet à mûrir ». Il concerne davantage des étudiantes ayant poursuivi un parcours scolaire secondaire dans la filière technologique ou professionnelle hors santé-social, ou encore dans une série générale (dans les spécialités L et S). Le critère distinctif consiste à ne pas avoir assez mis en valeur le projet professionnel, à ne pas se projeter dans le futur, à ne pas resituer la temporalité dans son propre parcours. Comme on le voit dans le parallèle entre Cassandra et Emma ci-dessous (*cf.* tableau suivant), l'évaluation tourne autour de la reconversion professionnelle et de l'adaptabilité à la formation. La mise en avant des « motivations »[511] (empathie chez Emma, incapacité à être en relation avec l'autre chez Cassandra) est conçue dans le but d'écarter de profils trop centrés sur le « travail » et peu susceptibles à la reception de la rhétorique professionnelle mise en place au cours de la formation.

[510] Il pourrait par ailleurs paraître paradoxal que l'évaluation de la lecture occupe une place si centrale dans la sélection des candidates, alors que c'est davantage la pratique scripturale qui caractérise le travail effectif d'un large nombre d'assistantes sociales en poste (Serre, 2009).

[511] Dans un autre registre, celui d'un concours permettant l'embauche au poste de facteur, Marie Cartier met en avant comment la « motivation » ressemble au « dévouement » autrefois demandé par l'administration des PTT : « une faculté d'adaptation doublée d'une identification corps et âme à l'institution » (Cartier, 2001 : 81).

Tableau 5.5. Exemple de deux dossiers d'audition.

Candidate	Cassandra, 23 ans	Emma, 26 ans
Trajectoire scolaire et professionnelle	Bac S en 2009. Pharma (fac) en 2009, kiné (médecine) 2010-2011. Père chauffeur poids lourds, mère agricultrice, frère journaliste à Paris, frère polisseur, frère électricien. A passé cinq écoles […]. Prépa concours	Bac ES en 2005. Licence de Psycho. Une année lettres modernes à l'université + école de journalisme. Divers emplois alimentaires (admin, vente) Marquée par son emploi d'agent administratif dans la distribution d'allocations dans un service d'aide sociale à l'enfance. Remarquée par la directrice du service qui l'a chargée d'instruire les dossiers = émergence de l'idée d'exercer en qualité d'ASS. Le domaine de la vente ne lui correspond pas (≠ éthique !). Anime des sites sur internet. Réside à Paris avec son fiancé (termine sa thèse, salarié), pas de soucis matériels.
Capacités cognitives	Son explicitation sur la non utilisation du texte pour la lettre pose question au jury. Difficulté à faire du lien	Excellentes, elle adore lire et écrire (*Le Monde, Courrier International, Causette, Littérature*…) et adore les études (« La fac me manque »)
Capacités organisationnelles	R.A.S.	A de l'expérience. Autonome. Devrait bénéficier de l'allocation de Pôle Emploi (AISF) durant les trois années
Capacités relationnelles	Attitude figée. Échange froid et distant. S'anime uniquement à l'évocation des puzzles (loisirs). Le jury s'interroge sur sa capacité à entrer en relation à l'autre.	Bonnes
Motivations	Choix d'orientation fait par défaut. Parcours de formation peu cohérent. A vu l'AS dans l'accompagnement de fin de vie de sa grande mère →donc s'intéresse à la fin de vie A fait la prépa →donc dit connaître les contenus de formation →mais n'a dit rien	Études de psycho pas assez concrètes (absence de perspective d'emploi). Avait des préjugés sur le métier d'ASS qu'elle a levés avec discussion auprès de deux ASS. 1 sœur en première année Educ Spé. 1 sœur qui fait des études de psycho. Mère secrétaire, père médecin (DCD). Inscrite uniquement ici car recommandé par sa sœur, double cursus grande promo (comme à la fac), attirée par l'histoire et les valeurs de l'école.
Commentaire général	Candidate qui s'accroche à des convictions sans prise de recul	Une excellente candidate !
Note finale	6/20	18/20

Source : Retranscription de deux fiches d'évaluation étudiantes manuscrites par le jury d'admission, session 2013.

C'est la capacité de s'inscrire dans le parcours de formation tout au long des trois ans, de savoir convaincre avec aisance les membres du jury de la cohérence d'une expérience (notamment quand on est face à un évaluateur psychologue), de mettre en avant des savoir-faire

interactionnels[512], qui peut faire la différence. Lors de notre première rencontre, Emma[513], obtenant une des meilleures notes dans la sélection, revient sur cette épreuve orale en évoquant finalement le bon accueil reçu par les deux membres du jury.

> « J'étais assez stressée parce que je pensais tomber sur une psy, normalement c'est un éducateur et une psy, car je sais comment ils sont les psys et puis j'ai des amis qui ont fait ça… et enfin, je sais très bien comment ils font pour penser, pour te faire sortir des trucs que tu ne veux pas dire et du coup j'avais peur de parler de mon parcours, qu'ils essayent de me déstabiliser, comme pendant les entretiens d'embauche. Je pensais que ça allait être vraiment comme un entretien d'embauche où on allait vraiment savoir si nos motivations ne sont pas futiles, si ce n'est pas un coup de tête… Et finalement ce n'était pas du tout comme ça, ils étaient gentils, compréhensifs, il y avait vraiment du dialogue, c'est pas du tout une position où il y a quelqu'un au-dessus qui essaie de vous coincer… c'était moins stressant que prévu… » [Emma]

C'est aussi l'aspect « désintéressé » de sa réorientation professionnelle que véhicule Emma face à d'autres candidates mentionnant le choix de ce cursus de manière plus stratégique ou une orientation professionnelle[514] due à un bilan de compétences, qui favorise un avis positif de la commission. Être passé par des contextes d'interaction spécifiques, par des cursus scolaires particuliers et des espaces de socialisations informels contribue tout autant à générer des dispositions propres aux règles de conduite de l'institution et de mobiliser une cohérence de parcours face à la commission d'admission. L'objectif est progressivement de créer une « communauté de préoccupations » (Willemez, 2002 : 61) de futurs pairs, tout en naturalisant certaines compétences étudiantes.

L'oral de sélection a alors l'objectif de mettre en avant les premiers « codes » susceptibles d'être utiles dans l'apprentissage du métier d'assistante sociale : la réflexivité, l'assurance du poste, le recul sur sa propre pratique, qui constituent une partie des compétences à acquérir dans le futur métier[515]. Selon le registre professionnel, l'assistante sociale doit être neutre et ne pas trop mettre en avant ses points de vue. On peut faire un parallèle ici entre cette « adaptabilité » et la « docilité » recherchée par les classes préparatoires aux Grandes écoles enquêtées par Muriel Darmon (Darmon, 2012 & 2013), même si le niveau scolaire et social des étudiantes n'est pas le

---

512 À l'instar de Marie Cartier et Marie-Hélène Lechien, « le terme « interactionnel » est sans doute préférable à celui de « relationnel », puisqu'il semble moins chargé de cette prédéfinition féminisée du relationnel » (Cartier & Lechien, 2012 : 46).

513 Emma fait partie du groupe des étudiantes « reconverties » aux études en service social analysées dans le chapitre précédent.

514 Dans un registre proche, le recrutement des humanitaires étudié par le groupe CAHIER montre également une recherche d' « aptitudes » en accord avec les valeurs de l'ONG. Or, selon ces auteurs, la demande des motivations et des « aptitudes » sert à éliminer des candidats mettant en avant des raisons d'agir liés à un aspect purement professionnel ou exprimant un « élan trop idéaliste », elle a donc une utilité « par défaut » (Dauvin *et al.*, 2002 : 173).

515 Dans la deuxième partie du domaine de compétences « Expertise sociale » (DC2) du référentiel professionnel est évoqué le « savoir prendre du recul sur les pratiques professionnelles et les conceptualiser ; savoir s'autoévaluer ; savoir appliquer les méthodologies de recherche » (2.2.4-2.2.6).

même. La docilité demandée par les écoles régionales n'est pas équivalente : elle ne renvoie pas à la recherche d'un « sérieux scolaire » mais à la sélection d'étudiantes davantage faciles à gérer par les formateurs dans la suite des trois ans, capables de suivre des consignes, ne remettant pas en discussion les bases de la formation et de leurs parcours, capables de « rester à leur place » (Orange, 2010 : 47). On le voit dans ce dernier extrait.

> « Potentiel important, engagée dans son discours et invitée à nuancer certains de ses propos voire de ses idéaux sur le métier d'AS. Le jury a la sensation de faire face à une énergie positive et débordante, qu'il serait judicieux de mieux canaliser pour ne pas prendre trop de place dans l'espace de communication » [candidature acceptée, notée 14/20 ; Tiphaine, 23 ans, bac STG, L1 philo, BTS et licence de RH]

Tout d'abord, pour répondre aux modes de financements régionaux[516] et aux demandes internes de l'espace professionnel, l'enjeu principal pour le centre de formation est de « remplir » ses promotions avec des candidates qui puissent « durer » tout au long de trois ans, face aussi à la concurrence des autres écoles. Se produit alors un nivellement par le bas comme par le haut de l'échelle sociale, allant évincer d'une part des candidates trop diplômées et mettant en avant des objectifs de réorientation professionnelle, aussi bien que des candidates pas assez diplômées et peu dotées en ressources culturelles et sociales mais ayant intégré une « règle » scolaire (Bernstein, 1986). Tout en voulant « homogénéiser » ce groupe social à des fins pédagogiques (suivi en formation, besoin de « débrouillardise » dans le stage, obtenir le diplôme dans les temps), ces épreuves ne s'apparentent pas tant au recrutement des meilleures candidates en termes scolaires mais à la sélection de celles les plus adaptées à la formation, susceptibles de « tenir » durant les trois ans et capables de réussir le diplôme, en s'inscrivant dans une socialisation par anticipation des demandes du concours final.

◊ ◊ ◊

Si on a abordé ce processus dans le cadre d'une seule école, rien n'empêche de retrouver des ressemblances dans d'autres centres de formation[517]. La « personnalité » recherchée par le centre de formation repose sur un ensemble de critères socialement situés et sur un jugement social et moral (Bourdieu & de Saint Martin, 1975) sur la qualité de la candidate. La posture d'une candidate (organisée, bien assise, posée), ses connaissances du terrain professionnel et de

[516] Étant donné le statut de formation professionnelle occupé par ce *curriculum*, l'école ne peut pas se permettre de « perdre » des étudiantes au fil de trois ans. Le discours sur le coût des étudiants revient en effet à plusieurs reprises lors de la sélection. C'est aussi pour cela que dans le cas des étudiantes en formation qui redoublent ou qui abandonnent, le cursus instaure un vocabulaire spécifique, parlant d'étudiantes inscrites dans l'année « bis » (si échec d'une année à l'autre) ou d'étudiantes ayant « suspendu » la formation et susceptibles de revenir plus tard.

[517] Il dépendra notamment de la position de l'école au sein de la hiérarchie symbolique des instituts de travail social. Étant donné la multiplicité des centres de formation qu'on retrouve dans le cadre francilien, on peut présager quelques différences dans des centres de formation d'autres régions.

l'actualité, son « adaptabilité » lui permettent d'être reconnue en tant que bonne candidate par les membres du jury d'admission. On voit comment, face au changement du public à l'entrée, cette école cherche à maintenir une forme de reproduction professionnelle dans ses promotions[518]. Le privilège donné au capital culturel davantage non certifié et incorporé qu'institutionnalisé (propre à la « petite bourgeoisie nouvelle » : Bourdieu, 1979b) se traduit dans les épreuves et discussions des jurys par la recherche de compétences interactionnelles, de ressources non scolaires, d'une aisance dans le langage, de connaissances culturelles propres aux classes moyennes et supérieures (Bernard, 2012). Ce processus de recrutement rejoint alors les recherches qui rendent compte de la distance entre travailleurs sociaux et leurs publics potentiels (Cardi, 2007 ; Serre, 2009 ; Perrin-Héredia, 2012). La distance est, ici, instituée, voire recherchée, par les centres de formations.

1.2. Privilégier le « mérite » à travers les connaissances scolaires ? Les ressorts du recrutement universitaire

Simultanément aux écoles mettant en avant les « aptitudes » et les « motivations » des candidates, les instituts universitaires basent leur sélection sur des critères ciblant davantage les connaissances scolaires des candidates. Dans le cadre français, l'intégration des certaines formations aux métiers du social en IUT a produit une différence notable dans le type d'étudiantes qui accèdent à ces formations par rapport à celles des écoles régionales, davantage jeunes bachelières et avec un nombre plus élevé d'enfants d'ouvriers et employées. L'admission aux IUT repose généralement sur l'étude d'un dossier individuel. Une commission complémentaire peut avoir recours à des épreuves supplémentaires, écrites ou orales. L'épreuve est alors soumise jusqu'en 2017 au calendrier et aux critères de la plateforme APB où sont centralisées les candidatures.

Dans le cas italien, on l'a vu dans la première partie, les critères d'évaluation autour de la « personnalité » étaient fortement répandus dans les écoles régionales jusqu'aux années 1990. Concomitamment à la sélection en centre de formation régional français, ces évaluations s'appuyaient notamment sur plusieurs questionnaires empruntés à la psychologie et elles étaient vouées à sélectionner des candidats en fonction des leurs capacités « cognitives et relationnelles », à partir de leurs aptitudes et d'un registre vocationnel (Mion, 1969 ; Bernocchi *et al.*, 1984)[519]. Les écoles universitaires pratiques italiennes maintenaient notamment un nombre restreint d'admis, sélectionnés en fonction des critères renvoyant à la note au bac, mais aussi à une épreuve écrite et

[518] À ce propos (et *quarante ans après* l'ouvrage de Bourdieu), on peut faire l'hypothèse que les assistantes sociales se déplacent de la « petite bourgeoisie nouvelle » à la « petite bourgeoisie d'exécution ».

[519] *Cf.* Partie 1, chapitre 2 (2.1).

à une orale. L'*universitarisation* de la formation a produit initialement l'abandon de ces modalités procédant à une scolarisation de la formation. Progressivement, la sélection à l'université a été introduite de manière variable selon les disciplines et les instituts universitaires, pour laisser la place à des critères mixtes selon les filières. Désormais chaque université choisit ses modalités d'admission, ouvertes ou fermées, avec des concours d'entrée reposant sur des caractéristiques scolaires ou scientifiques[520].

1.2.1. Le cas de l'université italienne : privilégier des connaissances scolaires singulières

Les procédures d'admission à l'université italienne ont intégré depuis 1999 des épreuves sélectives, qui ont été réformées depuis 2013. Un *numerus clausus* a été décidé à l'échelle nationale pour certaines filières sélectives (médecine et chirurgie, vétérinaire, architecture, professions paramédicales, formation à l'éducation primaire, cours de spécialisations pour les juristes) et un « *bonus* » à partir de la note au baccalauréat a été introduit pour permettre le repêchage dans les cursus en surnombre. Alors qu'un test identique au niveau national décidé par le Ministère existe pour une partie de ces filières (médecine et chirurgie, vétérinaire, architecture), on peut retrouver des configurations diverses à l'échelle locale pour d'autres filières sélectives. Des solutions variées sont adoptées notamment selon les spécificités et les concurrences présentes à l'échelle locale[521]. Les concours d'entrée diffèrent selon les *curricula* dans les thèmes abordés, néanmoins ils reposent en large partie sur un examen par questionnaire à choix multiples (QCM) de type *AlphaTest*, entreprise réelle d'organisation et diffusion de préparation à l'entrée à l'université. Uniformisé dans la plupart de filières, ceci a ouvert un réel marché dans l'édition de guides de préparation pratiques, logiciels de simulation, corrigés d'exercices qui varient d'un minimum de 20 € et un maximum de quelques centaines d'euros pour les « kits complets ». Ces examens représentent alors d'une part un moyen pour « classer » les étudiants selon leurs connaissances scolaires et de l'autre une possibilité d'obtenir des « entrées » économiques supplémentaires dans un contexte de réduction de financements des universités[522]. Les épreuves sont alors ici très normées, relevant plutôt des caractéristiques d'un « examen » que d'un concours d'entrée structuré par plusieurs

[520] Les candidats porteurs d'un handicap ou ayant effectué un cursus à l'étranger suivent des critères spécifiques dans les différents règlements internes, qu'on ne traitera pas ici.

[521] C'est notamment avec la loi n° 264 du 2 août 1999 que les possibilités de sélection sont élargies à l'ensemble de filières qui demandent un accès *numerus clausus*, notamment pour celles fonctionnant en alternance avec des stages tout au long de trois ans, comme c'est le cas pour le service social.

[522] Bien que les frais d'inscription restent élevés pour certains instituts (dans le cadre privé les droits universitaires peuvent atteindre quelques milliers d'euro), des nombreuses universités, autonomes pédagogiquement et financièrement depuis plus d'une décennie et en concurrence entre elles, organisent des tests d'entrée même si le nombre maximal d'étudiants à accueillir demeure supérieur aux inscrits au test. Cela permet de faire payer une petite somme aux étudiants (100/150 €) bien que l'entrée reste assurée pour tout le monde. Si on prend par exemple le cas d'une université d'une ville du sud-est de l'Italie, le nombre d'admission est fixé à 400 places, alors que finalement 200 candidates s'inscrivent en première année.

épreuves. Se référer un institut « tiers » organisant les épreuves (*Alphatest* ou autre) implique pour les enseignants de l'université de ne pas être tenus responsables des aléas sur les questions choisies et de répondre à un critère d' « objectivité ».

Dans le cadre des études de service social la situation varie selon les régions et les filières. L'université privée enquêtée a jusqu'à présent maintenu un nombre de candidatures arrêté autour de 80 candidatures, bien que les promotions soient rarement complètes[523]. Toutefois depuis 2016 le nombre d'admissibles a été augmenté à 100 étudiants et une épreuve de sélection a été introduite, allant rapprocher ces modalités de l'admission des écoles françaises. Celle-ci repose tout d'abord sur une épreuve écrite. Une fois l'inscription à l'épreuve acceptée, la candidate doit amener les bulletins scolaires et se soumettre à un entretien individuel avec une partie de l'équipe pédagogique[524].

Encadré 5.1. Une inscription universitaire fortement dépendante des ressources économiques

Dans les deux cas observés dans le nord de l'Italie, il est important tout d'abord de mentionner que le choix de l'université n'est pas indépendant des ressources économiques dont disposent les familles des étudiantes. Dans le cas de l'école privée catholique les frais d'inscription sont divisés en trois versements à réaliser pendant l'année (octobre, janvier et avril) : ceux de la première année s'élèvent à un premier versement de 1 500 € et à deux montants sensibles de varier à partir des ressources économiques familiales mais d'un minimum de 3 400 € par an. Dans le cas de l'université publique, deux versements doivent être effectués pendant l'année universitaire en fonction, ici aussi, d'une contribution à partir des ressources économiques du foyer, d'un minimum de 350 € par an. On peut en voir un exemple dans le tableau suivant.

Tableau 5.6. Exemple de droits d'inscriptions dans un cursus de service social dans le nord de l'Italie

	Premier versement	Deuxième (et troisième) versement		Total
Université privée*	1 470 (fixe)	795 (fixe) + 658	1 111 (fixe) + 658	4 692 €
Université publique**	156 (fixe) + 170	398		724 €

Données en euros. NB : on a opéré ici une estimation à partir du salaire annuel médian d'une famille de parents salariés du nord-ouest de l'Italie composée par 4 membres, dont le membre principal est diplômé du

523 On doit effectivement tenir compte du caractère religieux de l'université et de frais d'inscriptions élevés (*cf.* encadré 5.1).

524 Cette nouvelle épreuve n'ayant pas été observée, elle ne sera pas traitée ici. Il est important néanmoins de souligner que dans cette institution le certificat de baptême est demandé dans les documents nécessaires à l'inscription, toute filière confondue. S'il n'est pas présent, l'étudiant peut s'inscrire mais il est censé avoir un entretien avec l'aumônier de l'université lors des premières semaines.

secondaire mais pas du supérieur (36 547 €). *Dans l'université privée le montant annuel pour le service social peut varier d'un minimum de 3 400 € jusqu'à un maximum de 7 600 € environ ** Dans l'université publique le montant annuel en service social peut varier d'un minimum de 350 € à un maximum de 3 700 € environ.

Dans le cadre de l'université publique enquêtée, la sélection à l'entrée permet de cibler un nombre d'inscrits qui tournent autour de 110-120 étudiants par an. Dans cette université, l'admission est constituée d'une part par la note au baccalauréat (20 % de la note d'admission) mais surtout par un test écrit (80 %). L'épreuve d'entrée équivaut à un examen qui ne porte ni sur la « personnalité » de la candidate, ni sur ses expériences extra-scolaires, ni sur les valeurs familiales. Étant donnée l'interdiction de recruter à partir de critères liés aux « aptitudes personnelles » des candidats, le test est sous-traité par une entreprise privée, pour « éviter tout recours juridique des étudiantes non acceptées »[525]. Pour être admis il faut alors avoir obtenu le baccalauréat et disposer d'un ensemble de prérequis dans des disciplines spécifiques :

> « Une adéquate connaissance des aspects généraux de l'histoire contemporaine, en référence au cas italien inséré dans le contexte européen, une adéquate compréhension des textes et une capacité d'expression correcte et une connaissance des notions de base du droit. »[526]

L'examen se compose d'un questionnaire à choix multiples (QCM), notés positivement si réponse correcte (+1 point), pénalisés si réponse erronée (-0,33) et pas notés si la réponse n'est pas fournie. Le test interroge plus spécifiquement les :

> « compétences linguistiques-expressives : connaissances de la grammaire, de la syntaxe et linguistiques nécessaires à la compréhension d'un texte en Italie ;
> compétences communicatives : possession des compétences aptes à la compréhension, à l'interprétation, à l'élaboration de textes et documents de contenu divers ;
> compétences historico-géographiques : compétences relatives à l'histoire la plus récente, aux institutions, aussi dans le cadre communautaire, et aux principaux phénomènes politico-sociaux des dernières années ;
> compétences logico-mathématiques : capacités logico-mathématiques d'effectuer des connexions aussi sur des concepts distants entre eux, en termes de *problem solving*. »[527]

Si on n'a pas pu avoir accès à cette épreuve, on peut prendre le cas, en guise d'exemple, d'un test d'entrée d'un cursus en service social d'une autre ville du nord de l'Italie, permettant de

[525] Discussion informelle avec Ada, responsable de la filière.

[526] « Un'adeguata conoscenza degli aspetti generali della storia contemporanea, con riferimento al caso italiano inserito nel contesto europeo, un'adeguata capacità di comprensione dei testi e capacità di espressione corretta e una conoscenza delle nozioni di base di diritto ». Livret de la licence en service social.

[527] « -competenze linguistico-espressive: conoscenze grammaticali, sintattiche e linguistiche necessarie alla comprensione di un testo in lingua italiana; -competenze comunicative: possesso di competenze idonee alla comprensione, alla interpretazione e all'elaborazione di testi o di documenti di diverso contenuto; -competenze storico-geografiche: competenze relative alla storia più recente, alle istituzioni, anche in ambito comunitario, e ai principali fenomeni politico-sociali degli ultimi anni; -competenze logico-matematiche: capacità logico-matematica di effettuare connessioni, anche su concetti distanti tra loro, in termini di problem solving"». Livret de la licence en service social.

mieux apercevoir le type de questions posées aux candidates. Dans cette université 60 questions à choix multiples (5 par questions) composent le QCM (*cf.* tableau suivant).

Tableau. 5.7. Répartition des matières interrogées dans un test d'entrée en service social		
Thèmes	Nombre/Part des questions	
Histoire politico-sociale et institutionnelle	16	26 %
Grammaire et vocabulaire	15	25 %
Littérature italienne	6	10 %
Géographie	13	22 %
Histoire et culture générale	10	17 %
Total	60	100 %

Après un ensemble de questions sur la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire qui constituent la moitié du test, dix-neuf questions portent sur la littérature italienne et sur des connaissances géographiques, dix sur l'histoire et la culture générale et seize sur des thèmes d'intérêt politico-social et constitutionnel (division des pouvoirs, rôle du président de la république, nomination des magistrats, etc.). Ce sont alors des connaissances de culture générale, qui sont demandées aux candidates, ciblant aussi les futurs thèmes traités par le cursus universitaire (les connaissances juridiques, politiques et sociales). La « culture générale » n'est pas neutre socialement et peut varier d'université à université, d'une commission d'admission à l'autre. Les questions d'actualités tournent autour des exemples présentés ci-dessous[528].

> Q) Barack Obama a succédé à la présidence des États-Unis a :
> 1) Lyndon Johnson, 2) Richard Nixon, 3) George W. Bush, 4) Thomas Wilson, 5) Bill Clinton.
> Q) Où on trouve le siège du Parlement européen ?
> 1) A Munich en Allemagne ; 2) à Strasbourg en France ; 3) à Madrid en Espagne ; 4) à Genève en Suisse ; 5) à Rome en Italie.
> Q) De quel état la République démocratique du Congo a-t-il été une colonie jusqu'en 1960 ?
> 1) Belgique ; 2) France ; 3) Espagne ; 4) Royaume Uni ; 5) Allemagne.
> Q) Avec l'expression « La grande pomme » on indique généralement :
> 1) Un type de fruit génétiquement modifié ; 2) la ville de New York ; 3) La ville de Los Angeles ; 4) Une organisation criminelle ; 5) La plus grande boîte disco d'Europe.
> Q) Le premier à diffuser le terme « psychothérapie » dans notre culture a été :
> 1) Sigmund Freud ; 2) Emil Kraepelin ; 3) Cesare Lombroso ; 4) Hippolyte Bernheim ; 5) Franco Basaglia.

[528] Questions traduites de l'italien.

Pour autant, si ces questions peuvent paraître maîtrisées pour une partie de la population étudiante s'orientant vers des études supérieures, elles ne le sont pas forcément pour tout le public étudiant postulant à ces filières, notamment selon le suivi du programme effectué lors des études secondaires et la filière au bac. En dehors des compétences acquises lors des études secondaires, ces tests ciblent alors des connaissances disciplinaires particulières. Si le QCM répond à un côté « pratique » (standardisation et rapidité de la correction), il permet surtout de mieux cibler des étudiantes issues d'une série générale socio-psycho-pédagogique, au détriment des autres cursus du secondaire. De la même manière, le choix de ce test au profit d'un type d'épreuves davantage travaillées lors des études secondaires (dissertation ou questions ouvertes) favorise le développement d'une certification de la culture scolaire, qu'on pourrait définir « restreinte », répondant à un choix entre quelques options préétablies par l'institution. La révision des épreuves ne passe pas en effet par des critères explicites, comme pourraient l'être des textes assignés par l'institution, des manuels du secondaire ou des articles d'actualité mais sur des « kits complets » de questions amenant une standardisation de l'information produite et certifiée.

Environ deux-tiers des étudiantes de l'université publique enquêtée (72 %) soulignent d'ailleurs d'avoir trouvé le test d'admission particulièrement difficile. Ceci implique souvent une préparation préalable, qui occupe les semaines précédentes à l'inscription et oblige les étudiantes à se projeter sur le marché des filières du supérieur bien avant la rentrée. Comme on peut le voir dans les extraits suivants, ces tests mettent en valeur les capacités d'adaptation des étudiantes.

Chiara, dont on a présenté la trajectoire dans le chapitre précédent, commence à préparer ses révisions sur les différents manuels prévus pour l'occasion, pour ensuite réviser avec des camarades de sa classe, hésitant au départ entre plusieurs épreuves.

> « Pour le concours d'éducateur, nous, on a fait seulement [les exercices de] mathématiques, mais il y avait aussi physique, chimie et biologie, et moi [j'avais jamais] rien fait [de tout ça]. J'ai dû réviser toute cette partie-là. J'avais trop peur, le test de service social était totalement différent des exercices *Alphatest*. Déjà j'y arrivais secouée, parce que je tenais à y rentrer. Et en voyant que c'était différent j'ai un peu paniqué et je pensais qu'il n'y avait plus d'espoir. On ne rentre pas facilement mais le pourcentage n'est pas fou non plus par rapport à d'autres filières. Moi j'avais mis initialement comme option sage-femme où il y a un taux d'un étudiant pris sur 7, comme troisième option infirmière et ensuite orthophonie qui était de 1 à 11. Là-bas il y avait 80 places mais je suis arrivée 83e et je m'étais déjà inscrite ici… »[529] [Chiara, classée 15e]

[529] "Dopo la maturità ho comprato *Alphatest*, abbiamo fatto una settimana con alcune compagne di classe e poi sono andata in casa in montagna a studiare. Per educatore [professionale] noi abbiamo fatto solo matematica ma c'é anche fisica, chimica e biologia, e io [non avevo mai fatto] niente... Ho dovuto studiare tutta quella parte... Avevo paurissima, il test di servizio sociale era tutto diverso dall'*Alphatest*. Già arrivavo lì agitata perché ci tenevo ad entrare a quello, e vedendo che era diverso mi sono un po' impanicata e dopo averlo fatto non avevo tante speranze... non si entra facilmente ma la percentuale non è folle, rispetto ad altri CdL. Io avevo messo come seconda opzione ostetricia

Comme Chiara, Yasmina, intégrant ce cursus après des études en ingénierie et faisant partie des « reconverties », évoque un étonnement face au test, différent par rapport à celui d'autres filières du même secteur professionnel.

> « J'ai révisé beaucoup de "logique", aussi parce que par rapport au concours d'éducateur, où ils te donnent des outils comme les épreuves des dernières années pour réviser, ici ils ne le font pas. Le test est totalement différent, ce n'est pas si fondamental comme dans l'autre cas où il y a beaucoup de logique. Quand je me suis retrouvée face à toutes ces questions, je suis resté un peu étonnée… par exemple les deux premières pages traitaient d'histoire et de géographie, des questions du genre : « où se sont développés les mouvements de 68 ? » ou « quelle population est la plus diffusée dans les Pays-Bas ? » Certaines questions étaient à caractère scientifique mais pas des recherches spécifiques […] En tout cas non, je n'étais pas sûre de l'avoir validé et j'avais envisagé d'autres alternatives sans en avoir trouvées, peu de filières étaient restées encore ouvertes, genre Sciences de l'éducation, et j'avais dit : "bon on va voir et si ça va pas j'y pense" »[530] [Yasmina, classée 36e]

Contrairement à ces deux candidates, Gigliola, bachelière littéraire aux origines populaires, échoue au test et est recalée une première fois, ne réussissant l'épreuve que l'année suivante.

> « Au départ j'avais rien obtenu, donc j'ai fait un an en Lettres, pour voir comment fonctionnait le système universitaire et j'ai réessayé l'année d'après et je suis entrée. […] C'était ma faute, avec le lycée que j'avais fait, après le bac, j'ai eu un blocage total pour tous les bouquins. J'avais fait un peu d'exercices sur les livres d'*Alphatest*. Il y avait encore un peu d'exercices de pédagogie, j'avais jamais fait ça dans ma vie, ni psychologie. L'année d'après il y avait moins de monde et alors je suis entrée » [Gigliola][531]

Toutefois, dans cette université, il ne suffit pas de valider l'épreuve pour intégrer la filière, c'est la position sur le classement final qui compte, le seuil étant de 120 places disponibles. Lors de la sélection en 2013, 252 candidates se présentent à l'épreuve écrite[532]. L'évaluation (à partir des résultats au test et du résultat du bac) permet tout d'abord de faire la différence entre celles qui ont validé le test et celles qui ne sont pas retenues. 27 candidates sont recalées dans le

---

che sono 1 [ammesso] su 7... e come terza opzione infermieristica, e logopedia 1 a 11... [Là] c'erano 80 posti e sono arrivata 83esima pero' mi ero già iscritta qua...». Entretien avec Chiara [*cf.* chapitre 4, 2.1.2].

530 "Ho fatto tanta tanta logica anche perché a differenza del concorso per educatore professionnale, dove mettono a disposizione degli strumenti come le simulazioni degli anni passati, questo non lo fa, e il test è totalmente differente, non è così fondamentale come nell'altro caso, c'è tanta logica... Quando mi sono trovata di fronte il test mi sono trovata un po' spiazzata... Ad esempio le prime due pagine erano di storia e geografia quindi del tipo "dove si svilupparono i movimenti del 68" o "che popolazione è più diffusa nei Paesi bassi". Alcuni testi [erano] a carattere scientifico, ma non ricerche specifiche... Domande sulla comprensione del brano e non ti allontanavi tanto... E la parte più logica : matematica, sequenze di numeri..[...] Comunque no, non ero sicura di passarlo e infatti avevo valutato alternative senza averne trovata una... i pochi corsi rimasti aperti, Scienze dell'educazione ecc., avevo detto "Ok vediamo come va e se non va ci penso"". Entretien avec Yasmina [*cf.* chapitre 3]

531 "All'inizio non ne ho vinto neanche uno, quindi ho fatto un anno a Lettere, per vedere come funzionava il sistema universitario, poi ho provato l'anno dopo e sono entrata [...] è stata colpa mia, con il liceo che avevo fatto, dopo la maturità, ho avuto un rifiuto per qualsiasi cosa a forma di libro. Avevo studiato un poco sui libri di Alphatest, c'era anche un po' di pedagogia e non l'avevo mai fatta in vita mia, né psicologia... Ma la seconda volta c'era meno gente e sono passata". Entretien avec Gigliola, 22 ans, *maturità classica*, père employé administratif en banque, mère employée administrative dans le médico-social. Dans les locaux de l'université, mai 2013.

532 Dont 13 hommes, c'est-à-dire 5% des candidats.

classement final pour n'avoir pas validé le test, légèrement plus jeunes que les candidates retenues, au sein desquelles on retrouvera deux candidates qui s'orientent vers l'autre filière dans la même ville[533]. Les notes (sur 100) varient entre 40,8 et 84,54 points, pour une moyenne globale de 58,36 pour celles qui valident l'épreuve et de 63,34 pour celles qui sont en position éligible. Au moment de la rentrée, et face à quelques renoncements, ce sont celles qui sont arrivées dans les 152 premières positions du classement qui arrivent à intégrer la licence en service social, pour un total de 108 étudiantes. Les âges des candidates restent assez hétérogènes par rapport à d'autres cursus de première année d'université, elles vont d'un minimum de 18 ans à un maximum de 54 ans. Toutefois les six candidates âgées de plus de 30 ans retenues à l'épreuve n'intègrent pas la promo, dont la plus âgée a finalement 28 ans.

Tout d'abord, la mise en place de cette épreuve montre que l'université publique ne se fie pas aux évaluations scolaires du secondaire. Contrairement aux classes préparatoires françaises où l'évaluation des notes du secondaire produit un « jugement scolaire à partir d'autres jugements scolaires » et donc « une évaluation de second degré » (Darmon, 2012 : 8), le fait d'organiser une nouvelle épreuve sur des connaissances scolaires renvoie au choix de produire un classement spécifique dépendant d'une échelle de valeurs propre à l'université donnée. Tout en se basant en partie sur la note au bac (20 %), l'objectif de la sélection est d'obtenir des étudiantes aux ressources scolaires suffisantes pour pouvoir suivre la formation tout au long des trois ans. Les questions de « logique », de culture générale, de maîtrise du vocabulaire et des thèmes politico-sociaux, sont alors considérées par les responsables de la formation telles que des connaissances « méritocratiques », réparties de manière égale dans l'espace social et scolaire. Or, ce classement reproduit les inégalités, en ciblant davantage des étudiantes aux caractéristiques spécifiques.

Croiser le classement final avec les données sur les sélectionnées (dont on dispose[534]) permet néanmoins de voir l'importance des variables socio-scolaires. Les étudiantes sortant d'une *maturità* socio-psycho-pédagogique et celles issues d'une série générale (*liceale*) *classica* ou linguistique obtiennent respectivement les meilleures moyennes et les notes les plus élevées et se positionnent dans les premières positions du classement, contrairement aux étudiantes issues d'un cursus secondaire dans un institut technologique ou professionnel. Tout comme pour la hiérarchie des filières secondaires (*liceale*, technologique et professionnelle), au fur et à mesure que l'on descend dans le classement la probabilité d'être passé par un redoublement lors de sa scolarité, de n'avoir pas obtenu une note élevée au bac ou d'être issue des familles peu dotées en

[533] On retrouve au total 10 candidates ayant passé l'épreuve écrite à l'université publique et intégrant quelques jours plus tard l'université privée.

[534] Cette analyse doit néanmoins être prise avec prudence, on dispose uniquement de données scolaires et sociales sur 118 candidates, dont 108 ont été retenues.

capitaux est de plus en plus importante. Organiser une épreuve de sélection supplémentaire au-delà des notes du bac, permet à l'université de réintroduire des hiérarchies scolaires (et aussi sociales[535]). Cela a pour corollaire que les étudiantes occupant les positions les plus élevées du classement, sont notamment les étudiantes faisant partie du groupe des « héritières » (deuxième groupe vu dans le chapitre 4).

Le fait de prendre comme prérequis des connaissances politico-sociales et institutionnelles cible alors plus spécifiquement les étudiantes sortant d'une terminale socio-psycho-pédagogiques[536], au détriment des élèves issues de filières technologiques et professionnelles, comme on l'a vu dans les chapitres précédents. Plus globalement, le fait d'avoir fréquenté une filière générale, tout comme d'avoir du temps à disposition pour réviser les épreuves ou de connaître des étudiantes déjà inscrites dans ce cursus, peut représenter des atouts dans le passage du test. L'évaluation à partir de la maîtrise du vocabulaire favorise nettement ces bachelières, passées par des enseignements de latin ou grec lors du parcours secondaire. Pour autant, l'introduction de ce type de test au dépit des anciennes épreuves centrées sur les « aptitudes » est déplorée par une partie des enseignantes, regrettant une « baisse du niveau » des nouvelles entrantes. Comme le dit une des enseignantes-chercheuse de la filière, elle-même assistante sociale :

> « Nous on a beaucoup de demandes et on met la barre très haut par rapport au niveau du bac avec lequel elles sortent et par rapport au nombre de réponses qu'on considère valides. L'examen d'entrée est de culture générale – par aptitude on ne peut pas –, qu'on a cherché à recadrer plus sur des questions à dimension sociale. Il n'y a pas d'entretien, rien. Si tu penses que quand moi je l'ai passé, il y avait une dissertation, l'entretien avec le psychiatre, des tests de projection, des tests d'intelligence, l'entretien avec le formateur… Et aujourd'hui si tu rates le stage, tu peux le refaire maintes fois, alors qu'à l'étranger si tu le rates deux fois, tu pars ! »[537]

Les frais d'inscription élevés, les inégalités dans le moment du choix des filières, la mise en place d'épreuves de sélection et les disparités dans leur préparation, contribuent à mieux repérer un certain type de public « apte » à un enseignement supérieur sélectif. Tout en réaffirmant l'ordre scolaire, la filière de service social de l'université publique italienne permet néanmoins

[535] Le parcours scolaire des candidates et le niveau de diplôme de leurs parents sont davantage significatifs que l'origine sociale.

[536] Les élèves ayant fréquenté une option socio-psycho-pédagogique lors des études secondaires ont déjà suivi de cours de droit et économie (5 ans) et de sciences humaines et sociales (pédagogie, sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, statistique et anthropologie, 5 ans), en dehors des matières communes aux autres options générales.

[537] "Noi abbiamo molte richieste e mettiamo l'asticella molto alta rispetto sia alla base di diploma con cui escono sia al numero di risposte che vengono considerate sufficienti. Il test di ingresso è di cultura generale (attitudinale non si può), che si è cercato di impostare più sulle dimensioni sociali. Non c'è una intervista, niente. Se pensi che quando l'ho fatto io, ho fatto il tema, il colloquio con lo psichiatra, test proiettivi, test di intelligenza, il colloquio con il monitore...E alla fine qui se uno fallisce il tirocinio puo' farlo 50 volte, mentre all'estero se lo fai due volte e non lo passi, vai via!". Entretien avec Maria-Rosa, enseignante-chercheuse en service social. Dans son bureau, mai 2013.

l'entrée d'un public populaire en ascension, déjà orienté dès le secondaire vers une filière « sociale ». Comme on le verra par la suite, l'entrée en université ne se déroule pas de manière linéaire jusqu'au diplôme et d'autres dispositifs à l'entrée de la formation participent d'un tri supplémentaire du public en formation.

1.2.2. Les carrières sociales à l'IUT : des épreuves de sélection à mi-chemin ?

Concomitamment à l'université publique italienne, l'IUT enquêté met en avant une sélection centrée sur les compétences scolaires des candidates au service social. Pour autant, il est important de tenir compte de sa position au sein de l'espace français des écoles en service social, qui l'amène à réintégrer les compétences extra-scolaires des candidates.

Comme l'espace des écoles au journalisme étudiée par Dominique Marchetti et Géraud Lafarge, on observe des forts écarts de capital scolaire entre la formation en IUT et la formation en école régionale, qui renvoient aux différences de composition sociale et générationnelle du public étudiant (Marchetti & Lafarge, 2011). On a pu le voir dans la première partie de la thèse, l'IUT francilien constitue d'autant plus un cas particulier qu'il regroupe un entre-soi particulier, à la fois dans la distance et dans le prolongement direct d'une *condition banlieusarde* (Truong, 2015 : 96). Dans cet institut, la sélection passe d'abord par l'inscription sur le logiciel APB pour les candidates encore au sein du système scolaire ou ayant moins de 26 ans. En sélectionnant cet institut dans leurs vœux, les étudiantes doivent fournir un dossier réunissant des informations administratives et surtout les notes au bac de français ou les notes de première et de terminale pour celles qui n'ont pas encore passé leur bac. Le dossier peut également comporter d'autres documents soulignant l'engagement de la candidate dans des activités scolaires ou extra-scolaires : un CV, une lettre de motivation, une lettre d'un enseignant, des documents mentionnant des expériences associatives ou un service civique.

Lors de la sélection 2013, sur les 1 366 pré-inscriptions ABP, la commission en reçoit 43 % en dossiers papiers (597)[538]. Ceux-ci sont notés entre 0 et 24 points et évalués principalement par les référentes pédagogiques de l'institut. Alors que la directrice du département met l'accent sur la « motivation » des étudiantes[539] lors des portes ouvertes, la notation de ces dossiers elle se concentre alors sur plusieurs critères, qui interrogent avant tout les performances scolaires des candidates. Une première évaluation se concentre en détail sur celles-ci et cible les notes des études secondaires lors du moment de l'envoi (première, terminale ou baccalauréat), la moyenne

[538] Les hommes représentent à chaque étape 5% des effectifs.

[539] Elle le répète plusieurs fois lors de la présentation des « carrières sociales » devant environ 70 candidates accompagnées en partie par leurs mères. Journée portes ouvertes, printemps 2013.

générale et la note de français, un parcours scolaire particulièrement brillant, tout comme la forme orthographique et syntaxique et le fond de la lettre de motivation. Ces éléments retiennent l'attention des évaluateurs et contribuent à structurer le premier niveau de notation. Contrairement à ce qui a cours en Italie, la commission de l'IUT se concentre principalement sur des évaluations scolaires de seconde main, intégrant également les appréciations sur le bulletin à propos du comportement en classe : les bavardages et le manque d'assiduité sont pénalisés au profit des investissements et des encouragements mentionnés dans les bulletins, dans le but de trier des profils déjà dotés de postures scolaires favorables.

D'autres indices participent à un premier tri des dossiers reçus et reposent sur d'autres critères de « mérite ». Le fait d'avoir effectué un autre parcours post-bac en lien avec du social (psychologie, sociologie ou géographie, 1 ou 2 points), d'autres « expériences valorisantes (parcours atypiques, parcours à l'étranger, bénévolat, etc. ; de 1 à 5 points) »[540], ou encore la provenance du même département ou de la même région (+ 1), peuvent augmenter la note finale jusqu'à 8 points supplémentaires. Cela est d'autant plus discriminant que ces attributs distinctifs se concentrent sur un public issu d'un département moins doté socialement par rapport au public s'orientant vers les écoles régionales dans le reste de la région. Une notation au dossier supérieure à 13,5/20 permet d'en retenir 20 % (119 candidates), celles-ci doivent passer tout d'abord une épreuve écrite et une orale, qui permettront de dégager une première liste de 60 personnes, réduite ensuite aux 30 candidates finales, c'est-à-dire d'environ un quart de celles qui ont passé les épreuves et 5 % de celles qui ont présenté un dossier.

Cela différencie sur un autre point l'IUT de l'école régionale où l'épreuve orale constituait le moment central de la sélection et de l'université italienne où l'épreuve écrite consacrait le passage. Tout d'abord dans le temps consacré respectivement à l'écrit et l'oral dans le concours : deux heures pour l'écrit, 15 minutes pour l'oral, alors que dans certains instituts régionaux l'entretien oral peut durer jusqu'à une heure. L'épreuve écrite doit évaluer les connaissances scolaires des candidates avec trois questions sur un article de vulgarisation et un QCM de culture générale sur trente questions, alors que l'épreuve orale se concentre sur les raisons d'agir étudiantes. Comme nous dit Julie, le cadre pédagogique, le « bon candidat » est celui :

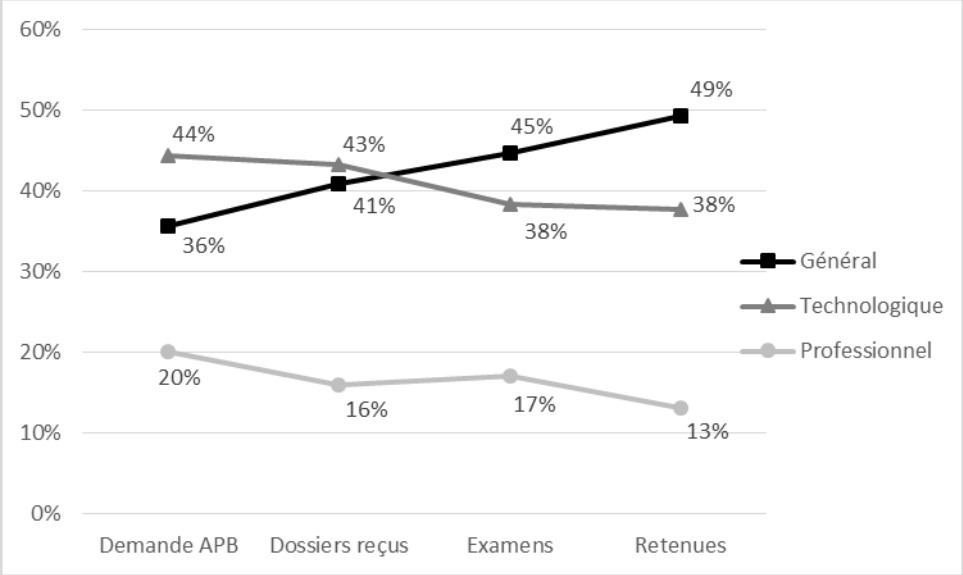
> « qui se sera renseigné en postulant un peu avant de matières qui l'aura, de comment les choses s'organisent, qu'il est allé chercher sur internet en discutant avec les étudiantes dans les forums, et c'est quelqu'un qui va se poser des questions et qui ne va pas se censurer, qui va accepter de confronter ses questionnements et ses incertitudes auprès des enseignants et auprès des groupes de pairs et qui est prêt à recevoir une remise en discussion, prêt à être bousculé pendant les études. Bon, après

[540] *Cf.* modèle de la fiche d'évaluation du dossier de candidature, 2013-2014.

> je sais qu'on est aussi dans un rythme un peu scolaire, donc ici quelqu'un qui a des bonnes notes, qui a appris ses leçons et qui a un bon niveau d'expression et communication c'est déjà ça… il y a une exigence scolaire avec le double cursus ! »[541]

Cette mise en avant du capital culturel des étudiantes produit, tout comme dans le cas italien, une préférence pour les élèves aux ressources scolaires plus générales[542], et moins pour des candidates issues d'un parcours technologique et professionnel (*cf.* graphique suivant). Lors des différentes étapes de la sélection ce sont plus particulièrement les candidates ayant fréquenté une filière générale économique et sociale au bac qui franchissent les différentes étapes (+ 12 points) au détriment notamment des bachelières technologiques en gestion (- 6 points) ou professionnelles (- 5 points).

Graphique 5.8. Candidates au DUT à partir de la filière au bac et des résultats du concours d'admission



Source : Résultats des candidates à la sélection en IUT en 2013 (n = 1 329). **Lire** : 44 % des candidates posant un vœu APB au DUT sont issues d'un bac technologique, 36 % d'un bac général, 20 % d'un bac professionnel, les étudiantes retenues après les épreuves de sélection (dossier et examen écrit et oral) sont alors issues en large partie d'un bac général (49 %), d'un bac technologique (38 %) et ensuite d'un bac professionnel (13 %).

Les connaissances scolaires demeurant centrales, la spécificité du public s'orientant vers les IUT permet toutefois de maintenir une moitié des admises issues d'un baccalauréat

[541] Entretien avec Julie, environ 35 ans, ASS de formation, elle travaille pour 12 ans entre la polyvalence de secteur et le service social scolaire, responsable « administrative et pédagogique » de la formation d'Assistante Sociale.

[542] Étant donné le territoire particulier où l'IUT est situé, d'après Fabien Truong ces bacheliers généraux s'apparentent à une « minorité du meilleur » en reprenant la formule utilisée par Norbert Elias et John Scotson dans leur ouvrage *Les logiques de l'exclusion* (1997) pour les fractions supérieures d'un groupe social marginalisé (Truong, 2015 : 11).

technologique ou professionnel. Le bonus du département d'origine, le dispositif des « cordées de la réussite »[543], une attention particulière aux caractéristiques scolaires et aux bulletins, permettent aussi de cibler, dans le but d'une « ouverture sociale » revendiquée, des étudiantes des classes populaires aux caractéristiques socio-scolaires spécifiques, produisant des formes d' « excellence décalée » (Lignier & Pasquali, 2016[544]).

La phase de l'entretien a comme objectif d'interroger les connaissances réelles de la candidate sur la formation et plus largement sur les thèmes du social (« retraites, familles, jeunes, emplois »), ses expériences associatives et ses activités extrascolaires. Le jury cherche à évaluer les savoir-faire des candidates en les interrogeant à la fois sur leurs expériences extra-scolaires et sur leurs activités proprement scolaires afin de révéler l'engagement de la future étudiante (« une expérience de TPE, ses centres d'intérêt »). Comme pour le centre de formation régional, l'interrogation de « faits d'actualité », l'explicitation d'un projet professionnel abouti et la capacité de l'étudiante à décrire « ce qui signifie être ASS » participent à l'évaluation finale. Dans les dossiers des retenues ayant obtenu les meilleures notes, plusieurs remarques « additionnelles » manuscrites contribuent à souligner les logiques de sélection des candidates :

> « Élève issue des cordées de la réussite, très bon oral ! Posée, motivée, au clair ! Entretien prometteur » [candidature retenue, notée 22/20].
> « Sa sœur est ES » [candidature retenue avec mention « à prendre absolument » ; notée 17,5/20].
> « Candidate un peu « jeune » mais motivée à la scolarité » [candidature retenue, notée 16/20].
> « Candidate claire, intéressée et intéressante » [candidature retenue, notée 18,5/20].
> « Candidate motivée par l'aide à la personne. Rigoureuse et à l'heure, en avance ! Agréable dans l'échange et à l'aise dans l'expression orale » [candidature retenue, notée 16/20]

Si la commission de cet institut construit sa sélection sur la base de classements directs et indirects construits par l'institution scolaire (que ce soit en termes de notes au bac ou de comportement), elle cherche également à prendre en compte d'autres compétences, renvoyant aux caractéristiques « personnelles » des étudiantes et leur capacité à s'inscrire dans un projet (professionnel, sur la formation ou le métier), certes en moindre mesure que dans les écoles régionales. Ces différences s'expliquent par les compositions respectives des jurys d'admission, chargés du « tri » de ce public. Dans le centre de formation régional, la commission est davantage composée par des anciennes professionnelles intervenant dans les écoles, alors que dans l'IUT

[543] Ceci est un dispositif mis en avant par l'ONISEP pour favoriser l'accès dans le supérieur des jeunes défavorisés.

[544] À partir de deux études croisées, l'une sur les dispositifs d' « ouverture sociale » et l'autre sur les filières d'excellence psychologique pour des enfants précoces, les deux auteurs interrogent comment dans des espaces aux marges de l'institution scolaire on observe l'émergence de critères d'excellence décalés par rapport à ceux dominants. Ceux-ci doivent alors être resitués au croisement entre politiques éducatives et dispositifs institutionnels, trajectoires et pratiques des agents particuliers.

c'est l'équipe pédagogique d'un effectif réduit de 10 personnes composé d'enseignants-chercheurs universitaires en sciences sociales et des responsables de formation, qui est en charge du processus de sélection (*cf.* tableau suivant)[545].

Tableau 5.9. Caractéristiques du jury de sélection dans l'institut universitaire

Part des femmes	Enseignants en poste*	Avec une thèse	Diplômés ASS	ASS en poste
70 %	6	3	2	0

Source : 10 membres du jury ; *Enseignants du secondaire et enseignants-chercheurs

La division du travail n'est pas la même tout au long de la sélection. Les différentes hiérarchies professionnelles, scolaires et sociales au sein du département de l'institut permettent de comprendre les modalités du recrutement. Les « cadres pédagogiques et administratifs », position contractuelle créée *ex nihilo* comme étant à mi-chemin entre un enseignant-chercheur et un cadre administratif, se chargent de l'évaluation de la plupart des recrutements. La sous-commission pour le diplôme d'ASS est composée par trois enseignants-chercheurs et ces deux « cadres », ces dernières se retrouvant à effectuer le « sale boulot » de l'évaluation de 71 % des quelque 600 dossiers reçus par l'institut, face au désengagement des enseignants-chercheurs. De la même manière c'est à une des deux « cadres » qu'est laissée la charge de la plupart des épreuves orales et de valider les candidatures retenues. Mise à l'écart par une partie de l'équipe pédagogique[546], Julie, une des cadres, s'occupe ainsi de valider les candidatures retenues. Comme elle le dit :

> « Encore maintenant certaines écoles préfèrent des gens avec une certaine maturité et assises, qui sont clairs avec leurs envies pour ces métiers, et avant il fallait avoir une petite expérience universitaire ou professionnelle. Nous ce que l'on demande quand même ce que l'étudiant puisse être curieux de la société dans laquelle il vit, on leur demande de nous parler d'un fait marquant d'actualité et d'argumenter un peu autour, s'ils sont impliqués de manière bénévole ou salariés dans une association quelconque, on leur demande s'ils lisent un peu la presse, combien ils s'informent. Moi en tout cas dans les entretiens que je fais, j'insiste là-dessus, sur "quelles

[545] Cette commission s'entrecroise avec celles opérant la sélection au sein du même département des carrières sociales (éducateurs, animateurs et gestion urbaine).

[546] L'écart entre les professionnelles assistantes sociales et les enseignantes-chercheurs est fortement explicité lors des entretiens menés sur le terrain, visible dans nos observations et renvoie aussi aux légitimités symboliques des unes et des autres. Lors des repas communs, la « cadre pédagogique et administrative », tout comme les autres intervenants de formation travailleurs sociaux, mange avec les autres assistantes administratives de la filière, alors que les enseignants ou plus généralement ceux titulaires d'une thèse, mangent entre eux à la cantine universitaire. Cette dévalorisation passe principalement par deux éléments, l'absence de « titres » scolaires tout comme la prise en charge des enseignements professionnels, moins considérés dans la hiérarchie disciplinaire par une partie des enseignants-chercheurs.

> connaissances vous avez du monde qui vous entoure et de la société dans laquelle vous évoluez"... le niveau écrit je t'en parle même pas, car sinon c'est un peu dur… »[547]

C'est par le biais de cette cadre, passée par un centre de formation régional et assistante sociale de profession, que les critères de « personnalité », les « motivations » et la « curiosité », sont également réintroduits aux marges du processus de sélection. Consciente de recevoir une population étudiante moins dotée en ressources par rapport à celle des centres régionaux, elle cherche à cibler des caractéristiques scolaires (demandées notamment par les enseignants-chercheurs), tout comme d'autres critères relevant plus de la posture (« assises ») et du capital culturel des candidates. Ainsi entre l'école et l'IUT, la sélection ne repose pas sur les mêmes éléments. Cette formation se situe au sein du « pôle scolaire » du recrutement, et peut être positionnée comme à mi-chemin entre la filière française en école régionale et la formation universitaire italienne.

◊ ◊ ◊

Face aux critères scolaires mis en avant dans les structures universitaires publiques, d'autres indices concourent à recruter les étudiantes dans les écoles régionales françaises, se concentrant sur des critères davantage « extra-scolaires ». D'une part, l'institution universitaire promue une sorte d' « excellence scolaire » *sui generis*. Ses critères reposent alors sur des ressources scolaires qui ne demeurent pas néanmoins déconnectées de hiérarchies scolaires et des inégalités sociales. D'autre part, l'accent sur la « personnalité » mis en avant par l'école régionale française dessine une sélection sociale évidente qui repose sur l'*hexis* et le capital culturel non certifié des candidates. La capacité de s'adapter, de se projeter dans la formation et dans la profession, tout en montrant un don de soi spécifique, sont des critères qui relèvent de dispositions sociales étudiantes spécifiques. On verra dans la suite comment cette tension entre un « pôle professionnel » et un « pôle scolaire », se poursuit également à l'entrée de la sélection en questionnant la composition du public étudiant « élu ». Face à un pôle professionnel recrutant les étudiantes à partir d'une socialisation par anticipation aux exigences du métier, les centres de formation de l'autre pôle mettent l'accent sur des compétences scolaires tout en réinjectant la « personnalité » des élèves dans des dispositifs spécifiques à l'entrée de la formation.

[547] Entretien avec Julie, *cf.* note 541

2. Désorienter l'étudiant à l'entrée en formation ? Les décalages dans la consécration au service social

On a vu comment ces institutions sélectionnent leurs élèves en mettant l'accent sur un ensemble de dispositions situées. De la même manière, ce travail de façonnage institutionnel se poursuit tout au long de l'entrée en formation. Comme dans d'autres formations initiales professionnelles, la scolarité s'apparente à un premier apprentissage des codes professionnels avec l'objectif du concours au bout de trois ans. Or, contrairement aux classes préparatoires militaires où l'accent est mis fortement sur l'entre-soi, *via* l'internat, et sur la future entrée dans une formation académique supérieure (Coton, 2017), le début de la formation en service social se veut comme une première entrée dans le corps professionnel du service social. Dès l'entrée en formation, l'accent est mis sur l'insertion professionnelle future, que ce soit en Italie ou en France. L'objectif des *curricula* demeure de devenir assistante sociale : les étudiantes sont invitées à manier les futurs outils de l'assistante sociale, que ce soit la visite à domicile ou l'action administrative de réception du public en difficulté, dans le but du concours final qui consacre l'exercice effectif du métier.

Pour autant cet objectif ne se déroule pas de la même façon sur les quatre terrains étudiés qui oscillent entre pôle scolaire et pôle professionnel. Au début de la première année, les centres de formation mettent en place un ensemble de dispositifs pédagogiques, que ce soit des cours « classiques » ou des séminaires spécifiques dédiés à l'entrée dans l'institution. D'un côté les instituts privés (école régionale et université catholique) mettent en avant la « personnalité » étudiante. L'objectif est d'amener l'étudiante à un recul sur soi, à une auto-évaluation, à se conformer au rôle tout en prenant de la distance, bref à produire un individu réflexif et à percer l'intimité et la spécificité du métier[548]. De l'autre côté, les centres de formation universitaires publics mettent l'accent sur des aspects davantage scolaires, sur le « sérieux » du métier et sur les connaissances à acquérir dans un but professionnel. Les rites d'institution s'inscrivent alors avant tout dans une socialisation universitaire qui emprunte des codes à la logique scolaire et qui passe ensuite par une familiarisation avec les codes du métier.

Ce sont alors deux figures de l'assistante sociale qui sont mises en avant lors de cette première entrée en formation : d'une part celle de l'assistante sociale comme professionnelle

[548] Si le travail social, tout comme les autres métiers du médico-social, implique de « gérer » ses émotions, il ne s'agit pas dans cette partie de saisir les émotions mises en avant par les étudiantes dans leur pratique (Arnal 2015), ce qui aurait impliqué un suivi ethnographique conséquent lors de différents moments de vie, de travail et d'étude individuels. Il s'agit plutôt de saisir le travail institutionnel de gestion des émotions étudiantes opéré par les enseignants, comme manière de justifier et de contrôler l'orientation dans cette formation et de cadrer l'apprentissage du métier d'assistante sociale.

réflexive, de l'autre comme professionnelle experte de l'action sociale. Cette distinction entre deux pôles de la professionnalité est transversale aux quatre instituts étudiés.

2.1. « Découvre ce que tu es » : donner du sens à sa personne à l'entrée en formation

Comme on a vu dans le cas de l'école régionale française, le concours de sélection en tant que première étape de consécration par l'institution participe au repérage de dispositions sociales particulières au futur métier. Dès l'entrée en formation, l'école régionale poursuit l'accent sur cette « personnalité » étudiante mettant en place de nouveaux dispositifs afin de socialiser les étudiantes à un « nouveau » groupe que constitue leur promotion à l'école et à une filiation professionnelle particulière. De même, et contrairement à l'université publique italienne, l'université privée catholique expérimente depuis quelques années des nouvelles modalités pédagogiques qui guident l'orientation des étudiantes à l'entrée de la formation.

Dans les deux cas ces dispositifs participent d'une volonté de désorienter l'étudiant à l'entrée, de les conformer à une certaine pratique réflexive, ce qui amènera – on le verra dans le chapitre 6 – à des réappropriations diverses. L'accent sur la réflexivité[549] n'est pas singulier au service social. Il est par exemple mis en avant dans la formation des futurs professeurs des écoles (Morel, 2014 : 80-81) et plus globalement dans la formation des adultes, au sein de laquelle le philosophe et pédagogue américain Donald A. Schön a essayé une théorisation autour de l'idée de « praticiens réflexifs » (Schön, 1983[550]). Ces dispositifs visent en large partie à produire un « travail sur soi » (Darmon, 2013 : 257-262) dans le but d'amener les étudiants à réfléchir sur eux et, en même temps, à travailler leur place au sein d'un groupe. L'objectif est alors d'inciter les étudiantes entrantes à s'approprier le service social en fonction de leurs ressentis en anticipation des situations professionnelles auxquelles seront confrontées.

2.1.1. L'entrée en école régionale : l'intériorisation de la filiation professionnelle

L'organisation de la formation autour de « domaines de compétences » (DCt) rend difficile au premier abord la compréhension du poids effectif des matières « théoriques » et « pratiques »

[549] Lise Demailly évoque la pluralité des définitions qui sous-tend ce terme, tout comme le caractère performatif : « le terme réflexivité évoque l'idée d'une évaluation continue de l'action, autrement dit, pour parler simplement, l'idée qu'il faut avancer et changer en regardant constamment dans le rétroviseur pour réajuster et rectifier les conduites. […] Il s'agirait que chaque acteur, chaque professionnel, sache ce qu'il fait dans la vie sociale, comment il le fait, avec quels moyens, quels contrecoups pour autrui, pourquoi il le fait ainsi et avec quels effets sociaux, qu'il soit capable d'en débattre avec ses pairs, ses supérieurs, ses partenaires, ses "clients" » (Demailly, 2008 : 342).

[550] Cet ouvrage a comme objectif une critique de la formation théorique des professionnels de l'éducation, en insistant sur l'importance de créer des modèles issus de la pratique professionnelle (réflexive). En se référant à l'approche pragmatiste du philosophe américain Dewey, il se positionne également comme référence théorique dans une partie des Sciences de l'éducation naissantes.

en son sein. On peut cependant chercher à comprendre la visée pédagogique du cursus. Selon Romuald Bodin les instituts de formation régionale en travail social opèrent une « mise à distance de l'ordre scolaire » (Bodin, 2008 : 206-208). Or, si on peut suivre cet auteur sur la particularité de cette formation professionnelle, les références à l'ordre scolaire ne sont cependant pas totalement évacuées et ce notamment lors de la première année de formation. Ce travail de mise à distance doit être lu alors comme permettant d'intérioriser les repères culturels propres au métier. Les formateurs mettent l'accent sur une multiplicité de références théoriques (psychologiques, philosophiques, juridiques, sociologiques) tout au long du cursus, comme on le verra dans le chapitre suivant. À côté de séminaires plus spécifiquement axés sur la profession (intervention en service social ; politiques sociales ; suivi du stage), environ 60 % du volume horaire indiqué en école lors de la première année[551] est occupé par des cours aux références théoriques multidisciplinaires et enseignées par des vacataires extérieurs[552] : connaissances psychologiques, juridiques, sociologiques, médicales et économiques.

Si ces savoirs suivent plus classiquement une organisation scolaire (cours en salle de cours ou en amphi, dans la plupart de cas devant la promo entière réunie), ils ne débutent qu'au bout de la cinquième semaine en école. Lors de l'entrée à l'école en effet les formateurs encadrants[553] décident de mettre en place un dispositif spécifique d' « initiation » au service social. Ces cours introductifs sont voués à développer le doute chez l'étudiante entrante, le questionnement de soi, initiant un travail sur leurs perspectives professionnelles avec les étudiantes.

> [Le premier jour de la formation de première année, les étudiantes sélectionnées se retrouvent toutes devant l'école. Elles sont ensuite invitées à prendre place dans l'amphi général de l'école par quelques formateurs. Sur la scène de l'amphi, les étudiantes de deuxième année (« déguisées » en formatrices) évoquent une nouvelle sélection et, en lisant les noms sur une liste, demandent à une partie des étudiantes mentionnées de quitter l'amphi (celles-ci aussi sont des étudiantes de deuxième année). Dans un climat de résistance de certaines et de regards mutuels pour les autres qui restent assises, les formatrices présentent le programme des futurs trois ans : les cours de droit de la famille « où il faut avoir 14 de moyenne et avec des rattrapages le samedi matin », les cours de « sport au XXI^e^ siècle », les cours de « roumain et arabe obligatoires », les cours d'intervention à domicile « où il faut apprendre à bricoler, l'hygiène, et avec une attention particulière à la culture africaine », la dissert' d'introduction « où il faut expliquer les bases constitutionnelles

[551] On réalise ici le calcul sur l'ensemble du volume horaire de la première année effectué en école (en salle de cours), sachant que d'autres activités occupent tout au long de l'année le déroulement de la formation dedans comme en dehors de l'école (initiation à la formation ; découverte de champs spécialisés du service social ; diagnostic territorial ; stage de découverte).

[552] Ceux-ci ont des profils et des durées de collaboration avec l'école diverses.

[553] On l'a évoqué dans la première partie de la thèse, les enseignants de ces cursus mettent l'accent sur un lexique particulier. Ils insistent sur le fait qu'ils ne sont pas des « professeurs » et ils revendiquent le fait d'avoir un échange au « même niveau » avec les étudiantes. Selon les propos d'une formatrice : « on a une fonction pédagogique, on n'est pas dans une relation de pouvoir comme en entreprise, même si c'est un effet de cadre, on est dans un accompagnement pédagogique ! » [JDT, septembre 2015].

> des différentes politiques sociales ». Les étudiantes dans le public restent au premier abord très étonnées, prennent des notes et posent des questions concrètes sur les cours. Les « formatrices » lancent alors la musique, se mettent à danser sur la scène et dévoilent la représentation aux étudiantes, en les invitant à monter à l'étage au-dessus pour un goûter d'accueil, installé entre-temps, où des parrains et des marraines seront assignés à chaque nouvelle étudiante. JDT, septembre 2013]

Ce « bizutage » particulier se reproduit chaque début d'année, co-organisé par une des formatrices encadrantes avec les étudiantes de la deuxième année, il permet d'introduire les nouvelles étudiantes dans la formation. Or, il demeure intéressant de rappeler comment, sur le ton du jeu et de la moquerie, les éléments évoqués de manière négative dans ce dispositif participent à véhiculer une certaine représentation de la formation et du travail social.

Tout d'abord, les cours « un samedi matin », le maintien d'une moyenne élevée, le sport, le droit de la famille, la dissert', les langues étrangères, sont évoqués dans un but de distanciation d'un « sérieux » scolaire. Cela contribue à montrer la volonté de l'école de produire un « nouveau départ » avec une entrée en école qui s'éloigne de codes « classiques » d'une formation initiale supérieure. Dans le discours porté par cet institut, la culture de l' « école » ne doit pas être confondue avec la culture « scolaire ». Pour autant, ce dispositif initiatique ne remplit pas toujours les résultats attendus et génère souvent un décalage dans les étudiantes présentes dans le public. Des étudiantes réagissent, demandant d'arrêter « ce n'importe quoi et de présenter la vraie équipe pédagogique » ; si des étudiantes affirment « d'y avoir cru », la plupart des étudiantes interviewées trouvent cela « peu réussi » ou « ridicule » pour un cursus de l'enseignement supérieur ; de même les parrains et les marraines de deuxième année ne donnent souvent pas suite à cette journée.

Inversement, on peut interpréter ce dispositif comme un moment aussi adressé à la formation des étudiantes de deuxième année interprétant l'exercice sur scène et montrant les premiers effets de la socialisation institutionnelle en école. Disposant d'un budget donné par l'école (environ 80 €), les étudiantes sont censées développer leur « imaginaire » à partir de la consigne de « simuler un petit examen d'entrée pour environ 30 minutes », de mettre en avant leur autonomie tout en restant sous le contrôle de la formatrice et « dans les cadres » de la formation. Or, cet « imaginaire » reproduit une vision du métier particulière. L'accent sur la culture africaine, l'hygiène, le bricolage, l'arabe ou le roumain, participent néanmoins à véhiculer (en stigmatisant et racialisant, sans trop s'en distancier) les stéréotypes de genre, de classe et de race sur les populations auprès desquelles les assistantes sociales sont censées travailler. Tout en confirmant les études sociologiques sur la standardisation de l'encadrement des professionnelles une fois en poste, ce « bizutage » concourt moins à produire une réelle désorientation qu'à diffuser des premières représentations stéréotypées du métier.

À la suite de cette journée, les quatre premières semaines de formation sont dédiées à l'initiation au service social, qui s'inscrit dans le cadre d'une « pédagogie de la réussite »[554] revendiquée par le centre de formation. Tout d'abord un « colloque » introductif questionne les représentations et les images du service social, suivent les interventions d'une ancienne directrice de l'école, elle-même assistante sociale « témoin », et d'un intervenant qui se présente tel qu'un « philosophe-sociologue ». Ces premières interventions servent à construire la légitimité « théorique » de cet institut de formation, à en redorer l'imager pour se positionner dans l'espace des écoles en service social et du supérieur plus en général[555]. De même, elles permettent aux étudiantes de faire face au discours véhiculé de dévalorisation (de la formation et du métier), souvent entendus dans les discussions avec une partie de leur entourage. La première intervenante, ASS et formatrice à la retraite ayant poursuivi une carrière en politique, questionne tout particulièrement le « rôle politique » de l'assistante sociale dans un contexte de remise en question de l'État social. Elle a l'objectif d'inscrire les étudiantes dans les valeurs du travail social et dans l'histoire longue de la profession à travers plusieurs formules reprenant la rhétorique professionnelle : « on naît ASS et on meurt ASS » ; « on peut faire ASS que si on a vraiment envie » ; « il faut être soi, il faut avoir envie de s'occuper des autres, il faut avoir le sens de la solidarité, il faut aimer les gens » ; « la boussole sont les valeurs républicaines ! ». Cette conférence se substitue même à un cours d'histoire du service social, présent dans d'autres filières mais pas dans cette école, comme le dit la responsable de formation : « l'histoire est venue à vous ».

> « C'est une femme forte ! C'était génial car c'est un personnage que… c'est un peu la personne qu'on aimerait bien tous devenir. Car assistante sociale, quand on dit ça aux gens, c'est "Houlala c'est difficile". C'est déprimant. Et non il y a des gens qui tiennent le jeu, qui s'en sortent, elle a pu agir à grande et petite échelle » [Emma].

> « Celle de XY, son histoire, ses connaissances dans le métier, son âge… ça m'a touché et ça m'a rassuré dans le fait que si on a la motivation nécessaire on est capable de beaucoup de chose… » [Élise]

La deuxième intervention a inversement pour objectif de remettre en discussion les fondements du travail social dans le but de provoquer les étudiantes dans leurs conceptions

[554] Elle est définit ainsi dans le projet de l'école : « l'équipe enseignante pratique une pédagogie de la réussite au sens où un étudiant qui n'a pas réussi peut s'amender soit dans une démarche volontaire auprès de l'enseignant, soit dans une démarche contrainte à la demande de l'enseignant en refaisant le travail insatisfaisant ». Fortement présente dans le milieu socio-éducatif et renvoyant à une multiplicité de définitions, cette approche se distancie de l'« enseignement » en tant que tel et peut être inscrit dans le sillage d'une approche par compétence et de l'idée de l'étudiant « acteur de soi-même » (pour les liens entre une approche par compétence et la théorie du capital humain voir aussi le travail de Frédéric Neyrat ; Neyrat, 2015).

[555] Comme on l'a vu dans la première partie de la thèse, le choix de ce lexique contribue à flouter les frontières entre monde professionnel et monde scientifique : le terme de « colloque introductif », les profils des intervenants, ont pour objectif de se distancier d'une image proprement scolaire, alors que ces interventions s'apparentent finalement à un exercice très magistral où les étudiantes prennent de notes en silence.

idéalisées du métier. Elle est d'ailleurs évoquée par une étudiante lors de nos entretiens, mais également présente dans les écrits rendus lors du diplôme final trois ans plus tard.

> « J'aime bien quand tu sors du cours et tu aimes bien ... par ex le mec sociologue-là, lui il m'a… il faisait tomber tous les préjugés sur la formation, et donc ça j'ai bien aimé et après… la vieille là, c'était un truc hein ! C'était un beau parcours de vie… et je ne savais pas qu'elle était décorée de la Légion d'honneur, un truc de ouf… » [Astrid]
> « C'est XX, sociologue, qui disait lors de son intervention pendant la première année d'école, que « *l'on est toujours en formation. On ne peut jamais dire qu'on l'a fini* ». Je pense que c'est aussi intéressant de se considérer comme un apprenant, et de ne pas avoir de certitudes inébranlables sur ses acquis, afin de rester ouvert à la remise en question » [DPP de troisième année d'Emma]
> « Je me souviens encore en première année, de l'intervention de XX. Ce sociologue et philosophe de profession, a déconstruit mes représentations du métier d'ASS en 3 heures. En effet, je ne me souviens pas de l'ensemble de l'intervention mais une phrase fait encore résonnance dans ma tête : "*l'ASS ne peut pas tout faire et ne résout pas tous les problèmes*". Cette phrase est aujourd'hui encore dans ma tête ». [DPP de troisième année d'Imane]
> « L'intervention du philosophe et sociologue m'a beaucoup interpelée. L'intitulé même de son discours, « *le travail social ne peut pas tout* ! », est venu bousculer mes représentations. Je me disais que le rôle de l'assistante sociale était de répondre à la demande des personnes qu'elle reçoit par le biais des aides financières ou des dispositifs. Or, celui-ci a déclaré que face aux difficultés matérielles, nous serions, en tant que futurs professionnels, impuissants ». [DPP de troisième année d'Océane]

Ce « colloque » se poursuit avec des ateliers où les étudiantes, à l'aide de journaux, revues, colle et ciseaux, retravaillent leur « image et représentation » du travail social. Les disciplines « théoriques » sont introduites rapidement lors d'un après-midi. L'initiation se poursuit avec une semaine dédiée intégralement à des « ateliers artistiques » où les étudiantes sont invitées à s'inscrire dans des activités de mime, de slam, de conte, de théâtre, de danse et d'improvisation. Ces exercices s'inscrivent dans le cadre du domaine de compétence sur la communication (DCt n° 3, dont le thème de l'année porte sur « les voyages d'Ulysse ») et, parallèlement aux objectifs purement professionnels du diplôme d'État, ont comme but la recherche de « potentialités » des étudiantes et visent la :

> « Découverte des autres et de soi en milieu, dans le meilleur de cas, inhabituel et inattendu. En effet d'un côté ce milieu correspond à une discipline artistique et de l'autre côté, le regard que chacun peut porter sur l'autre permet également de se voir *autrement* si ce n'est différemment non pas seulement à cause de la performance finale mais surtout *par ce qui peut se passer <u>en groupe</u> et autour de l'artiste qui intervient.* »[556]

[556] Fiche de présentation des ateliers, année 2013/2014 [l'italique et surlignage sont dans le document].

Ces activités, tout comme le stage de première année, sont ensuite accompagnées par un cours de « philosophie », organisé par un formateur psychologue, cette discipline étant vouée à introduire et développer la réflexion sur « la rencontre avec l'Autre ». Selon les formateurs et dans la continuité du projet de l'école, ces ateliers contribuent à s'approprier des « savoirs expérientiels », à découvrir les « potentialités personnelles » de chaque étudiante, à « appréhender le goût d'entreprendre ». Comme le dit la responsable de la formation lors de la première semaine devant toute la promotion : « il faudra découvrir vos dons en quelque chose ! ». La « validation » de ces activités (non évaluées) est marquée par le rendu d'un « écrit expérientiel ». Ceci doit répondre à la question générale suivante, dans le but d'articuler future activité professionnelle et vécu personnel :

> « Après cette expérience quel serait l'apport sur le plan professionnel en tant que futur travailleur social ? Quel est l'apport en tant qu'individu sur le plan personnel (connaissance des autres et de vous-mêmes, créativité, etc..) ? »[557]

Comme on l'a évoqué dans le cas de la sélection, cette attention à la « personnalité » étudiante et à son caractère réflexif fait partie intégrante des référentiels du service social et s'inscrit dans le projet pédagogique de l'école. Cette « déconstruction » participe finalement d'une homogénéisation et d'une standardisation de représentations du rôle de l'assistante sociale, désenchantant la « vocation » tout en conformant les étudiantes au futur cadre professionnel. Parallèlement à une introduction aux valeurs de la profession, cette initiation a alors comme objectif de commencer à incorporer un certain ordre de croyances (Hubert & Mauss, 1902-1903) propres au service social, soutenu par un partage des pratiques communes d'intégration qui a pour but de favoriser la cohésion étudiante. Or, il ne s'agit pas uniquement d'un ensemble de représentations propres à une école particulière, on retrouve également des similarités dans les discours véhiculés dans l'université privée italienne.

2.1.2. « Se déstructurer pour se ressaisir »[558] : l'atelier d'orientation en service social

Dans le cas de celle-ci, on retrouve le même l'accent mis sur la « personnalité » des étudiantes. Or, contrairement à l'école française, cela n'est pas développé dans l'ensemble des cours à l'entrée de la formation mais dans un atelier spécifique[559] qui se poursuit en parallèle au premier semestre et qui a pour objectif de préparer le stage court lors du second semestre

[557] Plan de l'écrit à rendre, 4 pages, 2013-2014.

[558] Les expressions entre guillemets de cette partie renvoient aux extraits cités traduits de l'italien.

[559] Ce « Laboratorio di orientamento al servizio sociale » est organisé parallèlement dans les deux sièges de l'université (qui présente deux filières dans la même région) par la même équipe pédagogique.

(75 heures). Parallèlement aux autres cours de la première année[560] et à l'autre université de la région[561], l'attention se porte essentiellement sur la réflexivité et les émotions étudiantes, l'atelier occupant environ 1/5 du volume horaire total de l'année. Ce cours se veut « propédeutique » au passage en deuxième année, comme un processus de « voyage » qui se maintient tout au long de la première année et accompagne l'expérience de stage. Lors de celle-ci les étudiantes sont amenées à aller de manière bénévole dans leurs territoires d'origine et chercher ce que les enseignantes nomment la « rencontre avec le besoin ». Cette première épreuve professionnelle est dès lors portée par l'équipe pédagogique comme une « expérience cathartique » de « connaissance de soi » qui aboutit à la fin de l'année à un écrit « expérientiel » et à une fiche d'auto-évaluation qui constituent la validation de l'atelier.

L'équipe pédagogique est constituée par de jeunes enseignantes assistantes sociales, toutes autour de la trentaine, ayant effectué leur cursus au sein de la même institution universitaire[562]. Chaque semaine, dès le début de l'année, elles réunissent les étudiantes en trois sous-groupes en cercle autour d'elles (elles se conçoivent comme des « facilitatrices » du collectif et non comme des « enseignantes universitaires »). Après chaque séance, trois étudiantes se chargent d'un procès-verbal de la séance. De semaine en semaine, plusieurs devoirs à rendre sur leurs expériences, leurs motivations, leurs activités extra-scolaires et leurs émotions, articulent le déroulement du semestre. Un entretien individuel est organisé dès le début de la formation pour voir « si quelqu'un n'y arrive pas, pour réfléchir ensemble sur les motivations, pas pour sélectionner mais pour accompagner deux trois personnes qui sont en difficulté »[563]. Un journal intime doit également circuler entre les étudiantes tout au long des deux semestres, où celles-ci peuvent écrire une chanson, un dessin, une poésie, mettre une photo personnelle ou ramener des éléments en lien avec leur motivation.

> [Réunion au début du semestre entre les responsables du laboratoire, une des deux responsables revient sur l'objectif de l'atelier :
> Margherita : « …C'est notre devoir en tant que professionnelles [ASS], je préfère voir les étudiants en difficulté dès le départ, en créant des espaces d'écoute, quand les contenus ne sont pas en lien ou qu'ils ont des parcours de vie particuliers. [Notre] responsabilité est de leur communiquer ce que nous on pense ! »
> Laura : « Cela ne doit pas être une surprise pour l'étudiante d'arriver au second semestre avec des doutes. Penser dès le départ à freiner quelqu'un, cela a l'air d'une

[560] On retrouve au premier semestre les cours de méthodologie du service social, de droit public, de micro-économie, de médecine sociale, de psychologie du développement, de sociologie générale.

[561] L'université publique développe un seul atelier, optionnel, lors de la deuxième année, ayant comme objet ouvertement les « émotions ».

[562] Sur les sept enseignantes, les deux responsables sont respectivement docteure en service sociale (Laura) et assistante sociale diplômée en master (Margherita). Les autres cinq enseignantes sont toutes diplômées en master de service social et l'une d'entre elles est doctorante dans la même université.

[563] "Vedere se c'é qualcuno che non ce la fa, ragionare sulle motivazioni, non selezionare, ma restituire 2-3 persone che sono in difficoltà", discussion informelle avec Laura [JDT, octobre 2013].

> chose énorme mais en fait facilite la relation. [En s'adressant aux autres] Est-ce que des difficultés ont déjà émergé ? La perception du groupe elle est comment ? » […]
> Giulia : je suis un peu préoccupée pour quelques traits de personnalité, il y en a de plus susceptibles. Une fille, plus problématique, est sortie en larmes du visionnage du film [sur les violences domestiques], confuse, elle tremblait, elle a eu une crise d'anxiété. Elle veut en parler – elle a des problèmes en famille – mais elle n'en a pas envie au sein du groupe. Une fille a dû la raccompagner chez elle. J'ai envoyé un mail pour savoir comment elle allait et elle n'a pas répondu. Et vendredi dernier en cours elle n'a pas réagi. Même au sein du groupe elle est très fragile, on voit qu'émotivement ça lui déclenche tout un monde… Les yeux brillent et elle a les larmes aux yeux quand elle parle de quelque chose. Il y a le risque d'explosion, d'éclater en mille morceaux. Ensuite se recomposer sera très difficile » ; JDT, octobre 2014][564]

Ces ateliers sont également accompagnés d'un cours supplémentaire en petit groupe davantage centré sur les « émotions » [565] qui a comme objectif de « comprendre la connexion entre le choix académique effectué et les caractéristiques personnelles »[566]. Comme l'évoque l'extrait ci-dessus, ce travail sur l'intime vise globalement à questionner les étudiantes sur leur vécu, « pour se déstructurer et se ressaisir avec des morceaux plus enrichis » selon Margherita[567]. Tout en reproduisant une dimension genrée (les pleurs, la fragilité, le possible éclatement), cet atelier contribue à mettre l'accent sur le suivi de la « personnalité » étudiante, moins que sur la transmission de connaissances purement académiques. La mise en avant de l'individualisation étudiante doit être conçue dans l'objectif d'une insertion professionnelle dans le service social. Comme on l'a vu également dans le cas de la sélection dans l'école régionale française, c'est donc la possession de compétences interactionnelles et « émotionnelles » qui est demandée aux étudiantes. Manifester ces dispositions lors de cette formation est alors considéré nécessaire car cela permet de se maintenir dans le cursus et dans le futur travail, face aux difficultés émotionnelles du terrain rencontrées en stage. De même, lors du cours introductif de l'année, le

[564] "È un nostro dovere in quanto professionisti [ASS], preferisco vedere gli studenti in difficoltà già da subito, quando i contenuti non sono in linea e ci sono percorsi particolari, creando spazi di ascolto. La [nostra] responsabilità è comunicar loro cosa pensiamo" ; "non deve essere una sorpresa per lo studente arrivare al 2° semestre con dei dubbi. Pensare dall'inizio di stoppare sembra una cosa enorme ma in realtà facilita la relazione. Sono già emerse delle diffcoltà ? com'è la loro percezione sul gruppo ? (chiede alle altre). [...] Preoccupata su qualche tratto di personalità, un po' più permalose. Una ragazza è più problematica, esce in lacrime dalla visione del film, è confusa, trema, crisi d'ansia. Ne vuole parlare ma non se la sente nel gruppo. Una ragazza ha dovuto riaccompagnarla a casa; le ho mandato una mail per sapere come stava e non ha risposto, e venerdì a lezione non ha reagito. Anche nel gruppo è fragilina, si vede che emotivamente le riscatta il mondo, le brillano e lacrimano gli occhi quando si parla di qualcosa. C'è un rischio di esplosione, di andare in pezzi. Poi ricomporsi sarà una fatica".

[565] Si l'atelier d'orientation occupe environ 60 heures par an, l'atelier sur les émotions se déroule dans sept rencontres pour un total de 20 heures.

[566] Fiche de présentation du cours. Ce travail sur les émotions se poursuit en deuxième et troisième année avec un autre atelier, cette fois-ci optionnel, de « formation personnelle ».

[567] "Per destrutturarsi e ricompattarsi con dei pezzi più arrichiti". Entretien avec Margherita, novembre 2014, dans un café.

responsable de la filière insiste sur le fait que cet atelier implique « un changement personnel, sans devoir se projeter sur les autres mais en se retournant vers soi-même »[568].

Les enseignantes de cet atelier se distancient d'un apprentissage purement universitaire et expriment de l'inquiétude pour le bien-être psychologique des étudiantes en formation, allant chercher un certain « *feeling* » avec les étudiantes. De même, elles opèrent ici un double rôle, celui d'enseignantes et celui d'assistantes sociales de leurs étudiantes, participant à la reproduction professionnelle en cours de formation. La proximité avec les étudiantes est recherchée, facilitée par le jeune âge de l'équipe pédagogique par rapport aux autres enseignants universitaires, par le fait d'être de futures pairs, par le tutoiement ou par leur écoute tout au long de l'année. Comme le dit Carlotta, une étudiante rencontrée à nouveau lors de la deuxième année :

> « À mon avis l'atelier est intéressant. Je ne m'y attendais pas, le journal intime… ils arrivent absolument à t'impliquer là-dedans. Et elles se positionnent au même niveau que nous, elles nous aident à comprendre si on a fait le bon choix, quelles sont nos valeurs, des choses comme ça… Et dès lors une belle atmosphère surgit dans le groupe, dans la discussion… » [Carlotta][569]

Issu de méthodes développées dans le milieu psychologique et socio-éducatif et en particulier au sein des groupes d'entraide mutuelle[570], ce dispositif amène ces jeunes professionnelles à passer de la casquette d'enseignante à celle d'assistante sociale : l'objectif est de repérer les difficultés, avec pour but la volonté de convaincre les étudiants du choix des études supérieures effectué, de leur faire travailler leur introspection et de les conformer progressivement aux demandes de l'institution. Dans le cas de l'étudiante au bord de « l'explosion » évoquée dans la réunion, Margherita décide de l' « arrêter » au bout de la première année, suite notamment au fait qu'elle a effectivement « explosé » au sein du groupe devant les autres étudiantes. La décision de la faire redoubler est justifiée par la formatrice par le fait qu'elle a éclaté, dans le sens qu'elle n'a pas su « tenir » ses contradictions, qu'elle n'a pas vécu « pleinement l'expérience de l'atelier pour surmonter ses dynamiques, pour regarder les traumas qu'elle s'est laissée derrière, c'est une opportunité qu'on donne aux étudiants ! ». Il s'agit bien à travers ces appréciations et au cours de la formation d'évaluer les étudiantes autant sur le plan scolaire tout comme sur le plan « personnel ».

---

568 "...un cambiamento personale, non dovete avere una forte proiezione sugli altri, ma rigirarvi su voi stessi" [JDT, octobre 2013].

569 "Il laboratorio secondo me é interessante, non me l'aspettavo, il diario.. assolutamente, ti coinvolgono alla fine ... e quindi si mettono sul nostro livello e ci aiutano a capire se è la scelta giusta quella che stiamo facendo, quali sono i nostri valori, cose così... poi crea una bella atmosfera nel gruppo, di discussione.." Entretien avec Carlotta, octobre 2014, dans une salle de cours de l'université.

570 Bien conscients qu'il faut se méfier des équivalences linguistiques, on a néanmoins traduit par ce terme (récemment développé en France dans le cadre du handicap, GEM) les « gruppi di auto-mutuo-aiuto » italiens (AMA), à partir du modèle des groupes américains de *self-help*, consistant dans des groupes composés par des usagers, mais aussi par des familles et des proches, développés initialement dans le secteur professionnel de la santé mentale et des addictions.

> « Il y a sans doute un aspect qui tient à la didactique […]. Mais il faut tenir compte aussi de l'aspect cognitif de la personne. On se trouve souvent devant des gens qui ont des difficultés dans leurs élaborations écrites ou lors des exposés oraux, ou qui ont des difficultés à faire un compte rendu de la rencontre et ça c'est déjà un indicateur important. Puis il y a des indicateurs qui concernent la capacité d'être en groupe en classe, la participation, la participation active, la capacité d'exposition orale, la capacité de travail dans le grand et dans le petit groupe, la capacité de s'organiser… […] Aussi la ponctualité, la capacité de se remettre en discussion, ou de communiquer les informations avant que ce soit nécessaire… [Et après le stage] on demande aux étudiants un rendu écrit, qui va faire la synthèse du parcours effectué du début de l'année jusqu'au stage. Il s'agit de pousser les étudiants à rentrer en relation avec eux-mêmes et avec leur parcours, [d'évaluer] leur production écrite, leur capacité réflexive et leur capacité d'organisation […] L'idée de base est "Je pars du Moi, pour arriver au Nous et revenir au Moi" ! » [Margherita, co-responsable de l'atelier][571].

Cette recherche de réflexivité va de pair alors avec l'instauration d'un lexique particulier, distinct du vocabulaire classique universitaire, propre à la matrice particulière de l'institution (*cf.* chapitre 2) et proche de celui évoqué aussi par les formatrices de l'école régionale francilienne : les enseignantes de l'atelier sont des « facilitatrices », le cours interroge une méthodologie qui se base sur le « réseau relationnel » pour une « rencontre avec le besoin », sur une « logique d'*empowerment* », dans le but de « rencontrer la personne dans sa dimension du besoin et comme ressource » et de développer le « savoir expérientiel », ou encore d' « expérimenter l'apprentissage à travers l'expérience ».

Pour autant, comme on a pu le voir dans le cadre de la France, les capacités interactionnelles, tout comme les compétences scolaires, ne sont pas déconnectées des appartenances proprement sociales : une certaine « aisance » à intervenir en groupe, une certaine « posture », une « facilité » à se remettre en discussion ne sont pas distribuées de manière égale parmi les étudiantes selon l'espace social de la ville enquêtée. Une des enseignantes s'étonne lors de la réunion d' « un manque de maturité, il y a une séparation entre celles qui viennent d'un bac technologique et d'un bac général, on le voit ! »[572]. Les sous-groupes de la première année sont en effet constitués selon les appartenances territoriales (centre/banlieue/région) qui renvoient

---

571 "Sicuramente c'è un aspetto che tratta la didattica [...] che va anche pero' a considerare l'aspetto banalmente cognitivo della persona. Perché spesso ci troviamo di fronte a persone che faticano in produzioni scritte, faticano in esposizioni orali, che hanno problemi a mettere a verbale un incontro e questo è sicuramente un indicatore importante.... Poi ci sono degli indicatori che riguardano la capacità di stare nel gruppo in aula, per cui anche la partecipazione, la partecipazione attiva, la capacità di esposizione, la capacità di lavoro nel grande e nel piccolo gruppo, la capacità di organizzarsi ! [...] Anche la puntualità, la capacità di mettersi in discussione, piuttosto che di comunicare delle informazioni prima se dovesse essere necessario, sono altri indicatori. [...] Noi chiediamo ai ragazzi di avere un elaborato, questo va a sintentizzare il percorso fatto dall'inizio dell'anno fino al tirocinio, e cerchiamo di spingere i ragazzi ad entrare in relazione con se stessi e anche con il percorso, per cui anche li abbiamo la produzione scritta, una capacità riflessiva, e una capacità organizzativa da valutare. [...] "Parto da me per arrivare a noi per poi ritornare a me" è l'idea di fondo". Entretien avec Margherita, co-responsable de l'atelier, novembre 2014, dans la salle des enseignants à l'université.

572 "Non vedo tanto il gruppo spaccato quanto l'immaturità, [c'è una] spaccatura tra chi viene dall'istituto tecnico e chi dal liceo, si vede !", réunion entre les enseignantes [JDT, octobre 2014].

également à des appartenances scolaires et sociales. Celui qui « fonctionne le mieux » lors de la première année est celui qui voit la plupart d'étudiantes issues du centre-ville[573], contre d'autres composés davantage par des étudiantes originaires de la banlieue ou des villes de la région. Ce dispositif, tout en affichant une volonté d'inclusion et de prise en compte de la « personnalité » étudiante, participe alors d'une disqualification progressive des classes populaires. De fait, ils mettent progressivement à l'écart des individus plus fragiles, moins dotés en dispositions sociales favorisant l'expression orale et son aisance, moins « engagés » dans la dynamique collective du groupe et plus à la recherche d'un « titre » universitaire.

En guise d'exemple, on peut reprendre le cas de Carlotta[574]. Étudiante fortement dotée en ressources, elle obtient des bons commentaires lors de l'atelier de la première année. Ses interventions sont appréciées à plusieurs reprises par les enseignantes responsables contrairement à d'autres étudiantes mettant en avant une posture moins attentive à la formation et davantage issues d'origines populaires. C'est notamment le cas de Maria[575], surnommée (en *off*) par les enseignantes *Lady Gaga*, pour sa tenue vestimentaire très décontractée. Face à Carlotta, jeune fille habillée dans un style plutôt conforme à celui de ses camarades et aux codes vestimentaires universitaires dominants (*pull* monocolore, *jeans*, *baskets*, manteau en laine, sac en toile) et qui affiche une élégance et une allure propre aux classes supérieures, Maria porte des vêtements sportifs très colorés et affiche des bijoux, du maquillage et une coiffure originale (suivant une certaine « mode »). Cet habillement plus « tape à l'œil » l'amène à être remarquée dans la promo et considérée « vulgaire » et « superficielle » dans certains commentaires des autres étudiantes aux marges des cours, soulignant un certain mépris pour des codes populaires de l'esthétique féminine. De même, elle reçoit quelques allusions lors de ces ateliers par les enseignantes, lui expliquant l'importance d'une tenue vestimentaire plus « sobre » lors des examens et des entretiens d'accueil une fois en stage.

Ces remarques, tout comme le surnom donné par les enseignantes, mettent en avant une dévalorisation progressive qui passe par une conformité aux codes des classes moyennes et montrent comment le futur métier s'inscrit aussi dans une certaine présence corporelle et de classe. Ce parallèle entre Carlotta et Maria revient à quelques reprises lors des trois ans et est

573 Comme le soulignent des recherches sociologiques, la ville enquêtée reste fortement le territoire privilégié des classes moyennes qualifiées et des classes supérieures (Cousin, 2008).

574 Carlotta, *maturità* classique, deuxième entre une sœur ainée dans des études supérieures d'architecture à l'étranger et une cadette dans des études secondaires privés socio-psycho-pédagogiques, issue d'un père bijoutier et d'une mère consultante en sciences sociales, résidants dans le centre-ville. Elle fait partie du groupe des « héritières » présenté dans le chapitre précédent.

575 Après un bac technologique en service social, Maria est une des deux étudiantes ayant tenté et pas obtenu le concours de l'université publique de la ville, pour finalement s'orienter dans l'université catholique. Issue d'un père employé dans une usine d'imprimerie et d'une mère employée administrative dans une crèche, elle est la cadette après un frère diplômé d'un cursus de design d'intérieur, résidants dans la banlieue de la ville enquêtée. Elle fait partie des « respectables ».

renforcé par les différences d'évaluation entre les étudiantes, l'une plus *engagée* dans le dispositif, l'autre plus en retrait. Carlotta souligne par elle-même cette distance avec une minorité d'élèves s'habillant de manière « trop voyante » ou choisissant ce travail car « tu trouves un emploi public, tu as ton salaire et tu es contente comme ça, moi je n'ai pas l'ambition de travailler à mi-temps à la mairie ! ». Le genre et la classe se combinent dans les présentations d'elles-mêmes de ces étudiantes et dans leur perception par les enseignantes : l'une dans le respect, l'autre dans la subversion des codes de l'institut de formation, et ce, d'autant plus que le cadre universitaire privé marque une forte attention au style vestimentaire. Le fait que Maria soit un cas relativement atypique[576], révèle la conformité de la plupart des autres étudiantes de classes populaires au cadrage imposé par l'institution. En mettant au centre la « personnalité », le dispositif conduit à produire une hiérarchie des étudiantes fondées sur leurs maîtrises des codes culturels et de l'*hexis* corporelle de l'institution.

2.2. L'entrée à l'université comme mise au travail scolaire

L'entrée dans les instituts de formation publics, que ce soit dans le cadre de l'IUT ou de l'université publique italienne, se centre sur les savoirs et non sur la personnalité et constitue plutôt un travail de recadrage des savoirs acquis précédemment. On l'a vu, les épreuves écrites mettent l'accent davantage sur des connaissances scolaires spécifiques et seulement dans une moindre mesure sur les « personnalités » étudiantes. L'objectif de ces premiers moments d'accueil est alors d'intégrer l'étudiant dans une nouvelle institution scolaire différente de celle du secondaire, ainsi que de commencer à mettre l'accent sur l'insertion professionnelle des étudiantes dans l'espace du service social, dans l'objectif d'une mise au travail scolaire de la population étudiante.

2.2.1. L'intégration « enveloppante » dans l'institution universitaire

Lors des premiers moments d'entrée en IUT, les étudiantes de service social sont réunies avec l'ensemble des étudiants sélectionnés, toutes disciplines confondues. Le directeur de l'institut prend la parole en mettant l'accent sur le coût élevé de la formation par étudiant en IUT face aux autres facultés universitaires généralistes. Il insiste notamment sur le comportement « exemplaire » que doivent avoir les étudiants dans leur fréquentation des différentes filières et sur leur « réussite ». Ce rappel à l'ordre sur le comportement à adopter en formation est également

[576] A l'inverse, dans sa recherche sur les jeunes femmes de classes populaires inscrites dans des formations post-secondaires d'aide à la personne, Berverley Skeggs montre notamment le rapport entre corps et classe, entre élégance et vulgarité, dans une volonté de ces filles de devenir « respectables » en rejetant certains codes populaires (en particulier les chapitres 4 et 5 ; Skeggs, 2015).

accentué par la directrice du département qui présente, avec sévérité, la formation devant l'ensemble des étudiantes de carrières sociales[577] : les « règles » à respecter sont énumérées et soulignées, la ponctualité est « nécessaire », les téléphones et les ordinateurs portables sont « interdits » lors des cours, l'importance de se doter d'un mail universitaire soulignée. Cela rejoint l'accent sur le comportement évalué dans les dossiers d'inscription. Ce rappel à l'ordre est particulièrement insistant pour le sous-groupe des étudiantes assistantes sociales, censées appliquer les dispositifs et appliquer les règles, leur formation ayant de taux de réussite particulièrement élevé par rapport à d'autres écoles : « vous êtes les meilleures et on tient à rester les meilleures ! » rappelle une des deux cadres pédagogiques référentes. Comme le confirme la directrice du département :

> « Il faut développer les compétences à utiliser sur le marché du travail ! Les étudiants qui réussissent sont ceux qui sont motivés et qui sont présents et acteurs de la formation ! Notre institution a la chance d'avoir une équipe particulièrement motivée mais qui a besoin de vous ! La présence est obligatoire : je vous rappelle l'assiduité, la ponctualité et la présence, tout en TD qu'en CM ! Il n'y a pas d'examens mais vous êtes évalués en contrôle continu et il n'y a pas de session de rattrapage ! »[578]

Parallèlement à la présentation des différents cours par les intervenants, l'objectif est de faire rentrer les étudiantes au plus vite dans la formation supérieure, et seulement dans un second temps dans le métier, mais aussi de rythmer le temps en école. L'après-midi est ensuite consacré à la présentation de « projets tutorés » produits par les étudiantes de 2e année et transversaux à l'ensemble des formations du département. L'accent est mis sur la dimension collective et collaborative du travail que les étudiantes doivent mettre en œuvre. Un week-end d'intégration obligatoire est organisé quelques jours plus tard alors qu'un séjour en Belgique au milieu du semestre est également pris en charge par la formation. Dans le « séjour d'intégration » les étudiantes sont amenées à échanger pour deux jours dans un esprit de camaraderie et d'interconnaissance : l'organisation des activités sportives (golf, rugby…) et des jeux de groupe (*speed dating*, soirée dansante, activités culturelles) participe également d'une scolarisation de cette formation supérieure. Si l'objectif est de contribuer à renforcer les liens entre étudiantes à l'entrée de la formation, ce séjour concourt à fournir un premier rythme serré de la formation et à renforcer des interconnaissances déjà présentes :

> « Ça a permis de créer des liens et de se rapprocher de certaines personnes mais c'était vraiment beaucoup d'activités regroupées sur très peu de temps et au final on n'avait pas beaucoup de temps pour nous… On devait être toujours à un endroit à

[577] Celles-ci réunissent, outre que des assistantes sociales, des étudiants en gestion urbaine, éducation spécialisée et animation.

[578] Matinée de présentation de la formation par la directrice du département, enseignante-chercheuse en économie [JDT, septembre 2013].

> un certain moment et c'était assez physique aussi donc on a partagé des choses mais pas autant que si on aurait pu discuter entre nous et avoir plus de moments pour nous. » [Philippine]
> « C'était sympa, ça va… je connaissais quand même 2-3 personnes avant… dès le premier jour on se parlait, on était perdues et on s'est dit : "bon, tu vas être ma copine, viens". » [Faïza]
> « En fait j'ai eu de la chance parce que je n'étais pas toute seule, j'avais des amis à la fac de médecine et en STAPS, et en DUT je connaissais une fille, en anim', une ES, une GU et une autre AS, on était 5 du même lycée ! » [Chloé]

Reconnaissant avoir eu un peu du mal avec les journées d'intégration, Chloé met plusieurs fois l'accent sur l'intensité de la formation mais également sur le besoin d'être encadrée :

> « La fac n'est pas faite pour moi, trop d'espace, je peux me laisser vite aller, j'ai besoin d'un cadre, de quelqu'un pour me dire, d'avoir des choses à faire, et à la fac je ferais rien, que des fêtes et des manifs… [en rigolant] tiens, j'aurais du temps pour être en association ! » [Chloé]

On retrouve ici le besoin d'encadrement suite à un manque d'autocontrainte déjà mis en évidence comme raison d'orientation vers ce cursus. Comme dans les autres IUT français, les journées sont organisées, notamment tout au long du premier semestre, sur un rythme scolaire qui va de 9 heures à 17 heures et parfois jusqu'à 18 heures, chaque semaine est remplie avec des activités. L'organisation d'une rentrée intense et rythmée participe de ce travail de recadrage des comportements individuels dans une logique étudiante. Cette demande de remise de soi à l'institution n'est pour autant pas la même que celle demandée par les écoles privées analysées précédemment. La première année tourne notamment autour du projet, « personnel » ou « tutoré », les étudiantes sont censées intégrer la « culture du projet, la recherche de financements, le travail de terrain […] dans un test de leur propre pratique successive… » [MCF en sciences de l'éducation ; JDT, octobre 2013]. Il s'agit de mettre l'accent sur les « motivations » étudiantes et sur le travail à adopter « sur soi ». Comme le dit un enseignant-chercheur débutant son cours magistral d'histoire du travail social :

> « On ne s'oriente pas dans le travail social comme dans la gestion ou dans le commerce : qu'est-ce qu'il fait que vous êtes dans cette formation ? Il faut réfléchir à cela… Le travail d'ES ou d'ASS c'est du social dur, du social lourd ! Il faut travailler soi-même sur les motivations du choix du travail social ; c'est différent de la gestion en entreprise, ou différent d'un métier de plombier. On ne vient pas ici par hasard […]. Il faut un sens du travail : si vous ne pensez pas rester 40 ans alors ce n'est pas pour vous ! » [MCF en sociologie ; JDT, septembre 2013]

Le discours sur « faire sa vie dans le social » ou de « faire du social sa vie » se fait très insistant dans ce centre de formation, tout comme dans les écoles privées. Pour autant, ce « travail sur soi » mis en avant dans l'IUT est mobilisé davantage dans le sens d'une logique de

devenir « entrepreneur de soi » et moins dans un cadre d'introspection psychologique[579]. Comme le met en valeur Stéphanie Tralongo dans le cas de l'IUT Lumière, ce sont les cours de PPP (projet personnel et professionnel) qui participent de cette première objectivation de soi et amènent une première transformation des catégories de perception de la formation (Tralongo, 2008). Une des deux responsables de la formation (assistante sociale de formation) revient notamment, lors de la séance d'introduction dédiée à « l'analyse de problèmes spécifiques » et au « projet professionnel et personnel », sur le fait que cette formation « renvoie à une remise en question, un basculement de votre vécu ou de ce que vous voulez être ». Elle commence les premières séances de son cours avec un brainstorming en cercle autour de représentations étudiantes sur ce qui signifie pour les étudiantes « être ASS », avant de les rassembler en binôme et leur faire décrire les unes les autres qui elles sont, d'où elles viennent, pourquoi elles veulent être ASS, quelles qualités elles apportent et pourquoi le choix de l'IUT. Si ces cours rappellent en partie ceux évoqués précédemment dans le cas de l'université privée, ils participent, tout comme les autres séminaires de la première année, à une mise au travail scolaire et professionnelle des étudiantes entrantes. Cet exercice se veut moins un support à une introspection « émotive » qu'une base pédagogique pour expliquer que le métier se retrouve dans plusieurs secteurs. Cela permet à l'enseignante d'enchaîner sur une explication des aspects pratiques du diplôme et de la profession : le champ professionnel, les politiques sociales, le mémoire de fin d'études. Ce dispositif pédagogique de début d'année vise à conformer les étudiantes aux exigences de la formation, insistant sur le fait de faire confiance aux enseignants sans poser beaucoup de questions. L'intervenante revient plusieurs fois sur le fait de faire attention à l'écriture – ce n'est d'ailleurs pas la seule, dans la mesure où un cours dédié à l'expression et à la communication « professionnelle » est organisé pendant la première année avec pour objectif de faire travailler les étudiantes sur des résumés écrits et l'expression orale, allant par là développer un des éléments centraux du métier (Serre, 2009). Un autre enseignant-chercheur souligne qu'il faut « savoir rendre un écrit correctement rédigé et structuré, l'optique du départ c'est que les enseignants vont refuser de corriger des copies avec beaucoup de fautes d'orthographe » [JDT, septembre 2015].

Lors de la première année (cf. tableau suivant), les cours magistraux (plus rares) et les enseignements plus « théoriques »[580] occupent environ la moitié du volume horaire total, qui

[579] Comme le dit la responsable de la formation : « on n'est pas ici pour vous apprendre des choses plaquées, on vous apprend pas à être des moutons, mais à réfléchir à quoi mettre en place. C'est un travail sur vous-mêmes, c'est à vous de choisir ce que vous voulez être, les enseignants sont là juste pour donner du support. Soyez les acteurs de vous-même » [JDT, septembre 2013].

[580] On rassemble ici : droit constitutionnel et principes généraux, science politique, économie contemporaine, politique de la ville, repères historiques, psychologie, sociologie du genre et de la famille, histoire du travail social. Les CM occupent un quart du volume horaire global.

arrive même à deux tiers si on y ajoute les cours de méthodologie écrite et orale581, alors que les cours plus centrés sur la pratique professionnelle de l'assistante sociale remplissent environ un tiers du programme582. Le temps prévu pour le stage en fin d'année, d'une durée de deux semaines, participe également de cet accent mis sur le mode scolaire, contrairement à la deuxième et la troisième année où il occupe entre un tiers et la moitié du volume de la formation et aux écoles régionales où l'accent sur la recherche de stage est mis dès l'entrée en formation.

Tableau 5.10. Caractéristiques des cours de la première année en IUT

Type de cours	Nombre	En heures	% par semestre	% sur l'année
Cours « généraux »	7 + 7	214 + 210	52 / 53	52
Cours « méthodologiques »	2 + 3	56 + 90	14 / 22	18
Cours « professionnels »	5 +5	140 + 100	34 / 25	30
Ensemble	29	810	100 %	100 %

Lire : Sur 29 cours de la première année en IUT, on observe 7 cours « généraux » par semestre, qui occupent 214 heures au premier semestre et 210 heures au deuxième pour un total de 52 % du volume total de la première année.

Les consignes données en cours se concentrent sur l'assiduité et les règles scolaires. Tout d'abord l'idée est celle de mettre cette population au travail pour ensuite travailler la préparation de trois diplômes : un diplôme universitaire de technologie, une licence professionnelle et un diplôme d'État[583]. Les cours de méthodologie contribuent à entraîner les étudiantes aux compétences plus scolaires, favorisant, pour un nombre important d'entre elles, une remédiation et une « remise à niveau » des connaissances du secondaire. Contrairement à l'école régionale, c'est donc davantage une continuité avec le mode de socialisation scolaire qui est mis en avant (Tralongo, 2008 : 96). Néanmoins, à l'encontre des classes préparatoires aux grandes écoles (Darmon, 2013 : 37), ces enseignements ne visent pas uniquement une mise en avant d'un travail scolaire. Les enseignements généraux (de science politique, de psychologie du développement, d'économie, de sociologie), ont ici une visée pratique, une fonction « opérationnelle » (comme le dit une enseignante non permanente de sociologie), orientée vers l'insertion professionnelle. Les cours de la première année en IUT peuvent alors être mis en parallèle avec l'entrée observée dans

581 On considère les cours de langue, d'information, argumentation, d'initiation aux techniques de traitement de l'information, de bureautique.

582 Par cours de pratique professionnelle on entend : méthodologie du projet, comptabilité et approche budgétaire, méthodologie de l'intervention sociale, diagnostic territorial, PPP, projet tutoré, analyse de pratique.

583 Comme le reporte le document de présentation de cette formation distribuée aux candidates et aux étudiantes, environ « 93% des étudiants » décident de continuer au-delà du DUT et de poursuivre la troisième année vers la licence professionnelle et surtout le DEASS.

l'université publique italienne enquêtée. Dans les deux cas, les cours participent alors d'un projet de rationalisation du travail étudiant dans une optique d'apprentissage universitaire orienté vers l'insertion professionnelle.

2.2.2. L'utilisation du droit : rappel à l'ordre scolaire et visée professionnelle

Contrairement à l'IUT, l'université publique italienne enquêtée n'insiste pas fortement sur la cérémonie d'admission. Dans un premier moment, la responsable pédagogique, enseignante-chercheuse en sociologie, introduit rapidement la formation en parallèle des autres formations proposées par le département (sociologie, sciences des organisations, sciences du tourisme). Ensuite la présentation se poursuit dans une salle de cours d'un autre bâtiment. La responsable présente plus dans le détail le cursus et la première année « qui sert à apprendre à réfléchir », à l'aide des représentants des étudiantes des années précédents et de l'équipe pédagogique du premier trimestre. La première année se structure plus spécifiquement sur trois trimestres dans une organisation pédagogique articulée. Contrairement à l'IUT français, l'université laisse une large marge de manœuvre aux étudiantes dans leur gestion du temps, les cours se concentrant uniquement sur trois jours par semaine lors du premier trimestre de 9 h 30 à 16 h 30, quatre jours (dont trois que le matin) lors du deuxième trimestre et trois jours lors du troisième trimestre. L'entrée en première année s'organise plus spécifiquement autour du suivi obligatoire de trois cours tout au long du premier trimestre avec une session d'examen au bout de 8 semaines : le cours de droit public, de sociologie et d'économie politique. Le « modèle » suivi est le modèle universitaire classique du cours magistral, souvent de libre accès, où les enseignements sont réalisés par des spécialistes du sujet. Les cours sont effectués par des professeurs universitaires « prêtés » à la licence de service social : un juriste, un sociologue et une économiste. Le cours de sociologie est un bon exemple de ce « modèle » : le professeur d'université donne un cours d'introduction aux auteurs classiques de la discipline (Marx, Durkheim, Weber, etc.) en se basant principalement sur un manuel, obligatoire pour toutes les étudiantes. C'est davantage sur ce manuel et les théories sociologiques exposées, que sur le contenu du cours ou l'interprétation qu'en fait l'enseignant, que porte l'examen final. Les cours d'économie politique et de droit public intègrent des nuances à ce premier apprentissage universitaire. Dans le premier, l'enseignante-chercheuse essaie, à l'aide d'un micro et de la projection de diapositives, de rendre le cours plus dynamique dans « le but d'un cours adapté au service social ».

Dans le deuxième, cours « propédeutique » au passage en deuxième année[584], les modalités pédagogiques restent similaires en apparence. Dans les faits, accompagné d'un tutorat exercé par un docteur en droit et organisé deux mois avant l'examen, ce cours se veut comme véritable moment de mise au travail et de « tri » dans le public étudiant entrant en première année de service social. Un regard formel sur cette filière amènerait à sous-estimer la place de ce cours dans la formation de service social, d'autant plus que le cours de droit de première année occupe uniquement 13 % du volume horaire des enseignements de première année[585] et les enseignements juridiques, en dehors des ateliers optionnels développés à partir de la deuxième année, occupent que 14 % du volume horaire global, contre 32 % pour les sciences sociales[586]. Si le droit fait partie des référentiels ministériels nationaux, dans cette institution il se décline en trois cours et deux ateliers optionnels : droit public et constitutionnel (1r^{e} année), droit privé et de la famille (2^{e} année), droit de la sécurité sociale (3^{e} année) et ateliers en droit pénal et droit pénitentiaire.

Le cours de droit public et constitutionnel est porté par Pietro, enseignant titulaire en droit constitutionnel après un cursus dans la même université, la cinquantaine, lui-même tenant le cours depuis l'introduction de la filière dans cette université, alors qu'il était chercheur non titulaire à l'époque. Ce cours représente pour lui une étape fondamentale dans la carrière d'assistante sociale, alors qu'il n'est pas reconnu en tant que tel par les autres enseignants du département. Tout d'abord le cours explore les sources du droit et les droits et les devoirs dans la Constitution italienne. Contrairement à la France, le droit public italien concerne en large partie le droit constitutionnel (pour ¾ du programme) et qu'en moindre partie le droit administratif (pour ¼). Il traite alors principalement de l'organisation des pouvoirs publics italiens (les formes d'État et de gouvernement), des décrets législatifs, des principes fondamentaux et, partiellement, des actes et procédures administratives. Il définit lui-même son approche :

> « constitutionnel : dans le sens que comme dit la Constitution seulement "Les élèves doués et méritants, même s'ils sont dépourvus de moyens financiers, ont le droit d'atteindre les degrés les plus élevés des écoles". »[587]

---

584 Il est important de préciser que contrairement à l'organisation universitaire française où les examens de licence sont organisés un semestre après l'autre, l'évaluation italienne prévoit plusieurs sessions d'examens, souvent distribuées lors de chaque semestre, ce qui permet une autonomie majeure dans l'emploi du temps des étudiants. Or, avec l'autonomie universitaire et pour éviter les taux élevés de réinscription au fil des années, certains cursus ont mis en place des examens « propédeutiques » dont leur validation est nécessaire pour pouvoir suivre une partie de cours de l'année suivante.

585 Si un enseignement de droit public est également présent dans l'institution catholique privée en première année, il occupe néanmoins une moindre place, en termes d'heures (7% du volume horaire global) et symboliques.

586 On a réuni ici les cours d'anthropologie culturelle, sociologie générale, sociologie de la déviance, sociologie de la famille, politique sociale et méthodologie de la recherche.

587 Entretien avec Pietro, dans son bureau, octobre 2013. Il cite par là l'article 34 de la Constitution italienne.

Au départ, la validation du cours de droit est vécue par la population étudiante comme quelque chose de « terrible », « dévastatrice », tout comme un rituel participant à la consécration de l'élue future assistante sociale[588]. L'examen se compose d'une épreuve écrite qui associe 30 QCM et trois questions ouvertes, et une double épreuve orale, d'abord devant un jeune vacataire docteur en droit et ensuite devant le professeur, tout au long d'une journée entière. Les étudiantes sont amenées à réviser à partir de la Constitution et de manuels de droit public communs aux autres facultés de droit et de sciences politiques. L'examen écrit et oral suppose la mise en valeur de compétences scolaires tout comme des dispositions mettant en valeur les codes « académiques » : synthèse, aisance, élaboration intellectuelle. Si la mise en place du « tutorat » optionnel, géré par le docteur vacataire, permet de « rattraper » une partie des étudiantes en difficulté, il favorise néanmoins un public étudiant spécifique : des étudiantes assez flexibles pour rester à l'université au-delà des horaires de cours, habitant donc dans la même ville et n'étant pas contraintes à prendre le train ou n'exerçant pas un emploi en parallèle de la formation. La sélection n'est alors pas terminée. Ce test aux caractéristiques scolaires participe de cette définition scolaire de la « réussite » et de la formation déjà explicitée dans les procédures de recrutement[589]. Comme le dit l'enseignant :

> « Je demande d'amener en cours le code constitutionnel pour qu'on commente ensemble les principes constitutionnels. En fait, c'est l'étude des textes juridiques qui les habitue à utiliser tous seuls les textes juridiques […]. La sélection est considérable, je crois que - c'est difficile d'en faire une moyenne – mais plus d'un tiers ne passe pas l'examen, ce qui veut dire que certains le font aussi un, deux, trois, quatre, cinq fois. Et il y a aussi certains qui le valident tout de suite. C'est un très bon test pour comprendre si la méthode de travail a changé ou pas, si certains tiennent la vieille méthode - ou celle qu'ils utilisent en sociologie - alors ils s'écroulent. […] Souvent les étudiantes viennent un peu immatures, ils n'ont pas encore compris que le monde dehors brûle et les problèmes sont complexes et demandent un durcissement pour pouvoir les affronter. Et je leur dis : "écoutez, il n'y a pas besoin d'une assistante sociale qui doit être assistée". »[590]

[588] Pour autant uniquement 7% des étudiantes interrogées lors de la deuxième année considèrent négativement ce cours, alors qu'environ 22% d'entre elles le classent comme une de trois matières préférées de la première année.

[589] Comme on le verra dans les chapitres suivants les 20 étudiants qui n'ont pas poursuivi ces études en deuxième année sont par moitié issus d'un bac technologique ou professionnel et représentent environ la moitié de l'ensemble de bachelières technologiques et professionnelles interrogées au départ.

[590] "A lezione faccio portare il codice costituzionale cosi commentiamo insieme le norme della costituzione. È proprio l'esame dei testi, che li abitua a usare da soli i testi. [...] La selezione è imponente, io credo che - una media è difficile darla - ma io credo che non più di un terzo supera l'esame, il ché vuol dire che lo fa uno/due/tre/quattro/cinque volte, ma è vero che c'é chi lo supera subito, è un ottimo test per capire se il metodo di studio è cambiato o no, se chi tiene il vecchio metodo di studio o tiene quello che fa sociologia, frana. [...] Troppe volte questi ragazzi vengono un po' immaturi, che non hanno ancora capito che il mondo fuori brucia e i problemi sono complessi e che richiedono un indurimento per poterli affrontare e dico loro "guardate che non c'é bisogno di un assistente sociale che deve essere assistito"".

D'une part, ce cours se conçoit tel qu'un enseignement de « gymnastique juridique » au rythme intensif et témoigne d'un suivi ferme dans l'organisation et dans la gestion du stress. Selon l'enseignant, si les étudiantes veulent maîtriser tous les concepts abordés, elles doivent maintenir un travail soutenu, un engagement « total » à la norme scolaire tout au long du trimestre[591]. Contrairement aux autres enseignements qui font passer une feuille de présence au début, l'enseignant fait l'appel à la fin de chaque cours, ce qui oblige les étudiantes à rester tout au long du cours et conduit également à une plus forte assiduité à celui-ci qu'aux autres cours du premier trimestre[592]. L'enseignant se déplace dans l'amphi, il questionne les étudiantes, accepte les questions et répond en cherchant une interaction avec les étudiantes. D'autre part, et contrairement à la prise en charge « individuelle » vue dans le cadre de l'université privée enquêtée, ce cours se veut tel qu'un moment d' « durcissement » des jeunes femmes accédant à ces études. Conscient du public qu'il a devant lui, l'enseignant vise à mettre les étudiantes devant la « réalité » de la norme (sociale et juridique), pour qu'elles se débarrassent d'une idée « vocationnelle » et « dévouée » de l'action sociale. L'insistance en cours sur la même phrase évoquée lors de notre entretien (« il n'y a pas besoin d'une assistante sociale qui doit être assistée ») produit d'ailleurs sa réception par plusieurs étudiantes qui continuent au bout de trois ans à s'en souvenir et à me la citer, mot par mot.

L'objectif de l'enseignant est de fournir aux étudiantes une nouvelle méthode de travail qui s'apparente à une nouvelle manière de structurer sa pensée et qui se différencie de celle intellectuelle propre aux sciences sociales. En cela, il s'approche de la « méthode socratique » décrite par l'anthropologue Elizabeth Mertz dans son ouvrage sur l'apprentissage du droit aux États-Unis (Mertz, 2007) comme le fait de garder les élèves toujours à la même place, d'échanger de manière continue avec eux (dans un jeu de questions-réponses), de leur apprendre des cas juridiques. Pour autant, la comparaison avec le cas américain doit être prise avec prudence[593]. S'il s'agit dans les deux cas de figure d'un apprentissage du « droit », Pietro ne traite pas du droit privé (étudié par Mertz, qui relève de l'étude de contrats et renvoie à une réelle lecture idéologique[594];

[591] Diego évoque en deuxième année de s'être donné « corps et âme » à ces révisions. Recalé une première fois, il réussit à l'avoir après un mois et demi passé à réviser, en obtenant néanmoins une note qui baisse sa moyenne.

[592] Contrairement aux cours de sociologie ou économie où les étudiantes arrivent en retard et ne suivent que partiellement la totalité (elles viennent souvent pour signer et partent à la pause), le cours de droit est fréquenté par la majorité des étudiantes de la promo, la salle se remplie même avant le début de cours. Le retard est sanctionné ici par le fait de devoir s'assoir aux premiers rangs de l'amphi.

[593] Plusieurs éléments nous font pencher plutôt sur une méthode qui articule apprentissage « socratique » et modèle du cours magistral italien, en penchant plus vers le second. On peut se rapprocher alors du modèle pédagogique « hybride » observé par Émilie Biland et Liora Israël dans l'enseignement du cours de droit à Sciences Po (Biland & Israël, 2011 : 638-639).

[594] Tout comme le droit français, le droit italien se structure à partir d'une tradition continentale qui n'est pas construite sur un précédent jurisprudentiel. Mertz poursuit son analyse sur l'apprentissage de la manière de penser comme un juriste (*Learning to think like a lawyer*) en concluant que le droit transmet une manière de penser dépolitisée dans la lignée de l'idéologie capitaliste (Mertz, 2007 : 220-223).

Israël, 2013 : 185-186) mais du droit constitutionnel et public, qui contribue par là à normaliser les questions sociales en véhiculant une certaine idée de l'État de droit et d'imposition de l'ordre social[595].

Néanmoins, tout en permettant d'ouvrir vers d'autres enseignements de droit, ce cours a comme conséquence d'élargir la culture générale des étudiantes, en permettant un premier apprentissage des enjeux de société. C'est d'ailleurs ce que regrette aussi l'enseignant lors de notre entretien, mentionnant le fait que plusieurs étudiantes le remercient car elles arrivent enfin à comprendre la lecture des quotidiens ou hebdomadaires : « même si l'objectif n'était pas celui-ci mais de comprendre les problèmes qu'on trouve sur le terrain ! ». En second lieu, la distance entre professeur et étudiante reste très forte, dans l'implication tout comme symboliquement : peu d'étudiantes participent activement en cours, qui s'apparente alors plus au modèle du cours magistral. Contrairement à l'école régionale française et à l'université privée italienne où la proximité en termes de profils entre enseignantes et étudiantes est plus forte, ici l'écart est important : le public étudiant demeure très différent selon le sexe, l'âge, les origines et la posture du professeur universitaire[596]. Finalement, cet enseignement de droit produit alors un double effet, scolaire et professionnel. D'une part, il participe d'un tri supplémentaire des étudiantes, à partir de leurs caractéristiques socio-scolaires et dans leur réception de l'apprentissage universitaire. De l'autre, il cherche à véhiculer l'enchantement d'un ordre normatif à visée professionnelle auquel se conformer.

[595] Le professeur prend des exemples tirés du travail social, il insiste sur le respect de la loi « devoir principal pour un travailleur social » [JDT, octobre 2013 et 2014].

[596] Dans les termes d'un public largement féminin composé par des jeunes bachelières d'origine populaire face à un professeur en costume-cravate.

Conclusion du chapitre 5

Entre la sélection et les premiers mois à l'entrée de la formation, les instituts de formation opèrent un progressif travail de repérage de dispositions particulières, de formatage et plus globalement de sélection institutionnelle. On a privilégié dans ce chapitre une vision axée sur l'entrée en école, en y intégrant les cours de la première année. Si les différents rites d'institution sont dotés d'une faible charge symbolique contrairement à d'autres formations[597], ils participent toutefois d'une progressive socialisation institutionnelle, en participant du premier « passage à travers le miroir » (Hughes, 1955). Contrairement à certaines recherches considérant un « déclin » de l'institution (Dubet, 1994), on a montré que le travail institutionnel demeure très présent et peut être appréhendé à partir de dispositifs d'encadrement et de savoirs enseignés propres à un espace disciplinaire particulier.

Tout en tenant compte des hiérarchies nationales de l'institution scolaire, approcher ces *curricula* avec une logique transversale permet de repérer des critères d'entendement du service social similaires dans les deux pays, en contribuant ici à l'objectivation des principes de classement des centres de formation entre un pôle scolaire et un pôle professionnel. L'analyse croisée des quatre cas mise en avant dans le chapitre montre deux processus participant de l'encadrement de cette population moyenne et populaire en école, l'un avec un accent sur des aspects renvoyant à l'individualisation étudiante et à la « psychologisation » des rapports sociaux[598], l'autre davantage centré sur des contraintes et des apprentissages scolaires. Tout en relevant d'une même volonté d'insertion professionnelle, l' « excellence » en service social ne passe pas alors par les mêmes principes qu'on suit l'un ou l'autre pôle (*cf.* tableau suivant).

[597] C'est par exemple le cas dans la formation des officiers où ceux-ci passent par des activités de nuit, en uniforme, etc. (Weber, 2012).

[598] Comme le dit Robert Castel dans le cas des thérapies psychologiques, les dispositifs ont comme objectif « d'instrumentaliser la subjectivité et l'inter-subjectivité par des interventions extérieures. [Ils] promeuvent une vision de l'homme par laquelle il se conçoit lui-même comme un possesseur d'une sorte de capital (son « potentiel ») qu'il gère pour en extraire une plus-value de jouissance et de capacités relationnelles » (Castel, 1981 : 170).

Tableau 5.11. Types de travail institutionnel à l'entrée de la formation		
	Pôle professionnel	Pôle scolaire
Type de sélection	Capital culturel non certifié, adaptabilité, interactionnel	Connaissances scolaires, conformité à l'institution scolaire
Type de dispositif à l'entrée	Relâché, réflexif, psychologique	Contrôlé, formel, magistral
Type de personnel enseignant	Assistantes sociales, lexique de « formation »	Enseignants-chercheurs, lexique d' « enseignement »
Type de terrain	École régionale, Université catholique	IUT, Université publique

Le premier pôle réunit les instituts privés (universitaires ou régionaux). Ceux-ci ne se limitent pas à recruter leurs membres à partir des compétences scolaires mais mettent en avant d'autres caractéristiques, relevant plus de dispositions sociales spécifiques que d'un « don de soi » aux autres. Si le service social repose sur des techniques et des compétences, les dispositifs présentés à l'entrée en école mettent l'accent sur l'idée d'un « professionnel réflexif » et sur la remise en question individuelle, tout en renforçant les inégalités sociales entre étudiantes[599]. Cette propension à une « distance à soi », à la réflexivité, à « parler de soi », n'est pas indépendante de la position occupée dans l'espace social (position ici « en formation » et donc caractérisée par l'incertitude et la redéfinition), et davantage présente chez des personnes issues de professions moyennes et supérieures (Poliak, 2002 : 7 ; Mauger, 2009 : 66-69). Contrairement aux classes préparatoires françaises, où on met aussi l'accent sur la posture réflexive sur la discipline enseignée (prendre du recul, prendre de la hauteur) mais de manière « cachée » dans les transmissions des enseignants (demande continue d'explication, accent sur le « savoir parler » ; Darmon, 2013 : 210), dans les filières de service social cette « réflexivité » est explicitée dans des cours « ordinaires »[600]. Ces « compétences non académiques » (Duru-Bellat, 2015) sont partie prenante des savoirs professionnels du service social.

Le deuxième pôle regroupe les instituts publics (université italienne et IUT français). Ceux-ci privilégient des étudiantes relevant d'un parcours scolaire ciblé, qui ne dissocie pas la mise en

[599] Dans un autre contexte professionnel, Hélène Stevens montre l'accent sur des dispositifs de « développement personnel » mis en place par les grandes entreprises. Ceux-ci, tout en participant à une requalification symbolique et à une réparation psychologique des salariés, réduisent le travail aux dimensions comportementales et relationnelles, en participant à la reproduction de l'ordre social et à la réintroduction des inégalités dans la réappropriation que les salariés font de ces dispositifs (Stevens, 2013).

[600] Et elle ne s'arrête pas à l'entrée du cursus mais se poursuit également tout au long des trois ans de formation (notamment dans cours d'« analyse de la pratique » et de suivi du stage).

avant d'une partie de caractéristiques plus liées aux « aptitudes » personnelles. Ici, c'est plus globalement l'idée de la « réussite » qui est mise en avant, favorisant l'encadrement d'une population davantage conforme aux normes de l'institution scolaire. Un rythme soutenu en début d'année (en école comme lors de révision) permet d'envelopper ces étudiantes et de créer un tri supplémentaire dans le public recherché, dans le but d'une mise au travail du public qui compose cette filière. Ces dispositifs participent d'une socialisation au métier d'étudiant dans des études supérieures, portée par des enseignants-chercheurs, alors que les seconds (où les assistantes sociales sont plus présentes) contribuent à marquer une première étape du « penser comme une assistante sociale »[601].

Cependant, au-delà de ces oppositions entre deux pôles, professionnel et scolaire, les quatre instituts de formation empruntent aux deux modèles dans leur formation. Les savoirs enseignés sont souvent communs et les écoles continuent à maintenir une visée professionnelle au bout de trois ans, qui reste le socle général de la formation professionnelle dans les deux pays. En effet, une rupture se produit après cette première année dans l'organisation de la formation, le stage se déplace au début de formation et le temps en école est de moins en moins vécu comme structurant. Comme on le verra par la suite, l'aspect professionnel est réintroduit en deuxième et troisième années. De même, il est important de ne pas nier l'effet distinctif du contexte. Le cadre français, où la formation reste en large partie gérée par des écoles régionales, maintient la prédominance du pôle professionnel, tout comme le pôle scolaire pour l'Italie, où l'*universitarisation* n'a pas détourné la formation d'une scolarisation du cursus en service social. Pour autant, les rôles produits par l'institution ne sont pas incorporés de manière neutre par les différentes étudiantes et produisent des résistances notables (Willis, 2011). Dans le chapitre suivant, tout en présentant les savoirs professionnels et le rapport que cette formation entretient au terrain de l'action sociale, on montrera comment les étudiantes s'approprient différemment de l'ordre des valeurs de l'institution et de la profession.

[601] En réadaptant la formule utilisée par Mertz : *think like a lawyer*.

Chapitre 6. Les temporalités de la formation en service social : stages, cours et pratiques étudiantes

Introduction

Au moment de rentrer en formation, les étudiantes intègrent un univers spécifique, fait de logiques et d'exigences particulières. L'étude des dispositifs mobilisés à l'entrée de la formation, que ce soit lors des épreuves de sélection ou des premiers mois de cours, montrent une tension entre deux polarités, scolaire et professionnelle. Ces pratiques vont de pair avec des logiques cognitives particulières qui dépendent de pratiques pédagogiques caractérisant cette forme pratique de savoirs professionnels. Le premier registre, véhiculé par l'école régionale française et l'université catholique italienne, s'appuie notamment sur des pratiques pédagogiques extérieures à l'institution scolaire et sur une transmission réalisée par des professionnelles futures pairs. Le second, porté par l'université publique italienne et l'IUT, se concentre sur un contrôle de son public qui passe par une mise au travail scolaire et un passage préalable par l'apprentissage du métier d'étudiant. Si les étudiantes en service social de quatre centres de formation oscillent tout au long des trois ans entre ces deux figures, « étudiante » et « apprentie professionnelle », il est opportun de se demander comment et par quoi opère ce passage. Dans la continuité du chapitre précédent, il s'agit de poursuivre le questionnement sur la socialisation en train de se faire pendant la formation, et ce dans les quatre terrains et les deux pays. Ce chapitre s'intéresse alors à la façon dont les *curricula* sont mis en place et participent à la socialisation en service social. Dans le cadre français la sélection ayant permis un premier tri, il reste à conformer les étudiantes au rôle d'assistante sociale. Dans le cadre italien, l'inculcation d'un *ethos* professionnel reste à faire et c'est notamment l'objectif des premiers cours et des premières expériences de stage. De quoi les trente-six mois de formation sont-ils alors la fabrique ?

Interroger la formation dans les deux pays implique de questionner les spécificités nationales, que ce soit en termes de marché de travail, de pratiques professionnelles effectives, de situations d'emploi. Contrairement à d'autres métiers du secteur médico-social[602], l'assistante

[602] Si la culture de métier d'assistante sociale n'est pas si homogène que dans d'autres professions classiques (notamment les médecins ou les avocats), elle demeure plus forte que chez les aides à domicile où les dispositifs de contrôle de la formation restent encore très faibles (Avril, 2015).

sociale dispose dans les deux pays d'un code de déontologie[603] qui évoque, dans le cadre d'un impératif de neutralité (Serre, 2009), la nécessité du secret professionnel, l'éthique et la « bonne distance » à avoir, la responsabilité vis-à-vis de l'usager, de la société, de l'organisme employeur, des autres figures professionnelles, de la profession. Si les instituts de formation participent à façonner les comportements de leurs membres, cela ne se produit pas sans résistances ou réappropriations, conformité ou soumissions aux dispositifs mis en place par les écoles jusqu'à la sortie de la formation. Homogénéisation et différenciation vont de pair dans la construction de la future professionnelle, que cela soit dans le choix du stage, dans la perception des cours, dans les pratiques d'apprentissage ou dans ses ambitions.

Ce dernier chapitre se structure en trois parties reliées les unes aux autres, en réintroduisant à chaque fois les spécificités locales pour ensuite procéder par rapprochements comparatifs dans l'articulation entre aspects scolaires et professionnels. Dans une première partie centrée sur les stages, il s'agit de voir comment ces apprentissages constituent des matrices socialisatrices à part entière tout comme des manières de palier aux contradictions intrinsèques à ce *curriculum*. Les deux sections suivantes se concentrent sur les moments en école, pour montrer comment, à travers des savoirs pratiques et scolaires à la fois, les centres de formation contribuent à véhiculer une certaine image du métier et de la formation et quelles résistances celles-ci produisent sur les étudiantes. Le détour par les pratiques étudiantes permet alors de comprendre comment la formation renforce et transforme les aspirations étudiantes au bout de trois ans.

1. Quand apprendre, c'est *travailler* : des configurations de stage à géométrie variable

Les moments en stage dans des domaines d'interventions divers contribuent à la production d'un agent aux fonctions spécifiques, qui a comme but d'informer et transformer l'usager en l'accompagnant dans des divers dispositifs. La mission professionnelle de l'assistante sociale continue à consister encore aujourd'hui en une relation de service vouée à la réparation de l'individu (Goffman, 1968) et à la « conversion des *habitus* » (Darmon, 2011). La pratique professionnelle représente la véritable instance de formation au métier. Le moment sur le terrain occupe une valeur symbolique centrale dans ces filières car il permet aux étudiantes de mettre au centre de leur activité professionnelle les différents publics de l'action sociale et, par là, d'obtenir des signes de reconnaissance. De même, si leur *curriculum* demeure tiraillé entre un pôle scolaire et

[603] Une commission « éthique et déontologie du travail social » (CEDTS) est prévue en France au sein du Haut conseil du travail social, l'ordre professionnel organisé sur base régional gère ces questions en Italie. Le code de déontologie français a été adopté par l'ANAS en 1994, le code italien a été approuvé en 1998 avec une nouvelle version en 2009.

un pôle professionnel, l'accès au stage permet de dénouer les contradictions de la formation et de donner du sens aux trois ans de formation. Ces dispositifs doivent alors être considérés comme des instruments d'acquisition progressive d'une *employabilité* (Glaymann & Moatty, 2017).

On a vu dans la première partie de cette thèse comment ce *curriculum* se construit sur l'alternance école/emploi, « ni école ni emploi, mais substitut de l'école et de l'emploi » (Mauger, 2001 : 12). L'aspect professionnel est notamment recherché et mis en avant par les étudiantes qui intègrent cette filière et reste valorisé tout au long de la formation. Cette formation se structure selon une logique d'alternance dans les deux cas nationaux. Or, les moments « hors-école » sont largement plus présents en France qu'en Italie, où l'*universitarisation* a amené une réduction progressive du temps de stage : environ 55 % de l'ensemble du temps en formation (y compris le suivi en école) est consacré au stage, contre environ un tiers dans les universités italiennes. La presque totalité des étudiantes italiennes souligne néanmoins le rôle central des stages et le fait que le métier s'apprend principalement sur le terrain. C'est le cas de deux étudiantes françaises sur trois[604]. Au fil des trois années, les étudiantes continuent de laisser de côté les enseignements généraux, pour se concentrer sur l'apprentissage « concret » du métier.

Tout d'abord, il s'agit de s'intéresser au lien que ces filières et ces étudiantes entretiennent avec le monde du travail. L'approche comparée de la socialisation en service social implique alors de revenir plus dans le détail sur les différents dispositifs réinvestis par les étudiantes dans leurs spécificités nationales. Si l'accès au métier reste « protégé » dans les deux pays, le marché de l'emploi produit des conséquences dans la structuration des stages et dans les stratégies étudiantes. Dans un second temps il s'agit de s'intéresser à la production de la pratique professionnelle et donc aux différentes représentations étudiantes en fonction de leurs trajectoires. Des configurations similaires se dessinent et ressortent des discours étudiants permettant de mettre en parallèle les schèmes d'action particuliers de l'accès au terrain de l'action sociale.

Les structures où peut exercer une assistante sociale sont diverses et les trois années de formations ne suffisent pas à épuiser l'apprentissage du métier dans chacune d'entre elles. Les spécialités ne sont pas en effet reconnues en tant que telles comme dans d'autres formations professionnelles ou d'autres métiers. Dans la formation médicale, après un cursus commun, les spécialités se distinguent progressivement à partir des techniques professionnelles spécifiques, comme c'est le cas de la chirurgie médicale (Zolesio, 2012). Si le service social partage avec le journalisme la négation d'une segmentation interne à la profession, ce dernier a pour autant

[604] À partir de mes données, en début de deuxième année – après le premier stage – c'est le cas de 93% des étudiantes italiennes et de 68% des françaises ; la situation reste la même en début de troisième année – après le deuxième stage – 94% des italiennes et 67% des françaises.

développé des formations spécialisées, notamment dans le journalisme sportif (Bouron, 2014 : 452-462). L'assistante sociale est censée opérer avec les mêmes techniques et compétences auprès des publics et institutions diverses. Du coup, comment se repérer dans cette multitude de publics, professionnels, services, actions et prestations diverses[605] ? Comment décrire l'apprentissage de ce travail ? Avant de s'intéresser aux moments en école, procéder par le biais de l'expérience du stage dans les deux pays permet de montrer les similarités et les différences mises en place dans les différentes structures pour accompagner l'étudiante et les difficultés auxquelles elles font face. Le moment du stage est en effet celui où s'instaure une image forte du métier, par le point de vue des formateurs, des tutrices, des autres collègues et des publics que ces futures professionnelles vont affronter.

1.1. Les transformations du service social au prisme de l'accès au terrain de ses étudiantes

Que ce soit dans le cadre d'une approche professionnelle « réflexive » ou d'une approche plus scolaire les centres de formation, en France ou en Italie, mobilisent une rhétorique importante sur le moment à vivre sur le terrain. La présence du stage permet notamment à ces filières de revêtir pleinement leur caractère professionnalisant. On retrouve d'ailleurs plusieurs tentatives de « théorisations » de cette expérience qui donnent lieu à différentes réappropriations théoriques, issues de pratiques italiennes, françaises et étrangères[606]. Selon les codes déontologiques de la profession dans les deux pays, l'assistante sociale doit être « au service de la personne humaine dans la société », doit avoir une « autonomie technique et professionnelle » dans une « approche globale » et doit contribuer au « développement des potentialités de chacun en le rendant acteur de son propre changement »[607]. Les « potentialités » de l'usager représentent souvent la première préoccupation de ces professionnelles. La *doxa* professionnelle du service social axe une rhétorique importante sur l' « expérience d'action » et l'appropriation des codes du métier, ou encore, sur des compétences non explicitées permettant d'exercer le métier et de trouver la « bonne distance » avec l'individu pris en charge.

[605] Pour mieux visualiser les prestations diverses offertes dans les stages de 2e et 3e année, on renvoie au tableau n°2 présenté en annexe (annexe n° 5).

[606] Il serait compliqué de rendre compte de l'intégralité de ce débat. En guise d'exemple, on renvoie au *Dictionnaire pratique du travail social* dirigé par Stéphane Rullac et Laurent Ott en 2015 et au *Nuovo dizionario di servizio sociale* dirigé par Annamaria Campanini en 2013.

[607] Partie 1 des codes de déontologie français et italien (version française).

Dans la lignée des politiques menées dans cet espace professionnel, notamment en France[608], ce registre discursif emprunté à l' « action » est alors transmis aux futures stagiaires. Les institutions du pôle professionnel insistent particulièrement sur ce point, l'école régionale française nomme en effet la deuxième année « année de l'action ». La responsable pédagogique évoque notamment le fait que

> [« c'est l'épreuve du feu, on arrête de dire je veux être assistante sociale et blablabla, c'est une mise à l'épreuve. La préoccupation essentielle doit être de réfléchir à l'accompagnement en service social » JDT, septembre 2014]

Une autre formatrice poursuit cette insistance sur l'aspect professionnel l'année d'après. Les candidates doivent « profiter » des expériences de stage pour apprendre et peaufiner leur futur rôle.

> [« Prenez les choses dans le bon sens et faites confiance. Vous êtes en train de vous préparer pour une carrière solide, "cette année je consolide mes fondations, je vais devenir une ASS béton". Essayez de transformer les choses du point de vue professionnel » ; JDT, septembre 2015]

De la même manière, les enseignants de l'institution privée italienne reviennent sur la centralité que cette expérience recouvre dans la consolidation des acquis de la formation, tout comme dans le vécu chez les étudiantes, sans oublier l'importance du public suivi. Comme l'évoque le responsable de la licence adressé aux étudiantes en deuxième année :

> [« [lors de cette année] vous devez bien comprendre que celle-ci est votre voie et vous en aurez la possibilité pendant le stage. Certains éléments personnels seront explicités pendant les cours, votre devoir est d'aider les autres ! Le terrain implique un changement personnel, vous ne devez pas avoir une projection sur les autres, mais sur vous-mêmes ! » ; JDT, novembre 2014]

On le voit bien dans le discours du responsable, renforcé l'année d'après par d'autres enseignantes, la formation appuie le « changement personnel » opéré par le stage, en explicitant le *déclic* et en insistant sur les « devoirs » professionnels. Comme le présente une de trois assistantes sociales vacataires dans le cours du suivi du stage :

> [« contrairement à l'année dernière, il faut développer un projet d'écoute, construire une micro-initiative, une recherche-action, une sensibilisation, ou encore des groupes d'entraide mutuelle, faut que vous soyez acteurs de votre stage, ce sont les personnes qui nous intéressent ! » ; JDT, octobre 2015]

L'idée d'être « acteurs de soi-même » est interprétée ici dans un double sens, dans la pratique professionnelle que les étudiantes sont susceptibles de produire une fois en stage et dans

[608] On l'a vu dans la première partie de la thèse, dans le cadre français la réforme de 2004 poursuit une intégration de la logique de « référentiels » et de l'individu « acteur » de sa formation, que ce soit dans le cadre de la transformation des stages en « site qualifiant » et des écoles en « organisation apprenante ».

l'investissement individuel qu'elles doivent mobiliser. S'il est moins fort, cet accent est également relaté par les deux autres centres de formation étudiés (l'IUT et l'université publique italienne) qui insistent sur l'importance du « stage que vous allez vivre ! » [JDT, septembre 2014]. Cette rhétorique transversale permet aux centres de formation de cacher les inégalités qui perdurent dans l'accès au terrain en mettant l'accent sur la nécessité de « se laisser porter par le stage », de s'adapter au terrain, de s'en approprier dans le but d'*employabilité* des étudiantes. Ces inégalités procèdent alors de deux configurations principales.

En premier lieu, si dans les deux pays la validation du stage est nécessaire à la validation de l'année et du diplôme final, les expectatives des diplômes nationaux ne sont pas tout à fait les mêmes. Dans le cadre français les attentes du diplôme (*i.e.* les « référentiels de formation ») exigent un temps déterminé passé en stage qui laisse une marge de liberté restreinte aux centres de formation, ceux-ci investissant de fait la moitié du volume horaire de l'ensemble de la formation[609]. Contrairement à la France, où chaque année est cadencée par un stage, dans les textes italiens la priorité est donnée au déroulement de deux stages « longs » suivis par une assistante sociale en poste et une autonomie plus large est laissée aux universités. En deuxième lieu, le marché de l'emploi local des deux pays peut jouer un rôle primordial dans l'obtention et le déroulement du stage, tout comme dans les stratégies et les représentations des étudiantes. Dans le cas français, la très grande autonomie laissée aux étudiantes quant à la recherche de leur stage fait apparaître les différences des capitaux détenus, alors que dans le cadre italien, l'attribution par l'université permet de pallier en partie à ces inégalités.

1.1.1. Comparer les modalités d'accès au terrain en France et en Italie

On l'a évoqué dans le chapitre précédent, la première année voit la mise en place d'un premier moment d'observation sur le terrain, alors que les stages de deuxième et troisième années incarnent au contraire l'apprentissage « réel » et « concret » du métier. Les prises en charge réalisées par les étudiantes stagiaires dans les deux terrains nationaux restent néanmoins plurielles : le stage en polyvalence de secteur n'étant plus obligatoire en France depuis les années 1990, il regroupe environ deux tiers des stages effectués, suivi par des prises en charge diverses (*cf.* tableau n°2, annexe n°5). L'Italie met en avant une plus forte présence des prestations liées aux situations familiales diverses[610]. Le poids des prises en charge liées à des dépendances demeure également important, ce qui peut être considéré en lien avec le processus de vieillissement de la population italienne. Il demeure néanmoins intéressant d'observer comment

[609] Circulaire DGAS/4A, n° 2008-392.

[610] C'est d'ailleurs un élément qui ressort dans les représentations des entourages des étudiantes qui mettent en avant le fait que l'assistante sociale est souvent vue comme une « voleuse d'enfants ».

l'architecture de la formation a finalement peu changé au cours des dernières décennies et a gardé un lien avec les méthodes « classiques » du service social. L'accès au terrain ne se réduit pas aux seuls moments en stage mais est présent de manière transversale tout au long des trois années. En Italie comme en France, à côté du « stage » proprement dit, d'autres configurations favorisent l'accès sur le terrain des étudiantes et contribuent à former l'image d'un terrain qui reste profondément hétérogène. On observe alors des différentes modalités d'accès au terrain (*cf.* tableau suivant).

Tableau 6.1. Récapitulatif des accès au terrain selon les types de formation et les pays

Pays	Type d'institut	1re année	2e année	3e année
France	École régionale	Six semaines de stage de découverte Trois jours d'immersion dans un service d'aide Diagnostic territorial	Stage long (six mois), de novembre à mi-mai	Stage long (six mois) de fin septembre à fin mars
	IUT	Six semaines de stage de découverte Projet *tutoré* sur le terrain Diagnostic territorial	Stage long (cinq mois et demi) de mi-février à fin juillet	Stage long (six mois) de mi-octobre à mi-avril, en groupe (3-4 étudiantes), construction d'un projet d'intervention sociale
Italie	Université privée	75 heures de stage de découverte dans l'associatif Entretien avec un professionnel Rencontre avec les usagers et leurs familles	Stage long (de 250 à 350 heures) dans les services sociaux de base, deux jours par semaine de mi-février à mai	« Stage expérimental » = construction d'un projet d'intervention sociale, environ 275 heures, deux jours par semaine de mi-février à mai
	Université publique	Cours d'introduction du stage avec évaluation d'aptitudes Entretien avec un professionnel Diagnostic territorial	Stage long (144 heures min.), deux jours par semaine de mars à juin	Stage long (204 heures min.), deux jours par semaine

Source : réélaboration à partir des programmes de formation des quatre instituts.

Tout d'abord, l'organisation du temps et l'accès au stage ne se produisent pas de la même manière. Si dans le cadre italien le temps sur le terrain en deuxième et troisième années est moindre par rapport à la France, c'est davantage le fait d'y rester dans une période longue qui prime. La coupure entre cours et stage ne se présente pas de la même manière. Face à une organisation française conçue de manière plus homogène, l'accès au terrain italien est davantage dessiné en pointillé. Les étudiantes italiennes restent en formation tout au long de l'année, où chaque semaine du dernier trimestre de l'année est divisée entre un moment sur le terrain (deux jours) et dans un moment à l'université (trois jours), alors que les étudiantes françaises restent longuement éloignées de l'école et reviennent en formation qu'une fois par mois. Si le temps en stage change selon les institutions, l'organisation globale de la formation présente néanmoins des similitudes.

Les étudiantes sont invitées à exercer une intervention de service social individualisé (*case work* /ISAP, intervention de service social d'aide à la personne) ou une intervention de groupe (*group* ou *community work* / ISIC, intervention sociale d'intérêt collectif), comme le montre le tableau ci-dessus. Si la première année voit une plus forte concentration des enseignements généraux, elle est néanmoins caractérisée par la « découverte » du terrain. Celle-ci passe par des entretiens avec des professionnelles, un diagnostic de groupe pour repérer l'organisation sociodémographique du territoire et par des moments divers d'immersion sur le terrain. L'objectif est celui d'encourager une première rencontre avec le public de l'action sociale, en alternance avec des moments d'apprentissage scolaire. À cette première année suit une deuxième caractérisée par une expérience de stage plus longue et une troisième expérience marquant le moment de consécration du métier. Les étudiantes peuvent être amenées ici, de manière collective ou individuelle, à mettre en place un projet d'intervention sociale. Celles-ci doivent également être accompagnées, tout au long de leur démarche de stage, par une tutrice assistante sociale, susceptibles de leur introduire le secteur et le métier et participant à l'évaluation finale du rapport de stage.

1.1.2. Une offre de stage inégale selon les structures et les profils étudiants

Pour autant, les différents dispositifs mis en place dans les écoles doivent tenir compte des différences dans le marché de l'emploi des deux pays[611]. Celles-ci peuvent notamment avoir des conséquences, qu'on tienne compte des discours des enseignants aussi bien que des

[611] On peut facilement l'imaginer, le marché de l'emploi dans le service social n'est pas tout à fait le même dans les deux pays, dépendant notamment des politiques sociales et d'insertion professionnelle construites en large partie dans un cadre national. Celles-ci dessinent une structure de l'emploi plus stable en France qui permet une insertion professionnelle plus rapide alors que l'Italie est caractérisée par une imprévisibilité majeure à la sortie de la formation.

représentations individuelles des étudiantes, sur les choix des différents terrains de stage et sur les configurations spécifiques mises en avant par les centres de formation des deux pays[612].

Dans les discours des enseignants français, en dehors de difficultés de gratification – dont on rendra compte ci-dessous –, l'accent est rarement mis sur la situation du marché de l'emploi à la sortie du diplôme. On a évoqué précédemment le fait que le chômage dans cet espace professionnel est très faible, l'obtention au bout des trois ans du Diplôme d'État, notamment en Ile-de-France, permet une entrée stable et rapide, alors que la situation de la région du nord de l'Italie ne produit pas le même automatisme. En regardant les résultats de l'enquête *Génération* du CEREQ, on s'aperçoit que 90 % des diplômés de niveau III des métiers du travail social (au sein desquels on retrouve les ASS) obtiennent un premier emploi dans les quatre premiers mois[613]. Certes, seulement un étudiant sur quatre arrive à obtenir à la sortie de la formation un emploi accompagné d'un statut « stable » (CDI ou fonction publique), alors que deux tiers sont concernés par un contrat temporaire (CDD, vacations ou stages). Pour autant, regarder le dernier emploi obtenu par cette génération permet de comprendre que finalement deux tiers des diplômées accèdent à une stabilité de l'emploi et seulement un tiers reste en situation temporaire, ce qui en fait selon le Ministère des Affaires sociales des professionnelles « qui résistent à la crise » (Nahon, 2015). Ceci est d'autant plus fort en Ile-de-France où on observe une demande et une densité importantes de professionnels des services sociaux, au niveau de la fonction publique générale et territoriale, tout aussi bien que dans les services associatifs sous-traitant une partie de l'action sociale (Hély, 2009).

Toutefois, si un emploi est presque certain à la sortie, l'encadrement de la filière française implique un investissement à temps plein et cela ne permet pas toujours de maintenir un travail à côté de la formation, ce qui augmente les inégalités entre étudiantes. Les centres de formation insistent d'ailleurs avec les étudiantes de ne pas chercher un emploi à côté et de consacrer l'intégralité du temps à la formation, en les rappelant souvent à l'ordre pour les absences effectuées. Comme le dit cette étudiante de l'IUT :

> « On ne peut pas travailler à coté, c'est ça qui est dommage ! Maintenant c'est vrai que Madame [la responsable] a dit qu'on a signé sur le fait qu'au Diplôme d'État on doit être assidus, on doit travailler… Très bien ! Mais en même temps il y a des formations où on paie les élèves pour qu'ils n'aient pas besoin d'aller travailler à coté et où ils sont assidus… par exemple les infirmières : leur stage est déjà choisi, il n'y a

612 Dans le cadre italien, les stages choisis dépendent des institutions conventionnées au préalable avec les deux universités, alors que dans le cadre français une autonomie majeure est laissée aux étudiantes dans la signature de la convention.

613 On fait référence ici aux résultats de l'enquête Génération 2010 du CEREQ, retravaillés par la DREES et publiés dans le numéro d'*Études et Résultats* d'octobre 2015 (Nahon, 2015).

> pas de stress à avoir par rapport à ça… comme ça elles peuvent faire leur truc… » [Chloé]

Les étudiantes qui arrivent à concilier un petit boulot en parallèle choisissent des emplois plutôt flexibles et cantonnés le soir ou les week-ends, comme la garde d'enfant ou un job d'hôtesse de caisse ou d'accueil, et surtout pour payer des dépenses quotidiennes et les études[614]. Plusieurs étudiantes arrêtent progressivement entre la première et la troisième année, ayant de plus en plus du mal à concilier le suivi de la formation et du stage.

En parallèle des cours, la recherche de stage occupe le temps libre des étudiantes, qui doivent elles-mêmes contacter les structures de stage. La plupart des enquêtées évoquent le manque d'aide de la part des centres de formation : les étudiantes doivent préparer des dossiers de candidature, des CV, des lettres de motivation, sans que des cours soient mis en place par les écoles. Or, depuis 2013, une gratification est obligatoire[615], ce qui a engendré de nombreux problèmes dans la recherche de stage pour toutes les étudiantes en travail social (*cf.* encadré suivant). Des nombreuses étudiantes mettent en avant des problèmes dans l'obtention du stage tout le long du cursus et spécifiquement en deuxième année : 43 % en première année, 71 % en deuxième, 57 % en troisième année. Cela amène alors une partie d'entre-elles à chercher d'autres solutions : trouver un service sans la supervision d'une assistante sociale en poste, renoncer à la gratification ou trouver des compromis avec le centre de formation. Ces éléments contribuent à créer des fortes disparités qui renvoient aux réseaux professionnels, interpersonnels et aux hiérarchisations entre centres de formation. Environ un tiers des étudiantes en deuxième et troisième années acceptent également des stages non gratifiés pour pouvoir se présenter au diplôme final. Comme le soulignent les enseignants des centres de formation français enquêtés :

> [« Mieux vaut un stage pas rémunéré que pas de stage ! Il ne faut pas attendre d'être rémunérés avant de choisir un stage » alerte la directrice du département de l'IUT ; JDT, septembre 2013]
> [« Il faut faire jouer son réseau, pour les étudiants comme pour les formateurs ! » ; JDT, octobre 2014]

Le fait d'avoir un proche travaillant dans le social permet notamment de contourner ces difficultés, ce qui renforce le capital social d'une partie des étudiantes : une étudiante française sur quatre trouve son stage grâce à sa famille ou à son entourage[616]. De même, le fait de disposer

[614] 21 étudiantes travaillent en France en troisième année.

[615] La loi du 22 juillet 2013 introduit une rétribution obligatoire pour les structures qui embauchent des stagiaires au-delà de huit semaines, qui tourne autour d'environ 600 € par mois.

[616] Cela met davantage l'accent sur les « liens forts » que sur les « liens faibles » des étudiantes, produisant par là une contradiction paradoxale avec la « force des liens faibles » explicitée dans les recherches sur les formes des réseaux sociaux par Mark Granovetter (Granovetter, 2006). Néanmoins, il ne faut pas considérer de manière automatique le rôle de la famille ou des proches, les difficultés dans la recherche du stage amènent finalement les étudiantes (tout comme leurs familles) à s'appuyer sur les « liens faibles » dans leur entourage.

d'une allocation-chômage ou d'être en formation continue permet de dépasser ces problèmes et procure plus de tranquillité tout au long de trois ans. Cela participe à contourner les règlements pour dépasser les hiérarchies entre centres de formation et pallier ces difficultés. C'est notamment le cas de l'IUT qui invite ses étudiantes à valider leur apprentissage grâce à une convention de bénévolat ou à un service civique avec la structure du stage, élément qui ne sera pas présent dans les documents envoyés par l'école au jury final au moment du diplôme. Comme on le verra aussi dans la partie suivante, on retrouve alors une évolution par rapport à ce qu'exprimait Romuald Bodin dans le cas des éducateurs spécialisés au milieu des années 2000. En reprenant la formule de Stéphane Beaud (Beaud, 1997), ce chercheur décrivait le moment en école comme un *temps élastique* permettant « l'oubli de l'avenir professionnel », tout comme l'étudiant bourgeois à l'université, pouvant vivre ses années de formation « sans la moindre inquiétude » (Bodin, 2008 : 223-224). Or, si ce constat peut être en partie retracé chez certaines étudiantes italiennes en formation, il n'est guère d'actualité pour la majorité des étudiantes françaises.

Encadré 6.1. Les mobilisations sur la gratification en France : si près si loin du politique

L'introduction du décret sur l'encadrement en stage amène à des mobilisations pendant l'automne 2013 et le printemps 2014. Celui-ci vise à élargir l'obligation d'une gratification des stagiaires à toutes les structures accueillant un étudiant au-delà de huit semaines de stage, quels que soient le secteur et le niveau de formation. Or, suite à la rupture de stage par certaines structures ne disposant d'assez de fonds pour rémunérer leurs stagiaires, des pétitions sont lancées et recueillent environ 5 000 signatures. Les mobilisations rassemblent des revendications portant sur le déblocage de fonds supplémentaires pour la gratification du stage parallèlement aux appels plus anciens (et revenant de manière périodique : Collovald & Gaïti, 1991 ; Trat, 1993 ; Pascal, 2014) sur la reconnaissance des métiers et de la formation suite au projet de réingénierie des diplômes. La deuxième année s'ouvre lors d'une période définie par les formateurs comme « orageuse » pour toutes les formations de niveau III. Trois manifestations sont organisées dans la foulée au cours de l'octobre 2013 et en début 2014 par des associations professionnelles et des syndicats. Néanmoins, la participation est faible et seulement quelques centaines de personnes descendent dans la rue pour les mobilisations et l'action est alors reportée au niveau des instances institutionnelles dont font partie les différents centres de formation et une partie des professionnels du secteur. Comme nous le dit une formatrice de l'école régionale :

« la mobilisation en travail social est compliquée. Si tu veux, on tombe dans le catégoriel… Je trouve que dans le cadre des derniers mouvements en lien avec la question de la gratification on était moins dans le catégoriel mais quand même tu as vu qui était aux manifestations : très peu de professionnels de terrain, quand même, t'as vu ? Quelques étudiantes, on fait sourire les forces de l'ordre quand on les voit arriver devant le ministère ! » [Nicole].

La manifestation à laquelle fait référence cette formatrice se déroule en décembre 2014 devant le Ministère des Affaires Sociales. Le jour précédant cette action, Nicole a cours avec les

étudiantes de deuxième année. Suite à la demande de la déléguée des étudiantes, elle intervient devant toute la promo :

« il y a un rassemblement demain à 14 heures, vous le savez tous. La direction générale de l'école soutient ce mouvement […]. Il y aura pas donc les ateliers prévus qui seront rattrapés lors du prochain regroupement [quand les étudiantes reviennent du stage en école] ». Et l'autre formateur d'ajouter : « tout le monde est impliqué dans la nouvelle architecture : votre avenir est en jeu ! […] Il y a un problème de fond… l'identité des métiers ! L'assistante sociale existera toujours ? Vous êtes tous concernés et la manif est demain… ».

On voit bien tout d'abord combien les deux enjeux, d'une part la problématique du financement de stage et de l'autre la réformes (« réingénierie ») des diplômes sont alors confondus. Le jour après, environ 350 personnes se retrouvent sous la pluie devant le Ministère. Certaines écoles « historiques » d'Ile-de-France sont présentes à cette manifestation, ainsi que deux centres de formation de province. L'IUT et ses étudiantes n'y participent pas. Quelques formateurs accompagnent les élèves, on aperçoit également des directeurs d'école et des « chercheurs » internes au secteur. Des étudiantes brandissent des pancartes, comme certains professionnels affichent un badge syndical (FSU, CGT et SUD) : « On ne gère pas l'autre, on l'accompagne », « Débout pour nos métiers », « Educs en extinction », « Non à l'aliénation du travail social », d'autres présentent le nom de l'école suivi par « en colère ». Des chants « classiques » de mobilisation réchauffent les manifestants, abrités sous leurs parapluies : « Étudiants en colère, on ne va pas se laisser faire », « A ceux qui veulent, casser le social, les étudiants répondent : résistance ! », « On veut du budget, pour être gratifié, pour se former et être diplômé ! », « Pour être gratifié, on se mobilisera ! Pour un budget, on ne lâchera pas ! ». J'arrive à la manifestation suivant le groupe de l'école régionale. Quatre étudiants, Cléa, Abigaëlle, et les deux délégués de la promo, Vanessa et Guy, participent à cette action, la majorité de la classe n'ayant pas voulu joindre la manifestation du vendredi après-midi. Lors d'une première manifestation deux mois auparavant, Vanessa et Abigaëlle avaient déjà pris part à une grève syndicale portant les mêmes revendications. Abigaëlle, étudiante redoublante, m'avait déjà dit lors de cet évènement qu'il fallait « absolument mobiliser les autres. Les éducs et les EJE ont une même page *Facebook*, ils ont un esprit d'équipe ! ». Selon elle, les ASS ne se mobilisent pas car « elles veulent suivre le cours par peur de la validation », les formateurs ne soutiennent que partiellement la mobilisation et ne font pas « comme chez les éducs », l'emploi du temps étant trop serré pour permettre un rattrapage. Dans le même ordre d'idée, Cléa, qui a participé à la dernière manifestation, plus âgée que ses collègues, me dit : « les infirmières ont eu la reconnaissance bac +3 car elles étaient mobilisées, nous ne le faisons pas. Ça touche notre avenir ! ».

Globalement seize étudiantes sur les soixante-dix interrogées participent aux mobilisations et principalement à une seule manifestation (dix). Les étudiantes qui ne participent pas mettent en avant surtout le fait d'en profiter pour chercher des stages, ou, si elles sont en stage, de ne pas pouvoir « planter » les usagers dans le service, craignant des difficultés dans le déroulement du stage. Si les mobilisations qui se succèdent au fil de dernières années n'attirent pas des larges effectifs ni l'obtention des revendications portées, cela est dû en partie aussi à l'action menée par les centres de formation. Si d'une part les écoles « soutiennent » les mobilisations et notamment certaines étudiantes et formateurs prennent part aux revendications, de l'autre ces centres de formations ont souvent des calendriers différents (entrées en stage décalées, moments de

« regroupement » divers, manque de passerelles entre diplômes d'un même niveau) qui empêchent des mobilisations communes et la plupart du temps les différentes « promotions » - au sein de la même école – ne sont pas en contact entre elles. Les cadres pédagogiques et les directeurs sont également réunis depuis le début des années 2010 dans une association nationale réunissant la majorité des centres de formation en intervention sociale, dans plusieurs groupes thématiques et participent au processus de réforme des formations sociales en lien strict avec le ministère. Ce qui contribue à en faire un espace professionnel « si près, si loin du politique »[617]. L' « échec » partiel de ces mobilisations doit alors être imputé aux décalages des revendications (reconnaissance du métier, manque de fonds, besoin des stages), tout comme aux spécificités du *curriculum* en service social (Iori, 2018).

La situation en Italie n'est pas tout à fait la même qu'en France, en ce qui concerne le marché de l'emploi et la recherche des stages. Contrairement au cas précédent, ici les variations du marché de l'emploi ponctuent les discours des intervenants tout au long des trois ans de formation, dans un *curriculum* où le stage occupe une partie importante du cursus par rapport à d'autres filières universitaires[618]. Les enseignantes insistent notamment sur l'importance de ces expériences professionnelles dans la création de son futur réseau dans un contexte d'emploi qui demeure de plus en plus fragmenté. Or, les aléas du marché du travail ne sont pas nouveaux. Déjà depuis la fin des années 1990, le Centre d'études en investissements sociaux (CENSIS, *Centro Studi Investimenti Sociali*) alertait sur la « fragmentation » de la profession d'assistante sociale, environ une professionnelle sur six inscrites à l'ordre n'exerçait pas ce métier (CENSIS, 1999). À la même époque, l'enquête menée par l'équipe autour de Carla Facchini observe que 16 % des inscrites n'ont toujours pas exercé en tant qu'assistante sociale (Cacioppo & May, 2010 : 96). À la fin des années 2000, ce secteur demeure néanmoins caractérisé par une assez forte stabilité de l'emploi comparé à d'autres secteurs de travail, même si le poids des contrats vacataires commence à augmenter : 70 % en CDI, 12 % en CDD, 11 % en vacation, 7 % autre (Fiore & Puccio, 2010 : 143).

Si on regarde plus spécifiquement au niveau des diplômées en service social, celles-ci continuent de garder des taux d'embauches assez élevés par rapport à d'autres disciplines universitaires du même secteur (notamment en éducation ou des SHS). Toutefois, le chômage à la sortie de la formation augmente son écart avec les autres disciplines dans la suite de la crise

[617] On emprunte cette expression à Philippe Aldrin, si cet auteur l'utilise dans le cadre des revendications des permanents socialistes face à leur direction suite aux politiques de rationalisation et externalisation du travail partisan (Aldrin, 2007), elle peut être facilement élargie à d'autres catégories professionnelles qui partagent cette proximité au pouvoir politique et présentent des fortes rhétoriques d'engagement (Ion & Ravon, 2012).

[618] Le stage occupe une place différente dans les universités selon le nombre de crédits (ECTS) attribués. Les filières de service social prévoient au moins 18 crédits pour le stage et les cours de suivi de stage, dans l'université publique étudiée il occupe 24 crédits, 27 dans l'université privée. En guise d'exemple, cela représente une forte différence avec d'autres filières du supérieur où le stage occupe une place restreinte : en mathématique le stage prévu permet l'obtention de 4 crédits.

financière : contrairement à 2008 où seulement une diplômée sur cinq ne trouvait pas de travail, en 2012 cela concerne plus d'une diplômée sur quatre (Argentin, 2015 : 59). Cela doit être aussitôt resitué dans le cadre des taux élevés du chômage qui perdurent encore aujourd'hui chez les jeunes italiens et des politiques d'austérités adoptées suite à la crise économique (ISTAT, 2016)[619]. Les régions du centre nord enregistrent plus récemment une amélioration des taux d'emploi, même si les contrats à durée déterminée et l'augmentation des embauches dans le secteur associatif progressent, notamment avec une réduction de postes dans le secteur public[620]. Les dernières données disponibles au niveau national dans l'enquêtée menée sur le service social en 2015 soulignent que 19 % des diplômées cherchent encore un travail et seulement un quart des celles qui sont en emploi exercent en tant qu'assistantes sociales, alors qu'une large partie travaille même en dehors du secteur médico-social (Decataldo & Sala, 2015 : 147[621]). Dans la région du nord où on a mené l'enquête la situation reste légèrement en dessus de la moyenne nationale : deux tiers des jeunes diplômées (entre 2006 et 2012) trouvent en emploi au bout d'un an (Rapporto Specula, 2016) : 52 % travaillent en tant qu'assistantes sociales contre 29 % dans un autre emploi et 19 % à la recherche d'un travail (Cacioppo & May, 2015). Pour autant, contrairement aux autres assistantes sociales déjà en poste depuis plusieurs années, les jeunes assistantes sociales sont davantage touchées par l'insécurité de l'emploi[622].

Ce discours de changement progressif du marché de l'emploi ressort également des discours enseignants. Les enseignants de l'université publique insistent plusieurs fois sur le fait que la fonction publique italienne embauche de moins en moins et que les étudiantes « doivent être malines » (« devono farsi *smart* ») pour trouver un emploi à la sortie. Dans le cadre de l'université privée, l'importance de « se prendre en main », de différencier ses intérêts pour pouvoir s'adapter aux différents contextes de l'emploi, est un de piliers de la formation au bout de la deuxième année. De même, on observe une forte hausse du travail associatif en dépit d'un emploi dans la fonction publique territoriale, ce qui a des conséquences dans les rhétoriques

[619] Si le calcul du taux de chômage change selon les institutions, le taux de l'ISTAT met en avant une faible employabilité chez les jeunes italiens (23,2%, 15-34 ans et qui double pour les 15-24 ans) par rapport à la moyenne européenne (13,7%). La loi financière votée en 2008 et les mesures d'austérités poursuivies avec le gouvernement Monti en 2011 (dites *spendig review*) et avec les réformes plus récentes du gouvernement Renzi (le *Jobs Act*), ont produit l'arrêt du renouvellement des départs en retraites et des embauches, notamment dans les secteurs éducatifs, médicaux et sociaux (ISTAT, 2016).

[620] La fonction publique n'est plus le premier secteur d'embauche pour les diplômées (27%) qui travaillent davantage dans le privé (39%) et dans le secteur associatif (29%). La recherche menée en 2015 souligne plusieurs raisons à ces changements : principalement la réduction des emplois du travail social au niveau local, la réduction de embauches dans le public et l'absence de concours, et la diminution des CDI (Tognetti, 2015).

[621] Plus dans le détail sur les 83% ASS en emploi : 23,5% travaillent en tant qu'ASS, 26% en tant qu'éducateurs, 12,5% dans d'autres emplois dans le secteur médico-social, 38% dans un secteur différent. Au niveau national 59% des diplômées n'ont jamais travaillé en tant qu'assistante sociale.

[622] La plupart des ASS de la région du nord étudiée maintiennent un emploi stable dans le secteur public (84%) contrairement aux jeunes diplômées qui gardent des situations contractuelles plus disparates : 48% en CDI et 36% en CDD. Environ un tiers travaille pour plusieurs employeurs à la fois sous un statut libéral (Cacioppo & May : 2015).

utilisées sur le « tiers-secteur » dans certains cours lors de la formation à l'université (*cf.* encadré ci-dessous). Cela a pour corollaire une acculturation progressive à la précarité et façonne les étudiantes dans leurs aspirations, amenant à réévaluer leurs possibilités à la suite de la licence (une formation d'un an ou de deux ans) et surtout à considérer leur stage comme possible source du futur emploi. Au fur et à mesure que les étudiantes avancent dans leurs études, elles réajustent leurs représentations du métier et de l'emploi et les incertitudes sur l'avenir augmentent. Si deux-tiers des étudiantes maintiennent de réserves sur la possibilité de trouver un emploi à la suite du diplôme[623], celles qui s'expriment avancent davantage des difficultés dans le fait d'intégrer le marché du travail (27 %)[624].

Contrairement au cas français, la filière italienne participe, ici, de l'attribution des stages étudiants, ce qui contribue à diminuer les inégalités entre étudiantes, tout en laissant une large marge de manœuvre aux enseignants responsables du stage. C'est notamment le cas du stage en deuxième année. Pour favoriser une expérience dans les services sociaux territoriaux publics, les deux universités accompagnent, via les cours de suivi, les étudiantes dans leur choix, à partir des appartenances géographiques respectives (selon les départements) et des entretiens individuels avec les étudiantes. Néanmoins, quelques difficultés se dessinent aussi dans le cadre italien[625], ce qui amène plus rarement des étudiantes à commencer plus tard leurs stages par rapport à leurs collègues. Les enseignants insistent également moins qu'en France sur le fait de ne pas travailler à côté des études. Environ une moitié des étudiantes italiennes gardent encore un emploi à côté en début de deuxième année. Comme on le verra dans la suite, l'intensité de la formation amène une partie des étudiantes à se désengager progressivement de leur activité professionnelle, pour pouvoir tenir le rythme de la formation et chercher à se diplômer dans les trois ans. Un peu plus d'un tiers des étudiantes travaille encore en troisième année, privilégiant des emplois flexibles dans la garde d'enfant, dans les cours particuliers ou encore en tant que vendeuses ou hôtesses de caisses. Cette première différence avec le cadre français peut également dépendre de l'absence de la « gratification » en Italie. Ici, les stages sont rarement gratifiés, ce qui oblige les étudiantes ne disposant pas de beaucoup de ressources à trouver un emploi ou une partie des familles à surinvestir sur les études de leurs enfants.

[623] La question sur la confiance à trouver un emploi au bout de la formation était formulée avec trois réponses : oui/non/ne sait pas. La plupart des étudiantes préfèrent répondre « ne sait pas » à la question, ce qui émet également l'hypothèse d'une certaine incertitude à s'exprimer sur la question de l'emploi.

[624] Et ce, inversement au cas français où, sur 50 % des répondants, 46 % expriment plutôt confiance dans le fait d'obtenir un emploi.

[625] Ces difficultés dépendent surtout des retards des conventions signées entre université et institutions ou encore de certaines demandes de la part des structures de stage (d'un cours sur la sécurité au travail ou d'une visite médicale).

Encadré 6.2. L' « enchantement » du *Terzo settore* à l'université publique.

Dans le cadre de l'université publique italienne, plusieurs cours participent d'un « enchantement » du secteur associatif avec une rhétorique très proche de celle de l'économie sociale et solidaire française (Hély, 2008). Lors de la troisième année, les enseignements dans le cadre du cours d' « organisation du service social » et de « politique sociale » ont pour objectif de familiariser les étudiantes avec les institutions qui interviennent dans le social. Or, les enseignants véhiculent souvent une rhétorique spécifique du secteur associatif allant refonder l'idéal démocratique du social, sans remettre forcément en cause la « réalité du métier ». Lors d'un cours d'organisation du service social, l'enseignant présente les associations à but non lucratif comme « c'est l'économie sociale… c'est-à-dire qu'il y a une orientation mutuelle et solidaire des activités entrepreneuriales, qu'il y a un management indépendant du contrôle public. Cela veut dire qu'on a encore plus de démocratie dans les processus de décisions, d'équité dans la gestion du capital économique ! » [TdA ; JDT, novembre 2015]. Parallèlement, l'enseignante responsable du cours de « politique sociale » invite plusieurs cadres associatifs pour qu'ils témoignent de leur situation. Ici le « super-expert » invité (comme elle l'appelle), présente son parcours : ancien scout, ancien étudiant d'une école régionale de service social, il raconte comment il a été « foudroyé » par son service civique avec des handicapés, et il a ensuite réussi à devenir directeur d'un centre de services du volontariat, « en conjuguant la dimension professionnelle dans le social et la dimension personnelle dans le bénévolat ! ». Si l'enseignante part pendant le cours, on se retrouve alors face à un responsable associatif, laissé tout seul devant les étudiantes, présentant sa structure et louant le bénévolat : « [le bénévolat] est un phénomène qu'on ne peut plus cacher ! C'est une force propulsive énorme ! C'est des citoyens qui travaillent en mode silencieux, qui ne font pas grève, et s'ils le faisaient on ne sait même pas combien de gens seraient amenés à l'hôpital ou combien des jeunes [ne seraient] pas suivis, ou handicapés sans activité récréative, si ces millions décidaient de rien faire… Le citoyen italien n'a pas conscience de tout ça ! Mais je ne ferai pas un éloge du monde du volontariat ! Beaucoup des cadres réfléchissent encore selon une mentalité d'il y a 10 ans, on ne doit plus penser en termes de bien/mal, correct/erroné, mais comprendre comment valoriser et faire fonctionner ! L'important c'est la disponibilité, même en peu de temps ! ». Tout en invitant les étudiantes à s'engager dans une activité bénévole, il présente les missions de court terme organisées dans le cadre de l'Expo Universelle (« Volontaire pour un jour ») en contribuant à cacher le « travail gratuit » des volontaires (De Angelis, 2016 : 224-258). Le centre de services qu'il dirige doit être « un *partner* avec lequel interagir pour travailler mieux en tant qu'assistants sociaux » [TdA ; JDT, novembre 2015].

En France et en Italie, les différents dispositifs d'accès au terrain mis en place demeurent néanmoins une entrée protégée dans le monde du travail. Une large majorité des étudiantes enquêtées des deux pays déclare avoir eu des consignes claires sur les tâches à effectuer (86 % et 80 % en deuxième année, un peu moins en troisième année : 68 % et 78 %), avoir rarement ressenti le sentiment d'avoir été exploité dans leur expérience (87 % et 89 % en deuxième année ; 82 % et 88 % en troisième année)[626] et avoir été reconnues par le travail effectué (87 % et 87 %

[626] Selon le code de l'éducation réformé en 2014, le stage ne peut pas aller occuper un poste de travail permanent ou remplacer l'absence d'un salarié.

en deuxième année, 77 % et 87 % en troisième année). Peu d'étudiantes bénéficient d'une autonomie totale dans leur stage qui reste très encadré par un suivi régulier de la tutrice ou par un travail en binôme (88 % et 93 % en deuxième année, 70 % et 83 % en troisième année), et si c'est le cas, cela concerne principalement le stage de troisième année.

◊ ◊ ◊

Si ces expériences demeurent des moments protégés face aux difficultés des marchés de l'emploi respectifs, elles permettent de structurer une image du métier, de se rendre compte de la place de l'assistante sociale dans les services. Elles sont alors différemment réappropriées par les étudiantes. Interroger la relation avec les tutrices, avec les usagers et les vécus étudiants demeurent tous des éléments centraux pour parfaire la compréhension de la socialisation étudiante en service social. Comment ces étudiantes perçoivent le terrain de l'action sociale ? Quelles visions du monde social produisent ces expériences sur le terrain ? Comment celles-ci s'entrecroisent avec les dispositions étudiantes ?

1.2. Des différentes réappropriations du stage

Dans les différents terrains, le moment de stage demeure le rituel initiatique par excellence qui signe l'entrée effective dans le métier et qui constitue, par son rapport avec le terrain, le moment d'inculcation de l'ordre social (Brucy, 2013). C'est au sein de ces expériences que les étudiantes confrontent leurs dispositions à la réalité du terrain. Chaque passage par le stage joue alors un rôle particulier dans la carrière de la future assistante sociale en contribuant à générer des affinités électives ou à renforcer des dispositions incorporées préalablement tout au long du processus de socialisation, participant par là au « passage à travers le miroir » (Hughes, 1955). L'entrée sur le terrain marque en effet de manière fondatrice une partie des étudiantes. Les différents dispositifs mis en place pour l'entrée en stage produisent différentes stratégies qui renvoient à la « débrouillardise » des étudiantes, au « savoir s'y mettre », ainsi qu'à leur capital social.

Plusieurs configurations ressortent des questionnaires et des entretiens avec les étudiantes. Le moment du stage peut représenter notamment une expérience de remise en question, de renforcement des convictions et de mises à l'épreuve des doutes. Comme le montre Guillaume Malochet en s'intéressant aux stages des surveillants de prison, le stage représente une étape fondamentale dans leur processus de socialisation, produisant « des dilemmes, des contradictions, bref des ratés » (Malochet, 2004 : 170). Le fait d'aller sur le terrain de stage une fois par an permet également de confronter ses propres motivations, de choisir ou éviter un secteur ou un public de

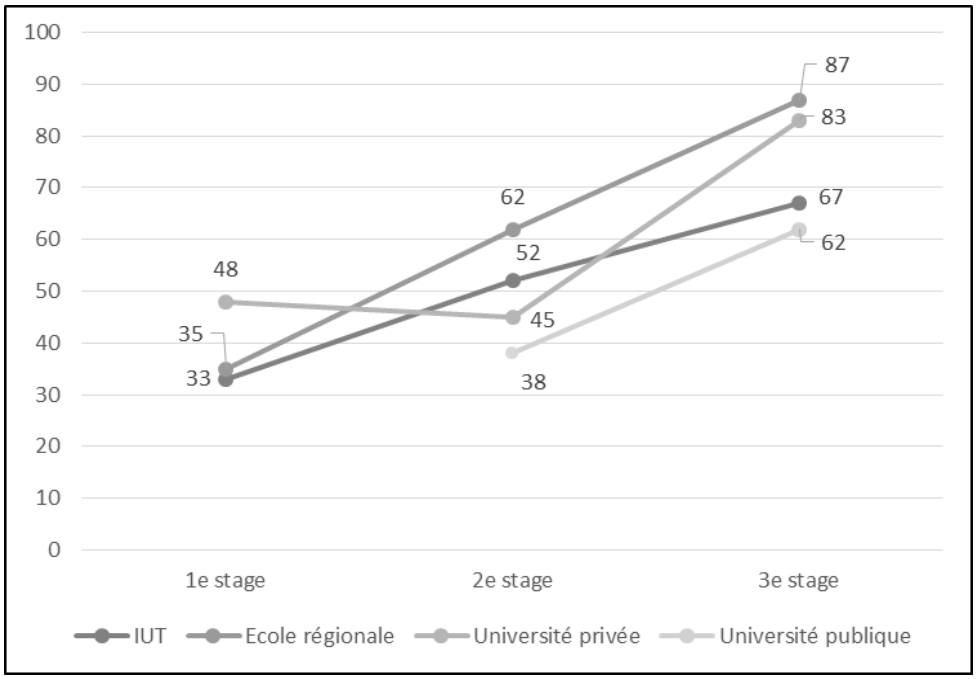
préférence. Une lecture transversale et compréhensive des matériaux récoltés permet de montrer quatre formats des aspirations étudiantes selon les différents types de stage (de découverte ou longs) et une réappropriation dépendante des trajectoires différentes. Or, ces quatre registres de stage ne doivent pas être considérés de manière concurrente mais peuvent surgir aussi au sein d'une même trajectoire et contribuent progressivement à « voir l'usager avec les yeux de l'assistante sociale », pour reprendre une formule d'Everett Hughes (Hughes, 1955 & 1996).

1.2.1. Cibler le public et le secteur : un placement « rationnel » ?

On l'a évoqué dans la partie précédente, certaines étudiantes connaissent déjà le secteur social et les spécificités du métier et ont déjà effectué une expérience de stage lors de leurs études secondaires (on l'avait vu en particulier dans le cas des bachelières ST2S en France ou de celles de l'*istituto per servizi socio-sanitari* en Italie, de Vittoria, Chloé ou Diego). Le stage dans cette filière supérieure peut constituer un moment long et tout de même « protégé » et travaillé par le centre de formation, dans l'attente d'un futur emploi. Cette expérience peut alors générer des logiques instrumentales et être l'occasion de découvrir et « essayer » un public ou un secteur particulier. Dans l'absence d'associations d'anciennes-élèves ou de mise en contact entre les diplômées et celles en formation dans les différents instituts[627], les étudiantes profitent aussi de ces stages pour se créer un réseau professionnel et se positionner dans leur futur marché de l'emploi. Dans notre questionnaire, au fil des trois ans et dans les différents instituts enquêtés, de plus en plus d'étudiantes déclarent avoir choisi le stage pour se confronter à l'image d'un public ou d'un secteur spécifiques (*cf.* graphique suivant), ce qui est notamment le cas du groupe des « respectables », souvent à leur première expérience « professionnelle » en tant que telle.

[627] Dans un seul cadre, celui de l'université publique italienne, on observe la formation d'une association étudiante. Celle-ci a pour objectif alors d'organiser un atelier en troisième année qui n'est pas suivi par l'intégralité des étudiantes.

Graphique 6.2. Choix du stage pour l'image d'un secteur ou d'un public particulier



Source : enquête FRITA ; **Lire** : 35 % des étudiantes de l'école régionale française déclarent avoir choisi le premier stage pour avoir une image d'un secteur ou d'un public particulier, c'est le cas de 87 % des étudiantes en troisième année dans la même école.

Tout d'abord, Cette représentation peut alors s'apparenter à une vision plus « stratégique » liée aux stages. Le choix de tel secteur ou de tel public renvoie à un jeu de placement dans le but d'intégrer la même structure le lendemain du diplôme. Il est important de souligner qu'au moins deux-tiers des étudiantes dans les deux pays gardent en deuxième et troisième années un public préféré[628]. Une proposition d'embauche à la suite de la dernière expérience de stage n'est néanmoins pas si rare, ce qui peut renvoyer à une stratégie rationnelle de placement dans le marché de l'emploi, pour certaines étudiantes ayant déjà une certaine familiarité avec le secteur social ou ayant choisi ces études pour rentrer directement sur le marché de l'emploi. C'est notamment ce qu'on observe sur le terrain, certaines étudiantes ne comprenant pas le « stress » de leurs collègues face à la recherche du stage et nous expliquant qu'elles n'ont eu « aucun problème » pour intégrer la structure désirée.

Ensuite, l'expérience de stage peut représenter la possibilité d'intégrer une structure avec un public particulier et ce, de manière anticipée tout comme rétrospectivement. Le cas de Fatimata, étudiante en IUT, peut en donner un exemple. Étudiante issue de l'immigration, elle grandit au sein d'une famille très nombreuse, les « filles » de sa famille (ses sœurs) s'orientant vers le médico-social : une infirmière et deux aides-soignantes. Après un bac littéraire obtenu dans un internat

[628] La situation change légèrement en fin de troisième où environ 58% des étudiantes de deux pays déclarent avoir un public de préférence.

d'excellence, elle s'oriente vers les études de service social, qu'elle intègre tout en exerçant à côté un emploi d'auxiliaire de vie vacataire. Elle exprime clairement sa « stratégie » en parlant de son stage en hôpital auprès des personnes âgées.

> « Avec les personnes âgées j'étais assez réticente, je ne sais pas si on est capables de répondre vraiment à leurs demandes, étant donné que la majorité de ces personnes-là sont sous tutelles, elles sont dépendantes, je ne saurais pas comment m'y prendre, et du coup je ne pense pas travailler avec les personnes âgées. L'année dernière j'ai fait un stage dans une clinique privée et la majorité de patients était de personnes âgées. Malheureusement. Ou heureusement. En tout cas j'ai appris pas mal de choses sur elles, j'ai joué sur ça, c'était un peu de la stratégie… Dans le sens que j'ai fait mon stage auprès de personnes âgées à l'hôpital, qui était pas forcément un milieu qui m'intéressait, donc j'ai pu voir ce qui se passait. Et je sais que voilà, je n'irai pas là-bas, surtout dans le prochain stage » [Fatimata]

Noémie, étudiante en école régionale et s'orientant dans ces études après un bac technologique, une année en licence de psychologie et une « prépa sociale », reconnaît également avoir eu finalement assez peu de problèmes dans la recherche de stage. Lors de nos rencontres, elle reconstruit sa recherche de stage de manière méthodique, en détaillant les différentes étapes de sa recherche, la mise à jour du CV, l'adaptation de la lettre de motivation, tout comme son premier contact avec la structure de stage. De la même façon que le stage la choisit, elle choisit le stage, en explicitant lors du premier entretien ce qu'elle attend exactement de cette expérience. Une fois la possibilité de stage obtenue, elle demande alors aux responsables de pouvoir rencontrer les professionnelles embauchées et de faire à chaque nouvelle expérience une visite avant d'intégrer complètement la structure, pour que « l'équipe sache qu'[elle] arrive ».

Enfin, contrairement au cas italien où l'alternance des structures en stage (un dans le secteur public, un dans le secteur associatif) est souvent mise en avant par les universités, le « laisser-faire » du cadre français amène à des pratiques plus floues et permet donc à ses étudiantes de se réapproprier de ces expériences, et de pouvoir « tester » un public ou un secteur. Agathe évoque par exemple d'avoir choisi son deuxième stage dans un institut médico-éducatif avec des enfants autistes pour échapper au travail « bureaucratique » de l'assistante sociale.

> « Le deuxième stage je voulais le faire dans le handicap et je voulais partager mon temps entre un travail d'éduc et un travail d'ASS. Et le matin je suis éduc si on peut dire… Je suis dans un groupe éducatif avec des gamins, je fais des activités s'il le faut, s'il y a un entretien avec famille je fais l'entretien ; et l'après-midi je suis plus les démarches assistante sociale. […] Moi je lui ai dit [à la tutrice] : faire un travail d'assistante sociale qui reste dans son bureau et qui remplit de papiers et connaît pas les gamins ça ne m'intéresse pas. Moi je veux connaître les gamins, voir comme ils évoluent. Alors le matin je vois les gamins, et l'aprèm je fais l'assistante sociale et ça me convient. Et parfois même l'aprèm manquent des éducs et je vais avec les gamins, mais c'est plus rare… Elle [la tutrice] m'a dit qu'elle voudrait que l'ASS fasse ça, mais elle n'a pas assez de temps » [Agathe]

Les étudiantes mettent alors en place des stratégies d'évitement pour échapper à certaines structures, publics, ou facettes du métier d'assistante sociale. Chloé déclare avoir ciblé à dessein le milieu associatif pour son deuxième stage. Elle se retrouve en centre d'hébergement d'urgence où elle occupe un poste de « travailleuse sociale ». C'est l'inquiétude d'obtenir un stage en polyvalence de secteur, qui l'a amenée à s'orienter directement vers cette structure, en faisant très peu de demandes.

> « J'ai trop peur de la polyvalence ! Je n'aime pas ça du tout, je ne veux pas du tout être ASS en polyvalence. [RI : Et pourquoi ?] Pourquoi ? Parce que c'est trop large… Il y a vraiment toutes les situations, euh… je trouve que c'est de plus en plus – mais c'est une idée que j'ai hein - de la paperasse, de l'administration et je n'arrive pas à voir le lien avec l'usager, le contact avec la personne… » [Chloé]

Or, ces stratégies peuvent également concerner une volonté d'obtenir une image concrète de la profession. Pour autant, au vu des difficultés de plus en plus présentes dans la recherche de stage, les « calculs rationnels » sont finalement laissés de côté au profit de la certitude de l'obtention d'une convention de stage. Il est important donc de ne pas se référer uniquement aux réponses des étudiantes dans le questionnaire.

Parallèlement au cas de la France, dans l'université italienne, c'est souvent aux enseignantes que revient le choix de la structure, le lieu de stage est alors davantage subi que choisi. Si les étudiantes peuvent fournir des idées d'orientation aux enseignantes (les publics plus ou moins préférés), les responsables de stages tendent néanmoins à envoyer les étudiantes envers les publics auprès desquels elles ne veulent pas travailler. Cette stratégie de confrontation avec un public « non préféré » est néanmoins acceptée par certaines étudiantes. Matilde, étudiante dans l'université publique déjà évoquée, le met notamment en avant lors de notre deuxième entretien.

> « Dans le cours de suivi du stage ils nous ont demandé d'écrire dans quels secteurs on aurait bien aimé essayer notre stage. Et moi j'ai mis tout de suite : prison, toxicos et les ASS qui travaillent dans les hôpitaux, mais aussi avec des handicapés psychiques ou des choses de ce type, parce que ce sont des secteurs qui me font peur dans l'absolu et j'aimerais bien "briser la glace", parce que briser la glace à la fac qui te garde sous son aile… c'est-à-dire que je peux y aller mais une fois que je me sens trop mal je peux parler avec mon enseignant. Je pense que c'est une logique que je peux mettre en place au sein de la fac. » [Matilde][629]

Si une large partie des étudiantes interrogées tend, par dépit, à faire « confiance » aux enseignants responsables des stages, ces solutions n'obtiennent pas toujours les résultats espérés.

[629] "A guida al tirocinio a fine anno ci ha fatto fare questa relazione nella quale dovevamo mettere quale sarebbero stati i campi in cui provare, e io ho messo subito, carcere, tossicodipendenze e gli ASS che lavorano negli ospedali, ma anche in malattie psichiatriche, in cose del genere, perché sono quei campi che mi fanno più paura in assoluto e vorrei "spaccare il ghiacchio", perché penso che spaccare il ghiaccio all'interno dell'università che ti tiene sotto la sua ala, cioé io posso andare lì ma una volta che capisco che mi sento troppo male posso parlare con il mio professore, penso sia una logica che posso attuare all'interno dell'università".

Olivia, intégrant un stage dans un service social hospitalier, se retrouve face à un tuteur homme, imposant fortement son rôle et sa personne face à la stagiaire. Si elle considère rétrospectivement que la responsable du stage lui a fait confiance par rapport à ses camarades pour qu'elle puisse « gérer » la relation avec ce tuteur, elle considère négativement cette expérience et regrette n'avoir pas pu échanger davantage :

> « Le tuteur était narcissique. Attends, c'est peu ça, il était complètement egocentrique, il était centré sur sa personne. C'était affreux comment il pouvait recentrer tout sur lui-même. Il était vraiment comme ça, j'avais été prévenue qu'il était un type pas facile, un peu particulier, mais il y a une limite. » [Olivia][630]

1.2.2. Confirmer sa voie : la socialisation par *autrui* et l'importance des relations interpersonnelles

Que ce soit dans le cadre du premier stage ou généralement lors des premiers pas dans le métier (Baszanger, 1983), l'expérience sur le terrain permet surtout aux étudiantes de vérifier leurs aspirations au contact du métier. Les expériences de la première et de la deuxième année demeurent pour une large part des étudiantes interrogées une manière de confirmer la voie choisie, le choix professionnel, de confirmer son « appel » et renforcer ses convictions. Le terrain participe ici d'un maintien de l'engagement dans la formation et constitue un moment clé pour comprendre la conformité de soi au rôle professionnel, si les étudiantes sont véritablement « faites » pour le métier. Or, cela se produit sur deux niveaux distincts, dans la comparaison avec les tutrices de stage, d'une part, et dans la rencontre avec le public de l'action sociale, d'autre part. Cela concerne une large partie de la population notamment lors des premiers stages : très forte dans le cadre de l'école régionale française et notamment en première année (64 % pour le premier stage, 20 % pour le deuxième) et de l'IUT (59 % en première et 43 % en deuxième année), cela touche environ la moitié des Italiennes (48 % du public de l'université catholique, 54 % de l'université publique). Pour autant cette perception est moins vécue en tant que telle en troisième année, où seulement cinq Françaises et trois Italiennes déclarent avoir choisi leur stage pour confirmer leur voie.

En premier lieu, cette confirmation de la voie choisie dans les études supérieures doit être liée au rôle joué par les tuteurs en stages, souvent jeunes professionnelles ayant passé le diplôme il n'y a pas très longtemps ou avec des profils similaires aux étudiantes.

> « J'attendais beaucoup du stage et ça s'est super bien passé. C'est à ce moment-là que je me suis sentie vraiment dans la formation, j'étais enfin sûre de ce que je voulais

[630] "Il mio supervisore è narciso, no è poco, completamente egocentrico, centrato solo sulla sua persona, Era sapaventoso quanto lui riportasse tutto solo a se stesso. Era proprio cosi, ero stata avvisata e preparata che non era facile, che era uno un po particolare, ma tutto un limite".

> faire […] ma tutrice arrive vraiment à… les gens sont vraiment bien avec elle… elle arrive à parler, donc j'espère être comme elle un jour ! […] Cette année le temps d'observation était moins long et j'ai pu commencer plus rapidement mes entretiens toute seule, alors que l'année dernière c'était que de l'observation… J'ai eu vraiment beaucoup de chance, la responsable était très bien. Elle a 40 ans, elle est très à l'écoute, elle ne juge pas, elle est super bien ! » [Clémence]

Ce qu'évoque Clémence est également souligné par Rosa, étudiante de l'école régionale[631]. La reprise d'études n'étant pas facile pour elle, jeune femme de 35 ans, salariée du conseil départemental en reconversion, et qui choisit cette filière pour « évoluer professionnellement, pour exercer un métier pour lequel [elle] était "destinée" » et avec la « vocation d'aider les gens, avec une part d'idéalisme »[632]. La rencontre avec la responsable assistante sociale, proche en âge de l'étudiante (autour de 40 ans), lors de son stage dans une structure publique de santé pour les mineurs, l'amène à poursuivre la formation. Elle nous révèle, lors d'un repas avec d'autres étudiantes : « vraiment, sans elle je n'aurai pas continué ! » [JDT, mai 2014].

Le cas de Faïza, étudiante en IUT, corrobore cette première hypothèse. Elle est une des étudiantes les plus jeunes de notre échantillon, intégrant ces études après une option secondaire technologique en gestion. Lors de la deuxième année elle traverse une longue période de doute et de stress qui l'amène à envisager l'arrêt de ses études. L'intensité de la formation la frappe au début de la deuxième année, où les cours sont davantage concentrés que lors de la première année et le rythme soutenu. Les évaluations sont nombreuses et elle s'y perd.

> « L'année dernière c'était dur, j'allais arrêter complètement parce que je n'arrivais pas à suivre… je me disais ce n'est plus possible, je sais que je n'y arriverais pas en troisième année ! Je n'étais plus vraiment sûre de mon choix… » [Faïza]

« Pistonnée », comme elle le dit elle-même, grâce à une connaissance de son père[633], elle trouve un stage dans le service social polyvalent à dix minutes de chez elle en Ile-de-France. Ici c'est alors une « équipe au top » et une tutrice qui l'a « re-boosté » qui participent à la remotiver. Après deux mois passés en contact avec sa tutrice (jeune professionnelle autour de 35 ans, ayant passé le diplôme après le bac), elle commence les entretiens avec les usagers, en ayant au départ quelques difficultés pour affirmer sa posture. Elle évoque des difficultés lors de deux cas « lourds » reçus en entretien, où elle demande aux assistantes sociales responsables d'intervenir. Pour autant, tout au long des mois passés dans le service, elle est invitée par sa tutrice à

631 Rosa, 35 ans, bac L, avec mention après un redoublement en terminale, commence un BTS qu'elle ne termine pas, tout en exerçant un travail d'auxiliaire de puériculture. Cadette après un frère ingénieur, ses parents issus d'origines populaires d'un pays du sud de l'Europe, n'ont pas terminé leurs études secondaires. Ils ont participé d'une ascension professionnelle au cours des années 1970, l'un était technicien de maintenance (aujourd'hui à la retraite), l'autre travaille en tant que cadre intermédiaire dans une entreprise privée de nettoyage. Rosa fait partie du groupe des « reconverties » vu dans le quatrième chapitre.

632 Réponses manuscrites sur le questionnaire.

633 On rappelle ici l'importance de la communauté du quartier où Faïza a grandi, qui favorise les contacts entre son père et le directeur de la structure d'aide sociale. Faïza sera alors la première stagiaire accueillie dans ce service social.

extérioriser ses ressentis, à parler des cas qu'elle a vus, alors qu'initialement elle n'a « pas trop l'habitude de parler [d'elle]-même ». Ces échanges permettent au fur et à mesure de la rassurer sur l'apprentissage du métier. Les entretiens participent également à cette confirmation :

> « J'étais contente ! J'avais peur de ça et finalement… Ça s'est passé super bien ! J'étais vraiment à l'aise. Et on ne peut pas tout répondre comme ça. Au bout d'un mois, ça y est. Ça me gênait plus du tout, je savais quoi répondre, ça me paraissait naturel… » [Faïza]

Elle termine l'année en validant le DUT et avec des bonnes notes. Une assistante sociale de son service, proche de la retraite, lui propose également de « lui laisser sa place » une fois qu'elle aura obtenu le diplôme. Ces rencontres avec les professionnelles en poste marquent profondément les étudiantes. Si l'image du métier change partiellement au cours des deux expériences (dans le sens qu'elles peaufinent les contours du métier), la pratique du stage participe ici du maintien de la vocation. La relation qui se tisse avec les superviseuses du stage met en valeur aussi une génération particulière de ces professionnelles. La présence de celles-ci, formées davantage vers la fin des années 1990 et 2000 aux méthodes psychologiques de réflexivité et d'extériorisation ainsi qu'aux nouveaux référentiels d' « action globale », permet d'émettre l'hypothèse d'une forme particulière de rapport à l'emploi, dans une période de remise en question du service public de travail social et davantage marqué par la mise en place des dispositifs spécifiques de contractualisation. Les étudiantes les appellent par prénom, elles gardent souvent contact à la fin du stage et continuent de se donner des nouvelles tout au long de la formation. Elles ont rarement de difficultés avec leurs tutrices, les rapports restent plutôt satisfaisants voire très bons. Seulement quatorze étudiantes françaises (onze en deuxième et trois en troisième année) déclarent avoir eu des difficultés avec leur référente.

On retrouve ce même rapport aux tuteurs de stage en Italie, où seulement dix-huit enquêtées déclarent au cours de la deuxième et troisième année d'avoir rencontré des difficultés avec leur référentes. Concomitamment au cas français, ce rapport dépend également d'une proximité de genre entre la stagiaire et sa référente. Matilde, assez critique envers l'organisation de l'université publique, attend beaucoup de son stage. L'université publique organise un moment très court sur le terrain en première année et l'entrée effective en stage ne se réalise qu'en deuxième année, ce qui contribue à charger symboliquement cette expérience. Matilde débute dans un service social territorial, auprès d'un public de personnes âgées et d'adultes en difficulté. Initialement, la rencontre avec la référente de stage ne se déroule pas selon ses attentes. Elle commence son stage et sa tutrice prend une semaine de congé, ce qui contribue à agacer un peu Matilde. Toutefois, c'est au cours du stage que le rapport commence à se souder. Matilde arrive à

rencontrer les différents publics qui arrivent dans le service, exprimer ses doutes à sa tutrice et mener des entretiens individuels. Comme le dit lors de notre troisième entretien :

> « J'ai été vraiment chanceuse, la tutrice était super ! Elle était jeune, elle avait 36 ans. Et moi j'étais SA stagiaire ! Elle était diplômée de l'université, une de premières années dans lesquelles il y avait la licence dans notre université. Et vraiment elle était très bien ! Au tout début, la première rencontre n'a pas été parfaite, surtout au premier contact. Ensuite, peu à peu il y a eu une évolution, même de son côté, on a croisé vie professionnelle et vie personnelle. Tu sais, c'est des choses qu'on se raconte entre femmes, ce qui fait que l'ambiance était très familiale » [Matilde][634]

L'*universitarisation* récente du *curriculum* en Italie aide également un rapprochement entre jeunes étudiantes et jeunes professionnelles, par rapport aux autres assistantes sociales passées davantage par des cursus en école régionale. C'est également le cas de Carlotta, étudiante à l'université privée et en stage dans un service d'aide sociale à l'enfance (*tutela dei minori*). Elle commence par évoquer le rapport avec sa référente de stage, en comparaison avec une camarade dont elle est très proche et qui est « tombée » sur un tuteur assez sévère. Elle arrive dans un service crée récemment où la plupart des assistantes sociales, jeunes professionnelles, sont passées par le même cursus qu'elle.

> « C'était vraiment une belle expérience, j'ai eu une tutrice fantastique, c'était une dame…une fille…une jeune femme. Elles avaient toutes moins de 40 ans, la plupart diplômées à l'institut universitaire religieux, donc elles travaillaient avec une approche que je vois tous les jours en cours… [RI : De quel type ?] C'est l'approche relationnelle, la méthodologie relationnelle, tu cherches à ne pas proposer une solution à l'usager, à moins que tu aies le mandat de l'autorité judiciaire, très fréquent chez les mineurs. Il faut chercher la meilleure solution pour l'usager, à travers la recherche d'une solution réfléchie avec l'expertise de l'assistante sociale et l'expérience de l'usager, on pourrait dire un travail *synergique* entre usagers et professionnels. Mais après ce n'est pas toujours le cas car le mandat judiciaire t'impose l'enquête psycho-sociale et tu ne peux pas faire grande chose. […] Ma tutrice avait 37 ans, elle n'était pas diplômée en master mais elle avait fait une formation dans l'aide sociale de l'enfance. C'était quelqu'un de très forte, elle était responsable de pôle » [Carlotta][635]

Cet apprentissage « sur le tas » permet alors une proximité importante entre étudiantes et tutrices, d'autant plus forte quand l'approche menée par la professionnelle renforce les

634 "Sono stata fortunata perché la tutor era bravissima! Era giovane, 36 anni, e io la SUA tirocinante. Lei era laureata, uno dei primi anni in cui c'era il CDL in bicocca... E niente, molto brava ! Primo impatto non é stato dei migliori a pelle, poi piano piano, c'è stata un'evoluzione, anche da parte sua. Abbiamo incrociato vita professionale e personale, sai quelle cose che si raccontano tra donne... un ambiente molto familiare".

635 "È stato molto bello, ho avuto un supervisore fantastico, è una signora... ragazza... una giovane. Erano tutte sotto i 40... molte sono passate per la nostra università, quindi lavoravano con un approccio che vedo ogni giorno a lezione". RI: di che tipo? "È l'approccio relazionale, la metodologia relazionale, cerchi di non proporre tu la soluzione all'utente, a meno che non ci sia il mandato dell'autorità giudiziaria che in tutela minori è molto frequente. Cercare la soluzione migliore per l'utente, attraverso la ricerca di una soluzione maturata con le conoscenze esperte dell'assistente sociale e esperenziali dell'utente, un lavoro sinergico diciamo tra utenti e operatori. Poi non sempre si vede perché c'é sempre il mandato dell'autorità giudiziaria che ti dice "fai l'indagine psicosociale" e lì non puoi fare molto [...]. Lei aveva 37anni, era senza specialistica, ma con un corso di alta formazione in tutela minori. È una molto molto molto in gamba, e infatti è responsaibile del polo operativo".

enseignements reçus en cours. Ici, Carlotta suit sa tutrice tout comme les autres professionnelles du service. Elle se confronte aux pratiques des collègues et commence à mener des entretiens en autonomie. Cette socialisation au service social passe donc par l'exemple des professionnelles en poste par la « confrontation aux manières de faire des autres », comme le met en valeur Vincent Dubois au sujet de la socialisation professionnelle des guichetiers (Dubois, 2015 : 186).

En deuxième lieu, la confirmation de la voie professionnelle choisie peut passer par l'identification avec le public de l'action sociale. Dans cet ajustement au public se joue alors la mise à l'épreuve des professionnelles sur le terrain. Du côté italien, le cas d'Angela, étudiante de l'université privée, peut montrer cette volonté de s'en remettre à un public pour garder une convergence avec les justifications biographiques. Issue d'une famille du sud de l'Italie avec un père titulaire d'une agence de pompes funèbres et d'une mère employée, elle rentre dans les études de service social après un parcours secondaire en série scientifique. Angela appréhende fortement son stage dans un service communal auprès d'un public de réfugiés, attribué par l'enseignante alors qu'elle désirait avoir une expérience dans l'aide sociale à l'enfance. Toutefois, rétrospectivement, elle décrit ce stage comme « l'expérience la plus belle » de sa vie :

> « Je l'ai dit dans l'atelier de suivi du stage, j'ai fait une super expérience que je ne sais pas si je referais un jour. J'étais vraiment là sur le terrain, des choses dont on parle à la télé, maintenant je sais comment marche le système d'accueil de la mairie, il y a des choses dont la télé ne parle pas, tout ce que j'ai vécu c'était différent de ce qu'ils racontaient » [Angela][636]

C'est notamment par l'identification avec le public qu'elle arrive à s'accrocher au stage et à trouver du sens dans son métier. Angela relie le cas de réfugiés à son origine d'une région du sud de l'Italie et à son arrivée à l'université dans une ville où elle ne connaissait personne.

> « Je n'avais pas de problèmes à interagir avec eux [les réfugiés], parce que c'est des gens comme moi, plus proches de ce que je croyais. Eux aussi, ils ont laissé leur maison, leur terre, leur famille pour chercher quelque chose de mieux. Et je les sentais si proches, c'est pour ça que j'ai fortement aimé cette expérience. Peut-être que pour quelqu'un qui vient de cette ville, qui a une maman qui lui prépare le déjeuner ou qui lui refait son lit, il n'aurait pas aimé autant. Quand cet usager s'est ému en pensant à sa fille et à sa femme, j'étais émue moi aussi, j'ai pensé à ma mère, à mon père et à ma sœur qui sont au village. Même si eux viennent d'un autre continent, qui de la Somalie, de l'Érythrée, du Mali, du Pakistan, du Congo, de l'Afghanistan. J'étais alors plus proche d'eux que ma référente de stage, parce que je comprenais vraiment ce qu'ils ressentaient en ce moment-là précis. » [Angela][637]

---

636 "Dai racconti che ho portato a lezione, ho fatto un'esperienza bellissima che non so se rifaro' mai. Io ero proprio li sul campo, so quando parlano in TV, so come funziona al comune il sistema di accoglienza, cose che la TV dice, racconta ma sono a zero, tutto quello che vivevo era totalmente differente da quello che raccontavano".

637 "Non avevo problemi a relazionarmi con loro, perché persone come me, più vicine a me di quanto credessi. Anche loro hanno lasciato la loro casa, la loro terra, i familiari, per cercare qualcosa di migliore, e li sentivo molto vicini ecco perché mi é piaciuto cosi tanto... magari uno di qui che ha la mamma a casa che gli prepara il pranzo, che

L'image de l'assistante sociale demeure fortement liée à l'enchantement et au dévouement au public suivi. Cet ajustement permet à Angela de construire une cohérence dans son orientation dans le supérieur et de confirmer le choix de cet espace professionnel pour son futur métier. Pour autant, la rencontre avec le public ne se produit pas de manière positive pour toutes les étudiantes et l'entrée dans le terrain peut être vécue dans le sens d'une rupture.

1.2.3. L'apprentissage « par claque » : les difficultés à s'ajuster au public

Emmanuelle Zolesio reprend cette expression d'enseignement « à la dure » dans le cadre de la socialisation professionnelle des chirurgiens. Le moment du stage en service social implique aussi une remise en cause de représentations étudiantes face aux différents publics auxquels elles se confrontent et permet de travailler leur mise à distance. L'entrée sur le terrain peut alors produire des moments de « choc émotionnel ». Or, ces expériences peuvent être elle-même sources de questionnements, de doutes, et casser des représentations particulièrement « enchantées » du public de l'action sociale, d'autant plus lors des premières expériences de stage, ou au contraire montrer la difficulté qu'il peut y avoir à dépasser les stéréotypes personnels et comment ceux-ci priment encore sur ces futures professionnelles. Cette expérience est parfois vécue ici aussi sous les termes d'une « claque », comme l'évoque Astrid lors d'une discussion commune avec d'autres étudiantes à la fin de la première année : « je me suis pris une bonne claque… c'était dur d'y rester six semaines car ça donne envie de s'y attacher » [JDT, mai 2014]. Pour autant, on se distancie de l' « école de la rigueur » décrite dans le cas des chirurgiens (Zolesio, 2013 & 2015) ou présente dans d'autres écoles de formation où on met l'accent sur une intériorisation ferme de la hiérarchie (Pinto, 1975 ; Pudal, 2011 ; Coton, 2017). De fait, si l'entrée sur le terrain participe d'un apprentissage de la rigueur, dans le cadre du service social l'accent est moins fortement mis sur la « perfectibilité » qu'on retrouve dans l'*ethos* chirurgical et qui passe notamment par l'incorporation de techniques gestuelles non négociables. De même, ce passage par le terrain ne s'apparente pas à une « entrée brutale dans le poste », comme l'évoque Christelle Avril dans le cadre des aides à domicile (Avril, 2003 : 189) ou Ludivine Balland dans le cas d'une professeure d'origine populaire dans l'enseignement secondaire (Balland, 2012). On observe ces éléments dans le cadre du processus de socialisation professionnelle des médecins et des infirmiers décrit par Everett Hughes et Fred Davis (Dubar, Tripier & Boussard, 2011), cet

sistema il letto, non avrebbe apprezzato cosi... ma momento in cui l'utente si é commosso pensando alla figlia e alla moglie e mi sono commossa anche io, e pensavo a mia mamma, mio papà e mia sorella... anche se fondamentalmente loro sono di un altro continente, chi somalia, eritrea, mali, pakistan, congo, afghanistan, io ero molto più vicino a loro della mia ASS perché capivo veramente quello che stavano provando in quel momento".

élément participe de ce que ces chercheurs appellent le *reality shock*, l'incongruité de la réalité[638]. Dans le cadre du service social, cette « claque » passe alors davantage par le rapport que les stagiaires vont avoir avec le public suivi qu'avec leur supérieur, rarement « tyranniques » comme peuvent l'être les médecins chirurgiens ou certains supérieurs en caserne (notamment dans l'insistance qu'ils opèrent sur les apprentis, sur leurs humiliations en public, sur l'obéissance qu'ils demandent, etc.). Astrid[639] y revient plus longuement en entretien quelques mois après, quand elle me parle de son stage en hôpital :

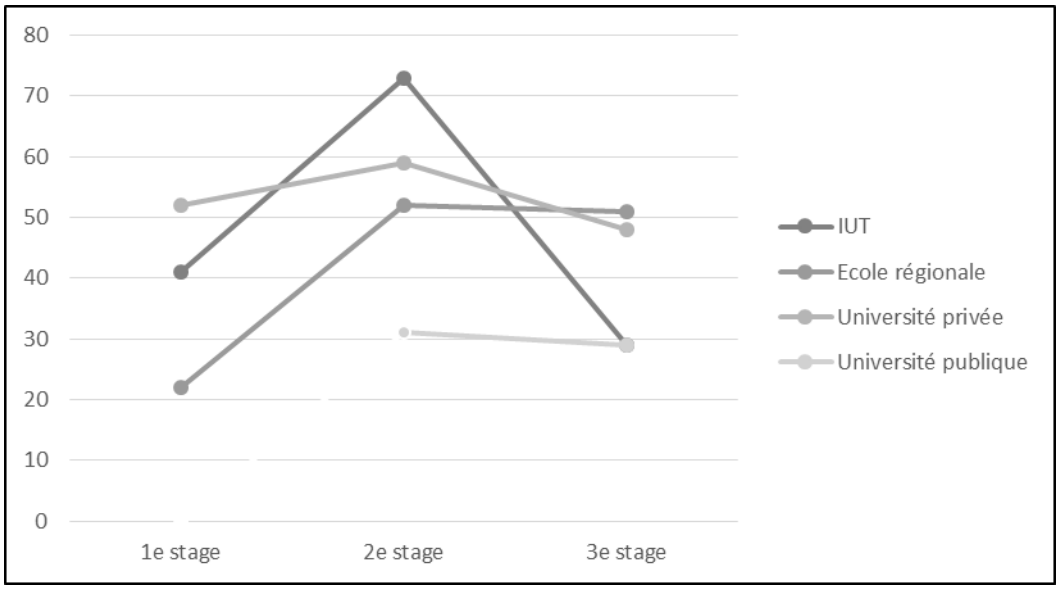
> « J'ai fait mon stage en service pédiatrie-maternité, avec des mères sans abris qui accouchaient et n'avaient pas de logement le lendemain, ou d'autres trucs assez durs, comme la maltraitance… Et ma tutrice était dans la surprotection, elle n'était pas du tout aimable, elle mettait énormément de distance [par rapport à l'usager], et j'étais à coté et j'étais ahuri quoi. C'était une connaissance de ma mère et je n'ai pas du tout accroché avec cette position professionnelle. C'était dur pour moi d'être face à des gens qui arrivaient dans le bureau et racontaient leur histoire, leurs problèmes… et elle qui était froide au possible, qui les recalaient, c'était trop bizarre l'ambiance. […] Je n'arrivais pas à instaurer la distance, et vu qu'on était là en *mood* étudiant, ça m'a foutu une claque… Et le soir je restais avec les sans-abri, j'ai réussi à faire des domiciliations, les histoires de MECS. […] Par contre pas de distance. Mon problème plus tard ça serait d'arriver à instaurer une distance… Il y avait trop d'affects quoi! "Astrid, tu ne connais rien", ils m'ont tout appris, je ne pense pas assez avec ma tête et quand tu vois de gens qui sont en précarité totale, en exclusion, qui t'apprennent dix milliers de trucs, c'était dur… » [Astrid]

L' « empathie » avec le public demeure alors très forte et c'est davantage l'interaction avec la tutrice qui demeure essentielle. Ce type de difficultés n'est pas présent uniquement en première année mais concerne un large spectre des étudiantes interrogées tout au long de la formation et touche particulièrement le moment du deuxième stage (*cf.* graphique suivant).

[638] Hughes identifie quatre étapes du processus de socialisation professionnelle : la séparation avec le monde profane (rupture), le passage à travers le miroir (*psyching out*), le dédoublement de soi (avec une coexistence de la culture profane et professionnelle) et l'identification au rôle professionnel. Dans la continuité de ce travail, Fred Davis approfondit ce processus en présentant six étapes de la socialisation professionnelle des infirmières : l'innocence initiale, la conscience d'incongruité (*reality shock*), la conformation aux attentes, la simulation du rôle, l'intériorisation anticipé et l'intériorisation stable.

[639] On reviendra sur le cas d'Astrid en conclusion de chapitre.

Graphique 6.3. Difficultés vécues lors des stages en formation



Source : FRITA. Réponse à la question : « avez-vous vécu des moments difficiles (au moins un) lors de votre stage ? ». Dans le cadre de l'université publique italienne, il n'y a pas de stage en première année.

Comme l'évoquent certaines interviewées, et comme le montre Romuald Bodin à propos des rhétoriques utilisées par les éducateurs spécialisés, c'est le « métier qui rentre » (Bodin, 2008 : 93). Le cas de Philippine se situe dans la continuité avec celui d'Astrid. Fille d'un monteur vidéo et d'une mère employée dans la vente, elle s'est orientée dans le service social dans la continuité de son bac littéraire. Après plusieurs refus, elle trouve son stage par une connaissance de sa mère dans un service de psychiatrie. La confrontation avec ce type de public l'amène à une forte remise en question. Comme elle l'évoque :

> « C'était trop difficile personnellement, trop bouleversant de ne pas les comprendre et de ne pas me mettre à leur place. C'est la pathologie qui fait que je n'arrivais pas à prendre du recul et en fait j'avais peur d'être contaminée et j'avais peur de devenir folle, pendant mon séjour, à force d'être avec eux. Plus longtemps donc ça n'aurait pas été possible, je serai devenue folle. [Ça vient] de l'angoisse, de ne pas comprendre, de ne pas me mettre à leur place, de ne pas pouvoir sentir ce qu'ils sentent, touchent, voir ce qu'ils voient […] je pense que c'est plus personnel, c'est que moi personnellement je suis trop fragile à certains niveaux pour travailler avec des malades mentaux » [Philippine]

Cette « claque » émane alors de la difficulté à rentrer en contact avec le public, d'une relation avec le tuteur qui demeure également distante. Les étudiantes se sentent largement affectées par le traitement qui est réservé aux usagers voire vivent comme un échec le fait de ne pas s'identifier avec eux. Plusieurs étudiantes ressentent d'être laissées comme des « électrons libres » par les centres de formation. Le nombre important de réunions et la fatigue accumulée

contribuent à faire progressivement décrocher Philippine dans son engagement. Lors du début de la deuxième année elle ne sait pas si elle va continuer après le DUT, elle ne se sent « pas très motivée ». Si Astrid finira par quitter la formation (*cf.* partie suivante), Philippine retrouve du soutien lors de son dernier stage dans un service d'animation en centre d'hébergement pour des personnes sans domicile fixe et obtient le diplôme d'État au bout de la formation.

Dans le cadre italien, Antonia, étudiante dans l'université privée, reste très marquée par le public vu lors de son deuxième stage. Fille d'un architecte et d'une médecin divorcés, mère avec laquelle elle vit encore, Antonia se réoriente dans ces études après quelques expériences professionnelles. Elle effectue son apprentissage en service social dans un petit établissement pénitentiaire pour adolescents et post-adolescents. Cette expérience l'affecte considérablement, le public qu'elle retrouve a souvent quelques années de moins ou le même âge qu'elle. Antonia se retrouve désemparée face à la violence verbale et physique qu'elle retrouve chez ces jeunes et face à leurs situations familiales, auxquelles elle a accès grâce aux dossiers personnels. Si en rentrant chez elle le premier jour elle ne veut plus y revenir, elle arrive peu à peu à s'y accrocher :

> « C'était très beau, difficile mais beau. Aussi du côté de la sécurité pour moi-même. Cela aide énormément, cela te fait sortir, tu dois apprendre à te défendre et te faire valoir, pas seulement pour la profession mais aussi au niveau personnel, cela te fait grandir » [Antonia][640]

Si les jeunes suivis lui font plusieurs remarques ou l'insultent à différentes reprises, elle persévère. Elle les aide à faire les devoirs, leur parle « comme si c'étaient des personnes normales ». C'est cette proximité et ces violences que l'aident finalement à réagir. Que ce soit son cas ou celui de ses collègues françaises, le stage produit ici une remise en question de soi-même et de la formation reçue. Or, l'ajustement à des situations imprévues doit tout aussi faire partie de l'apprentissage de l'assistante sociale. On l'observe par exemple dans des échanges en IUT, où, lors de leur stage où, contrairement aux attentes, deux étudiantes ne trouvent pas de référente assistante sociale dans le service. Suite à la volonté de la part des étudiantes de changer de structure pour pouvoir disposer d'un apprentissage par les pairs, la responsable de stages de l'école les renvoie à leur place d'étudiantes stagiaires, les invitant à mettre en avant la « nécessaire adaptation » et la « nécessaire humilité » dont doivent disposer les assistantes sociales en mettant de côté leurs « fragilités personnelles et familiales ». Une des deux étudiantes quittera finalement cet institut en polémique avec l'organisation des stages (« trop de galères à trouver un stage, qu'est-ce que ça sera une fois en poste ? » ; JDT, mai 2015). En dehors de certaines stratégies d'*exit* (Hirschman, 2011) ces « claques » permettent également aux centres de formation de mieux

640 "È stato molto bello, difficile ma bello, anche lì, a livello delle sicurezza per me stessa, aiuta tantissimo, ti fa uscire, ti devi imparare a difendere e far valere, non solo per la professione ma a livello personale ti fa crescere molto..."

conformer leurs étudiantes au futur emploi, en poursuivant le travail de « durcissement », déjà évoqué, auprès de ses agents. Ces situations de difficultés peuvent alors être contournées au profit de l'apprentissage, qui passe aussi par ces « claques » et par la confrontation de ses propres représentations à la réalité du terrain.

1.2.4. La découverte du métier, mais quel métier ?

Le stage devient la possibilité de découvrir la « réalité » le métier, que ce soit face aux compétences ou à l'impuissance de l'action de l'assistante sociale. Si les dispositions interactionnelles des étudiantes favorisent l'accès au terrain et ne sont pas remises en cause, les situations des stages produisent des décalages dans les représentations du métier. Dans le cas de Ségolène, étudiante en école régionale, en stage dans une structure d'aide aux personnes âgées, l'assistante sociale fait finalement beaucoup « au feeling » et risque souvent de « se planter ».

> « C'est au *feeling*, concrètement, tu ne peux pas balancer des choses hyper dures aux gens et tu ne sais pas comment tu peux t'y prendre, il a un truc à prendre derrière, une manière de faire, de psychologie, de délicatesse… Et je trouve que les ASS sont assez brutes parfois, n'ont pas de délicatesse, je me rends compte qu'elles y vont cash, et en stage c'est "wow, tu arrives à dire des choses comme ça ?" » [Ségolène]

Ces premières expériences de stage donnent alors une certaine image du métier, susceptible d'être réappropriée par chaque étudiante. Chloé, étudiante en IUT et stagiaire auprès d'une structure d'hébergement, découvre une fois en stage que les éducateurs et les ASS ont le même emploi dans son service, ce qui, dans un premier temps, la réjouit, en véhiculant l'image d'une ASS comme d'une professionnelle qui défend le droit des usagers et qui peut s'adapter à tout service (« on est vraiment le travailleur social qu'on veut »). Toutefois, cette adaptabilité ne fait pas ressortir les spécificités du métier d'ASS et risque de remettre en discussion le statut professionnel.

> « On demande vraiment énormément [aux professionnels – salariés]. Ils sont un peu comme des bénévoles, beaucoup trop. Ils travaillent toute la journée, plus les week-ends, plus les jours fériés, plus les sorties, même s'ils ont des pauses. C'est vraiment une vie qu'on donne, même si c'est vachement intéressant et on a envie de faire plein de trucs, c'est fatigant quand même, on oublie presque qu'on est travailleurs sociaux avec un bagage bac +3. Ce n'est pas reconnu bac +3 mais entre bénévoles et travailleurs sociaux y a pas qu'un pas je trouve… Le bénévole en soi n'a pas la théorie et nous si. On est des bénévoles mais avec l'analyse, les réflexions et avec l'apport théorique ! » [Chloé]

Lucie, étudiante en école régionale issue d'une famille composée par un père capitaine de police et d'une mère ASS, fait partie des « reconverties ». Elle évoque également le fait que le centre d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) consiste en « un travail à la chaîne » où il n'y a pas

de distinction entre ASS et éducateurs, tout le monde avec la même casquette : ouvrir le dossier d'asile, prendre la domiciliation de personnes, les interroger sur leur arrivée en France, leur prendre rdv pour une visite médicale, leur ouvrir des droits, etc.

> « Là j'étais vraiment dans du "social pur" quoi, les gens sont là à un mètre de toi. Moi je l'ai vu comme ça. J'ai très vite été embarquée à faire des dossiers, recevoir des gens, appeler la maîtresse ou l'avocat, moi ou les autres stagiaires hein ! Fin, je dis ça car l'autre stagiaire aussi était comme ça, on recevait des coups de téléphone, au bout de trois-quatre mois quoi… y a des choses que je ne savais pas faire toute seule, j'avais besoin de mon référent, car je n'étais pas sûre de moi. Là ils m'ont laissé libre cours, mais à l'intérieur de mon bureau on ne pouvait pas savoir ce que je disais aux personnes. Moi j'ai trouvé quand même que je n'étais pas assez cadrée de toute façon. C'était excitant de le faire, j'en avais envie et c'était bien, mais à la fin je me suis dit, j'en ai marre en fait, il n'y a personne derrière qui me dit "Lucie c'est que tu fais c'est bien/ce n'est pas bien" » [Lucie]

Cela peut donc produire des désajustements entre une envie d'autonomie professionnelle et un manque d'encadrement. Mégane, fille d'un père chauffagiste et d'une mère secrétaire, commence à réévaluer son parcours au fur et à mesure de ses études. Rentrée en formation après un bac technologique en gestion, elle avait initialement comme objectif de rentrer dans le monde du travail. Or, à la suite de ces différences expériences de stage, elle n'exclut pas de continuer les études au-delà de trois ans. Elle réussit à être embauchée pour son troisième stage dans une maison de retraite.

> « Ça va être le bazar ! Je suis arrivée pour une sorte d'entretien d'embauche et en fait la référente m'a accueilli dès le départ dans un entretien avec une famille ! Je ne m'y attendais pas, elle avait déjà accepté le stage. En fait, elle prend des stagiaires de 3e année car elle veut partir à la retraite et former quelqu'un qui la remplace… Mais je n'ai aucune envie de commencer à travailler tout de suite moi ! On ne travaille pas à 22 ans ! »
> [Elle retourne sur son stage quelques jours après :] « J'ai à nouveau rencontré ma référente, elle m'a dit que je suis super autonome et m'a demandé si je veux bosser le week-end ! Tu t'en rends compte ? Le week-end ! Je ne vais pas passer du lundi au dimanche sur mon stage quoi ! Après ils me paieront bien sûr… mais j'ai peur que je vais remplacer les trous de ceux qui sont pas là : pour finir secrétaire… oui pourquoi pas secrétaire, mais en poste ça peut être compliqué ! Déjà ma référente elle sera là que deux jours par semaine, elle m'a dit qu'on va faire un bilan et tout ça, mais en gros je ne vais pas être suivie dans mon stage. On m'a même fait comprendre qu'on pourrait m'embaucher dans la suite… Bof ! » [Mégane ; JDT, septembre 2015]

Cette découverte du poste participe à véhiculer une image particulière du public, du secteur, tout comme de l'accent sur les missions bureaucratiques de l'assistante sociale. Dans le cas italien, Vittoria obtient un stage dans le service communal de son département. Elle évoque alors le temps passé à s'occuper de « paperasse et tableaux » (« *scartoffie e megatabelle* »), les nombreuses réunions entre des professionnels divers et finalement une rencontre très réduite avec l'usager. C'est aussi l'image du métier qui change progressivement au moment où elle se retrouve à

effectuer des visites à domicile dans le service handicap. Si elle pense que l'ASS doit apporter son soutien au patient, elle réalise au fur et à mesure l'importance que son métier recouvre pour les familles et l'entourage, dans l'attribution des financements et des supports matériels.

> « Quand on pense au milieu du handicap, on pense uniquement au handicap de la personne, alors que cette personne est insérée dans une famille, et là il y a des personnes et tout un entourage. Je ne m'attendais pas à une présence si forte. » [Vittoria][641]

Ces différentes facettes de l'assistante sociale sont mises en avant par d'autres étudiantes, qui soulignent également la découverte du « pouvoir » de l'ASS. Bianca, étudiante dans la même université de Vittoria, rentre en stage dans un service d'aide sociale à l'enfance. Elle débute par des observations à côté de sa tutrice, tout en s'occupant des dossiers familiaux et de l'écriture des rapports, avant de pouvoir commencer des entretiens individuels.

> « Ce que je faisais exactement c'était les rapports pour le tribunal. C'était une belle expérience aussi parce que quand moi j'écris, je tiens à être très personnelle, à y mettre du mien et là c'était écrire pour le tribunal. Cela m'a appris à être objective dans l'écriture, ce qui est très très utile. Ensuite, je faisais les visites à domicile avec elle, les réunions avec l'équipe avec elle, les rapports et les documentations et les entretiens, toujours avec elle. » [Bianca] [642]

Si ce stage est avant tout la découverte d'un aspect bureaucratique auquel elle ne s'attendait pas, cela participe aussi d'une découverte effective du pouvoir administratif rédactionnel de l'ASS dans le cas du signalement des enfants (Serre, 2009) :

> « Il y a quand même beaucoup de peur, tu te rends compte que tu ne décides pas grande chose mais que tu as une grande responsabilité entre les mains, tu n'as pas du pouvoir décisionnel parce que celui qui décide c'est l'usager ou le juge, mais le fait que les décisions de quelqu'un puissent dépendre de tes observations, le fait que ce n'est pas une science exacte, là ça fait peur ! Moi et ma référente on passait des heures à chercher les bons mots pour les rapports… des heures à chercher à comprendre comment formuler une phrase pour ne pas faire paraître cela très jugeant et lourd ! Parce qu'ensuite chacun à son critère et le juge interprète on ne sait pas comment… mais c'est cette responsabilité qu'on sent beaucoup ! » [Bianca][643]

641 "Perché uno pensa all'area disabili e pensa solo alla disabilità legata alla persona, pero' quella persona è inserita in una famiglia e lì ci sono persone e tutto un circolo. Non me l'aspettavo di un impatto così forte...".

642 "Quello che facevo io direttamente erano le relazioni per il tribunale. Bella esperienza, anche perché io quando scrivo tendo a essere molto personale, a metterci proprio del mio e là si doveva scrivere per il tribunale. Mi ha un po' insegnato a essere oggettiva nello scrivere, molto molto utile. Poi facevo le visite domiciliari con lei. E poi le riunioni d'équipe con lei, le relazioni e la documentazioni diretta, e poi i colloqui con lei."

643 "La paura [era] tanta, ti rendi conto che non decidi niente, ma hai nelle mani tanto, tu non hai nessun potere decisionale perché decide l'utente o il giudice, ma il fatto che le decisioni di qualcuno possano dipendere dalle tue osservazioni e il fatto che non sono una scienza esatta, mette un po' di paura ! Io e [la mia *tutor*] stavamo ore a cercare le parole giuste per la relazioni. Ore a stare... capire come mettere insieme una frase per non farla sembrare troppo giudicante, e pesante, perché poi ognuno ha il suo criterio e il giudice interpreta chissà come. È questa responsabilità che si sente tanto...".

Si le stage confirme le parcours de Bianca, c'est l'image du métier qui change en montrant le rôle discrétionnaire de l'assistante sociale. Cette rentrée en poste questionne fortement ces étudiantes et peut arriver à réajuster leurs aspirations. Suite aux difficultés vécues sur les lieux de stage, ces configurations produisent souvent une image décalée du service social. Ce n'est pas tant la dureté de la situation du public, que l'impuissance professionnelle[644] face à la multiplicité des demandes issues du terrain, la difficulté d'y répondre, l'arbitraire du métier, qui ramènent la distance entre professionnelles et usagers.

◊ ◊ ◊

Ces expériences critiques, ces « crises », peuvent participer aussi comme moment d'initiation, rite d'entrée dans l'espace professionnel et de « durcissement », comme une manière de « s'adapter » au contexte de travail. Les pratiques de stage permettent aux étudiantes de « vérifier que leurs motivations initiales sont légitimes et reconnues » (Lagroye & Siméant : 2003 : 55), de s'assurer de la compatibilité des *habitus* (Bourdieu, 2003 : 120). Concomitamment à d'autres situations du monde associatif (Arnal, 2016 : 275-278), cette mise à l'épreuve est néanmoins accompagnée dans les cours d'analyse de la pratique et de suivi du stage. Ici, les situations vécues sont verbalisées devant le groupe et analysées grâce aux outils du service social. Les étudiantes ne sont alors pas laissées « seules » lors de ces moments sur le terrain, et ce d'autant plus que le stage n'est pas à lui seul une condition de validation du diplôme. Si la différence entre les polarités du service social s'efface partiellement en stage où toutes les étudiantes sont « égales » face à ces premières expériences professionnelles, elle se réaffirme cependant lors des moments en cours.

2. Un retour du cadre scolaire ? Des nouveaux ordres pédagogiques en tension entre forme scolaire et enjeu professionnel

La « séquence école » est souvent sous-estimée et dévalorisée par les étudiantes, tout comme par nombreuses professionnelles en poste, au profit du temps passé sur le terrain. Pour environ deux tiers des étudiantes françaises et la presque totalité des étudiantes italiennes, le métier s'apprend principalement en stage[645]. Ceci n'est pas une prérogative des formations du

644 Ce qui est mis en valeur également par Stéphane Beaud dans le cas des professionnels d'orientation d'une mission locale (Beaud, 1996).

645 Sur les interrogées en troisième année, 66% des étudiantes françaises et 90% des étudiantes italiennes déclarent que le métier s'apprend en stage, alors que les restants soulignent que cela s'apprend conjointement en cours et en stage.

travail social (Gaspar, 2008), car ce discours visant à discréditer les savoirs enseignés en école est globalement transversal à toute formation professionnelle, comme le montrent plusieurs travaux sur des formations, en haut comme en bas de l'échelle sociale (Becker *et al.*, 1992 ; Lahire, 1993[646] ; Lazuech, 1999 ; Eymeri, 2001[647] ; Abraham, 2007 ; Deauvieau, 2009 ; Bouron, 2014). Ceci n'est d'ailleurs pas étonnant. Le *curriculum* se présente sous un aspect professionnel et l'accent sur le « terrain » - on l'a vu – est très important dans un pôle comme dans l'autre. L'accès à l'emploi est alors mis en avant tout en essayant d'évacuer les références à l'ordre scolaire. Cette revendication des objectifs professionnels a pour corollaire de contribuer à dévaluer le diplôme, tout en incitant les étudiantes à avoir un rapport instrumental à la formation.

Pour autant et à la différence d'autres formations professionnelles, la majorité des étudiantes tendent à reconnaître le principe de la formation. Les distinctions avec les activités bénévoles (« nous, on a une formation ») sont également de plus en plus fréquentes au fur et à mesure du déroulement de la formation. De même, les étudiantes en service social passent la moitié de leur temps – voir plus de la moitié dans le cas italien – en formation. Il nous semble opportun de se demander ce qui se passe dans ces moments en école, entre savoirs professionnels, pratiques pédagogiques et apprentissages étudiants et ce, dans les deux pays. La formation est en effet obligatoire pour pouvoir accéder au concours final. Quels sont les savoirs véhiculés dans ces cours ? Comment sont-ils intégrés par les étudiantes ?

On en a rendu compte dans la deuxième partie de cette thèse : ces cursus sont largement composés de populations étudiantes ayant peu de familiarité avec des études longues et caractérisées par un rapport à l'école particulier. Si l'aspect scolaire est évacué dans les moments de stage, il revient dans les moments en école. Tout d'abord, les savoirs enseignés se concentrent sur une certaine image du service social et sont voués à transmettre des visions du monde propres au social. Parallèlement à une image centrée sur la « personnalité » étudiante, la scolarisation du service social a progressivement introduit une standardisation de certaines méthodes. Toutefois celles-ci ne sont pas mises en place sans produire des résistances chez les étudiantes.

Tous les enseignements ne sont pas jugés de la même manière par les étudiantes : plus les enseignements pratiques commencent à être considérés positivement, plus les cours « théoriques » sont dévalorisés. Ceci est dû avant tout au fait que les étudiantes commencent leurs expériences sur le terrain dès la première année, ce qui contribue à partir de la deuxième année à évaluer les cours à l'aune de la pratique du stage et de manière instrumentale à leur futur emploi.

646 Comme le souligne Bernard Lahire dans le cadre des « petites » formations en milieu populaire, ses enquêtés « font ainsi la critique de l'aspect scolaire de la formation qui n'a rien à voir avec l'activité quotidienne de travail » (Lahire, 1993 : 52).

647 Il est d'ailleurs fortement souligné aussi par les directeurs des ministères sortis de l'ENA : tout en soulignant un « intérêt » pour les cours, ils déclarent que l'apprentissage du métier ne se fait pas en cours (Eymeri, 2001 : 123).

Pour autant, en étudiant les différents programmes pédagogiques et en observant les cours en école, on a eu souvent du mal à comprendre ce qui relevait du « théorique » et ce qui relevait du « pratique » ou du « professionnel ». Ceux-ci ne s'opposent pas forcément.

Dans les deux pays, certains cours sont dédiés à l'enseignement de savoirs généralistes : de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, de la médecine. Cette hétérogénéité de modèles de référence n'est d'ailleurs pas une prérogative du service social. Ceux-ci partagent globalement une approche « normative » de la réalité sociale en s'harmonisant aux attentes professionnelles et en s'adaptant à la profession d'assistante sociale[648]. D'autres cours privilégient une approche par thématiques professionnelles ou par l'apprentissage des techniques précises (entretien d'accueil, posture professionnelle, gestion des émotions…). Ces enseignements participent alors de l'apprentissage d'une discipline dans le double sens théorique et moral du mot. Ils contribuent au processus de socialisation mettant en jeu les dispositions personnelles et les visions du monde particulières des étudiantes. Plusieurs recherches montrent comment l'empathie et les valeurs qui sous-tendent les dilemmes que les étudiantes peuvent retrouver sur le terrain ou une fois en poste dépendent souvent de négociations propres à la pratique ordinaire et aux socialisations professionnelles des professionnels (Paillet, 2007) ou encore comment les définitions de l'éthique varient souvent selon les dispositifs de formation (Bouron, 2014 : 370) entre conduite prescrite et conduite effective (Goffman, 2002). De même, on sait que le « travail relationnel » peut renvoyer souvent à des compétences féminines non explicitées (Avril, 2003). Il s'agit de voir comment la recherche de la « personnalité » étudiante est ici intégrée aux savoirs du service social et devient un élément en jeu dans les exercices scolaires[649]. Ces cours contribuent à souligner les caractéristiques prescrites et celles proscrites dans l'exercice du métier, en participant alors d'une mise en œuvre de « stratégies d'action », favorisant un « rapport pratique » aux choses (Abraham, 2007 : 52).

2.1. Questionner la posture professionnelle par les émotions : ajustements et contradictions entre retour sur soi et suivi de l'usager

En France comme en Italie, la mission de service qu'opère l'assistante sociale est déclinée dans les deux formations à partir de cours particuliers. Historiquement influencés par les « savoirs psys », ces cours se construisent autour d'un apprentissage de l'éthique, de la déontologie, d'une

[648] C'est d'ailleurs un élément revendiqué en Italie : l'objectif du cours de « philosophie politique » est de donner des premiers éléments de philosophie, mais dans une approche « normative vouée à l'enseignement du service social » [JDT, novembre 2015].

[649] Cela se produit donc de manière inverse à la médecine. Selon Anne Paillet, les cours autour de l'éthique produisent des forts débats au sein du corps médical qui se sent initialement menacé pour finalement arriver à se réapproprier de la question en « médicalisant l'éthique » (Paillet, 1994).

posture professionnelle spécifique. Si ses définitions ne sont pas toujours homogènes, cette « éthique professionnelle » se couple bien à l'éthique du dévouement voué à la réhabilitation symbolique de l'usager, souvent présente dans l'espace socio-éducatif (Bodin, 2011) et dans le monde associatif. Des dispositifs pédagogiques particuliers enveloppent les étudiantes en parallèle de chaque stage et se focalisent sur l'apprentissage du « positionnement professionnel » de l'assistante sociale. Ne pouvant pas étudier cette éthique « en acte » (Paillet, 2007 & 2016) sur les terrains de stage, on s'est intéressés aux enseignements « pratiques » des deux pays se concentrant sur la posture professionnelle. Ceux-ci ont comme objectif d'introduire les étudiantes à la morale professionnelle et peuvent concerner des épreuves spécifiques présentes lors du diplôme final[650].

Concomitamment aux « claques » vécues en stage, certains enseignements mettent en avant une gestion des émotions[651] propre au travail émotionnel. L' « empathie » des étudiantes est considérée telle qu'une ressource à mobiliser avec précaution. Les étudiantes doivent développer leur « neutralité professionnelle », maintenir une « bonne distance » avec le public de l'action sociale. Si ce travail est très présent dans les instituts relevant du « pôle professionnel » (entretiens de sélection, déconstruction personnelle de l'étudiante…), on retrouve également la présence de ces cours dans les autres instituts de formation. L'université publique italienne organise notamment un séminaire sur la « narration de la santé et de la maladie ».

> [Tout en lisant des extraits d'ouvrages devant les étudiantes, l'intervenante [Laura, *cf.* note suivante] bouge autour de l'ordinateur qui projette des images de familles avec des personnes malades, une personne âgée qui fait un câlin, les montres molles de Dali et d'autres représentations d'œuvres d'art. Elle poursuit en citant des proverbes *zen* et des extraits de Saint François d'Assise : « ici on rit et on pleure », « commencez à faire ce qui est nécessaire »… Elle commence ensuite la présentation thématique du cours qui traite aujourd'hui de la démence et d'une visite à organiser dans une association de suivi de malades d'Alzheimer. Elle distribue des fiches d'exemples du travail de l'assistante sociale et elle lit en parallèle des extraits d'un manuel reportant des cas de démence dans un fort silence, tout en projetant des images de personnes âgées. Le cours est centré sur l'importance du rôle des *care givers* [entourage qui s'occupe du malade] et de leurs difficultés. Par moments certaines étudiantes se touchent les yeux, une commence à pleurer dans un coin, une dans un autre, et peu à peu plusieurs étudiantes suivent. L'enseignante continue à lire les textes qui ne sont pas commentés ni analysés. […] Après la pause, les étudiantes prennent la parole expriment leurs ressentis face aux textes et aux images. « J'étais vraiment frappée par les diverses situations, heureuses ou tristes » dit l'une ; « cela m'a rappelé mon grand-père paternel, avec ma grand-mère *care-giver*, je me suis retrouvée dans l'extrait » dit une autre. L'enseignante : « il faut comprendre le message, les malades ont beaucoup à dire et il faut seulement les écouter. Il y a beaucoup de travail à faire. La maladie est comme un radeau, il faut la transformer en bateau pour pouvoir résister ! Il y a des

[650] *Cf.* annexe n° 4 sur les épreuves du Diplôme d'État en France.

[651] Dans un contexte certes différent (à propos de la boxe), Loïc Wacquant montre le travail autour de la domination de ses impulsions : « il faut être capable de gérer ses émotions, savoir, selon le moment, les contenir, les réprimer ou au contraire les aviver et les gonfler » (Wacquant, 1989 : 55)

> ASS qui disent qu'il n'y a plus de subventions et on ne peut rien faire, et au contraire il y a beaucoup à faire ! Il faut accompagner ! » ; TdA ; JDT, octobre 2015].

Tout en rappelant la réduction des dépenses et le fait de « tenir » dans le métier, ce cours contribue à générer une « contagion émotionnelle » (Bernard, 2008) entre les étudiantes. Le lexique du cours tourne autour l'idée du « parcours », du « soin », de l' « expérience ». L'objectif est de cadrer une situation dans laquelle les étudiantes puissent

> « s'expérimenter dans une écoute, dans une réflexion, dans une confrontation avec des thématiques qui peuvent avoir été traitées dans les deux ans précédents, dans une relation directe et immédiate avec les usagers. Pour moi c'est l'objectif principal, celui d'être… comment l'exprimer… un pont préparatoire vers le dernier stage » [Laura][652]

Selon cette enseignante, ce travail sur soi permet de faire émerger la compassion avec le public de l'action sociale, qui constitue le centre de la future pratique professionnelle. Cela est revendiqué également lors des cours de l'école régionale française par plusieurs formatrices qui soulignent qu'« il ne faut pas à tout prix rentrer dans les cases, il faut se laisser porter par l'usager ! » [JDT, septembre 2014]. Tout comme l'expérience de stage abordée *supra* (2.1) et les bases idéologiques du métier évoquées dans la première partie (chapitre 1), l'idéologie professionnelle construite autour de la centralité de l'usager sert à évacuer progressivement les inégalités sociales et les contradictions de cette filière, au profit de la sacralisation de l'individu. Comme le soulignent l'année suivante deux formateurs de la même école :

> « la question de la responsabilité va toucher l'humain pour le détacher des déterminismes sociaux. Et votre travail c'est rappeler aux gens qu'ils ont toujours le choix ! » [JDT, octobre 2015]

Ces enseignements impliquent alors que les étudiantes composent avec ce travail interactionnel qu'elles vont être amenées à exercer, qu'elles travaillent leurs émotions dans le but d'apprendre à mobiliser leur empathie face à l'usager. Dans le cadre de l'IUT français, l'importance de la « maîtrise de soi » et de sa pratique réflexive est soulignée par des intervenants allant jusqu'à faire prendre conscience aux étudiantes du contrôle de leur corps. Le cours sur la posture professionnelle de Safa, ASS intervenante vacataire dans cet institut[653], a notamment pour objectif l' « incarnation du métier » :

---

[652] Entretien avec Laura, femme, 55 ans environ, de formation et métier, assistante sociale, qu'elle exerce en profession libérale. En emploi depuis trente ans, elle devient très rapidement formatrice pour adultes dans des cursus socio-sanitaires (formation initiale et continue) et fait partie à plusieurs reprises du jury du concours pour l'obtention du titre. "Puo' servire come situazione in cui sperimentarsi in un ascolto, in una riflessione, in un confronto, in rapporto a delle tematiche che possono già essere state affrontate ovviamente nei due anni precedenti, in una relazione diretta e immediata con l'utenza, questo è per me l'obiettivo principale, quello di essere una sorta di... come dire... ponte preparatorio verso il tirocinio di terzo anno".

[653] Safa, enseignante vacataire intervenant à plusieurs reprises dans cette formation. Originaire d'une famille populaire issue de l'immigration, elle devient assistante sociale à 35 ans et poursuit un cursus en formation pour adultes. Elle travaille en tant qu'ASS dans le service social territorial.

> [« Il faut être disponibles, s'en rappeler lors du diplôme d'État ; cherchez votre *karma* intérieur : mains sur les jambes, corps droits, tête avec regard devant ». La formatrice est assise devant les étudiantes, mains sur la table, elle invite les étudiantes à respirer, se calmer, poser les pieds au sol, accouder son dos, aux yeux fermés. L'exercice est répété à chaque début de séance. « Vous devez le considérer comme un moment de relaxation, de réouverture, de regard sur l'intérieur, d'introspection, à faire une fois en poste avant votre entretien, pour affronter une situation qui vous fait peur… vous deviendrez l'ASS que vous avez envie de devenir, il faut noter vos sensations ! » ; JDT, octobre 2015]

La tentative de gestion du corps étudiant ou encore la mise en commun des expériences de vie ou de stage qui s'opèrent lors des ateliers en petit groupe, contribuent à faire ressortir les sentiments des étudiantes, dans une volonté d'ajustement de la réflexivité étudiante sur soi et sur sa propre pratique. En développant l'expression émotionnelle et corporelle, ces dispositifs s'inscrivent dans les reconfigurations à l'œuvre dans le champ psychologique et dans le développement des « thérapies humanistes et du potentiel humain » (Stevens, 2011 : 62). Le flou qui entoure la définition de la posture professionnelle (« l'ASS que vous avez envie de devenir ») demeure néanmoins un élément central du *curriculum* et permet des réappropriations diverses selon les étudiantes. Il peut être considéré en tant que pratique pédagogique à part entière dans la structuration de ce *curriculum*, en tant que « pédagogie du silence »[654]. S'ils peuvent dépendre des visions contrastées propres aux différentes matrices[655], ces modules sont globalement accompagnés par des cours de philosophie ou de psychologie et s'insèrent dans le cadre de séminaires de suivi du stage ou d' « analyse de la pratique » (*cf.* encadré suivant).

Encadré 6.3. Analyser la pratique professionnelle.

Dans les quatre instituts de formation, des dispositifs de suivi de stage et des cours autour de la pratique professionnelle sont mis en place tout au long de trois ans. D'après Ion et Ravon, ces groupes d' « analyse de la pratique » sont issus de deux psychanalystes Enid et Michael Balint. Ils ne sont pas pour autant vécus comme des lieux thérapeutiques pour les participants mais comme des « lieux de transformation de leurs aptitudes professionnelles, par une meilleure compréhension psychologique d'eux-mêmes ainsi que de la situation relationnelle dans laquelle ils sont impliqués » (Ion & Ravon, 2012 : 94-95). Les références des cours de suivi du stage sont plurielles mais similaires dans les deux pays : on y retrouve principalement Emmanuel Kant, Paul Ricœur, Emmanuel Levinas ou Edgar Morin. La psychologie et la psychanalyse sont également introduites par des auteurs tels que Françoise Dolto, Donald Winnicott, Carl Rogers, Jacques Lacan et Roger Mucchielli. Selon les enseignants qui assurent ces cours, ces références permettent d'appuyer la morale professionnelle de l'usager, acteur de son développement et « pris en charge » par soi-même. De même, ces références contribuent à la construction de la « professionnalité » et

[654] Le service social se rapproche plus de la sociologie que de la médecine (Millet, 2016 : 66), en tant que pédagogie du silence : « la part de pédagogie du silence, faisant une faible place à l'explicitation et des schèmes transmis et des schèmes mis en œuvre dans la transmission, est sans doute d'autant plus grande dans une science que les contenus, les savoirs, les modes de pensée et d'action y sont eux-mêmes moins explicites, moins codifiés » (Bourdieu & Wacquant, 1992 : 193-194)

[655] *Cf.* la présentation des matrices dans la première partie de la thèse.

de l'expertise à revendiquer une fois en poste (Garcia, 2014). Or, il est important de ne pas considérer ces « savoirs psys » comme quelque chose d'homogène, mais plutôt comme une marque historique et spécifique du service social, comme des savoirs facilement applicables et suscitant une réappropriation facile par les enseignantes et les étudiantes. Si on retrouve des différentes conceptions, des désaccords, des éclatements autour de l'objectivité au sein du « monde psy », les différents dispositifs partagent néanmoins tous un positionnement voué à l' « autonomie » des individus (Dodier & Rabeharisoa, 2006). Présents aussi chez d'autres professionnels du social (Ravon, 2009 ; Arnal, 2016), ces cours se rattachent à l'idée d'un « praticien réflexif », déjà évoquée dans le chapitre précédent, et sont fortement mis en avant par les équipes pédagogiques du pôle professionnel.

Ces enseignements sont accompagnés par un personnel enseignant composé en large partie par des professionnelles assistantes sociales aux statuts divers (vacataires, titulaires ou formatrices), et exerçant dans différentes structures de l'action sociale. Les cours, largement issus de méthodes de la formation professionnelle des adultes, débutent souvent par des présentations croisées : les étudiantes sont amenées à présenter leurs voisines à l'enseignante, en mettant en avant des éléments de leur trajectoire scolaire, professionnelle et personnelle, ainsi que la projection dans l'avenir (notamment liée à l'assistante sociale en devenir), les intérêts de la vie privée, les moments plus importants et plus difficiles vécus en formation. Des supports sont également utilisés durant les différentes séances et peuvent accompagner le déroulement : des cahiers communs aux groupes, des *portfolios* où les étudiantes sont amenées à se présenter en tant que « bonnes professionnelles », des comptes rendus rédigés par une étudiante choisie à chaque séance comme secrétaire, ou encore des fiches d' « identité » des étudiantes peuvent être également demandées par les enseignants. La rhétorique réutilisée à chaque nouveau groupe est celle d'un nouveau départ à zéro, la relation « empathique » avec l'étudiante est alors recherchée et explicitée par les responsables, visant à transformer leur « destin professionnel »[656].

Toutefois, ces cours génèrent plusieurs résistances. D'une part, les étudiantes déclarent avoir souvent du mal à exprimer des ressentis personnels face aux collègues en formation et aux futures pairs (enseignantes assistantes sociales) et regrettent que ces dispositifs ne soient pas organisés directement sur le lieu de stage[657]. D'autre part, plusieurs étudiantes évoquent le fait que

[656] Comme est explicité dans un retour d'expérience par les organisateurs d'un groupe de suivi de stage en service social : « les étudiants investissent beaucoup des ressources et attentes dans cette activité qui représente souvent l'endroit exclusif de confirmation du choix professionnel. Leur degré de satisfaction dépend beaucoup de la qualité de la relation avec son superviseur : dans beaucoup de cas la présence d'une relation empathique et gratifiante avec le superviseur conditionne de manière déterminante le destin professionnel de l'étudiant » (TdA ; Malanchini *et al.*, 2015 : 95).

[657] Cela participe d'une « contamination » qu'on pourrait définir comme circulaire : ces dispositifs professionnels « contaminent » la formation en étant introduits au sein du programme, tout comme, une fois intégrés dans l'ordre scolaire dévalorisé, ils peuvent « contaminer » la situation de stage valorisée.

les enseignantes insistent finalement très peu sur les cas vus en stage. Pour certains d'entre elles, les concepts restent vagues et les cours ne se révèlent pas très efficaces.

> « La prof nous donnait des fiches à propos du service, mais nous on voulait parler de ce qu'on avait ressenti, on en a vraiment besoin de dire comment on se sent, comment on se comporte. Et je vois que cette partie c'est comme s'ils avaient peur à la traiter, les enseignants j'entends… Ils y font allusion mais ensuite "Bon, on revient au programme du cours maintenant". Mais [adressée à l'enseignante] "si les étudiantes te le demandent, faut que tu y passes un peu de temps là-dessous alors", il y a une raison si on le demande… » [Vittoria][658]

Ces cours participent des décalages présents dans le *curriculum* en service social. S'ils mettent l'accent sur les étudiantes, ils se concentrent parallèlement sur les services, restant tiraillées entre les positions contradictoires de certaines enseignantes. L'accent sur les dispositifs, sur l'exécution de tâches, revient également dans les discours des certaines étudiantes qui regrettent que le temps consacré à l'accompagnement de l'usager demeure finalement très réduit. Ces résistances restent en adéquation avec les injonctions contradictoires auxquelles les étudiantes sont formées : l'attention à l'usager, « acteur de soi-même », face à l'égalité des chances du service public. Le cas suivant de l'école régionale française montre la reproduction de ce « conflit » lors d'un atelier de groupe sur la posture professionnelle en fin de deuxième année. Ici, la formatrice échange avec les étudiantes en tournant dans la salle autour des écrits professionnels qui doivent composer une partie du rendu du DPP en fin de troisième année :

> [Formatrice (F) : « On est ici pour apprendre le positionnement professionnel : que demande cet homme ou cette femme ? On a des personnes avec des histoires et des résistances, certaines [personnes] ne veulent pas entendre, il faut de l'hu-mi-li-té ! Cela va vous aider à devenir des professionnelles, il faut voir comment on négocie, on ne travaille pas « pour » mais « avec ». Il faut comprendre ce qui freine telle personne à ne pas aller voir les services. Il faut travailler et insister sur le frein. On n'est pas des psychologues mais il faut comprendre les motivations de la personne ! ». Le cours voit un échange entre la formatrice et les étudiantes autour des situations de stage pratiques et sur comment faire pour que la demande de l'usager soit prise en compte, certaines étudiantes ayant conseillé aux usagers de « mentir » pour pouvoir contourner certains dispositifs. F : « Le moteur commun est toujours le mieux-être de la personne : il faut faire tomber les murs, se cordonner ! Appeler au partenariat ! ». Plusieurs étudiantes mettent en avant la complexité des dispositifs et le fait que les situations n'avancent pas dans un contexte de forte sectorisation. Charlotte (C) réagit « on ne peut pas non plus recevoir toutes les personnes du monde… » - « toute la misère du monde et en 35 heures ! », réagit une étudiante plus loin – « on a de moins en moins du temps pour le suivi, si on gère tout, on gère mal autre part, on ne peut pas ! On a besoin de filtrer ! »
> F : « Et ça ne te choque pas dans un service public de dire qu'on a besoin de

[658] "[La prof ha dato] delle schede su come era gestito il servizio ma noi volevamo parlare di quello che sentiamo, ne abbiamo proprio bisogno di dire come ci sentiamo, come ci comportiamo. E vedo che questa parte è come se avessero un po' paura a toccarla... i docenti... l'accennano ma poi "eh torniamo al programma". Ma se gli studenti te lo chiedono, rimani là no?, ci sarà un motivo se lo chiedono..."

filtrer ? »
C : « non, je ne trouve ça pas normal mais c'est nécessaire ! Il n'y a pas de choix, ce n'est pas subjectif, c'est comme ça ! Tu as fini tes heures, tu t'en vas. Moi je dépends du service mais je ne suis pas le service, il faut aussi qu'ils soient acteurs eux-mêmes ! Sinon tu vas faire les heures sup' etc… » ; JDT, mai 2015]

Débordées par la « misère du monde », certaines d'entre elles pourraient être tentées de « trier », contrevenant par là à la vision égalitaire du service public véhiculée par une partie des enseignants et faisant affleurer les dilemmes réels autour de cette fonction (Le Strat, 2001[659]). La formatrice pose à plusieurs reprises le cadre et met l'accent sur le respect de la structure et sur la logique du « partenariat », sur le fait que l'absence de recrutement dans le service public implique de devoir articuler soi-même le travail d'encadrement tout en s'appuyant sur les membres de l'équipe qui soient ASS, secrétaires ou conseillers, dans l'objectif de « prise en charge globale ». Cet échange entre la formatrice[660], ASS en poste depuis plusieurs années, et Charlotte, jeune étudiante en formation[661], dénote également de deux visions de l'assistante sociale, l'une plus attachée à une vision du métier centrée sur le « partenariat » et l'autre à une conception du travail davantage centrée sur l'investissement individuel au sein d'une structure de travail. Cela rappelle, à quelques exceptions près, les deux conceptions montrées dans le travail de Delphine Serre, qui opposent deux générations d'assistantes sociales, entre une vision « rigide » et une vision « militante » de la profession (Serre, 2009 : 216-217). L'inculcation de cette vision institutionnelle ne doit pas alors être considérée comme un processus univoque puisqu'il ne produit pas les mêmes effets sur les étudiantes.

Or, les modalités d'évaluations peuvent également déconcerter les étudiantes, qui se réapproprient différemment cet accent sur la « personnalité ». La validation des cours en groupe repose dans les deux pays sur un rendu écrit et une discussion orale entre étudiante, responsable du cours et responsable du stage. Le rendu écrit demande une description de la structure et des enjeux du stage mais surtout une « auto-évaluation » du parcours de l'étudiante. Tout en s'appuyant sur les compétences scolaires des étudiantes, il s'agit de condenser en quelques pages une partie de la trajectoire étudiante, ses motivations et l'expérience de stage, alors que les étudiantes passent parfois plusieurs mois sur le terrain auprès des usagers face à une multiplicité de situations. En Italie, cette auto-évaluation est demandée dans chaque rapport de stage et une

[659] Claire Le Strat montre le dilemme qui surgit dans un service social autour de l'accueil et de la réorientation du public de l'action sociale, entre la mission sociale de l'assistante sociale et la fonction de « tri » qui passe par le fait de « mettre dans les cases » la population.

[660] Femme, cinquantaine d'année, ancienne ASS aujourd'hui cadre dans le service social polyvalent, vacataire en école depuis plusieurs années dans les cours de posture professionnelle.

[661] Charlotte, 20 ans, bac littéraire, deuxième après un frère en école de journalisme et une sœur en école primaire, issue de deux parents cadres dans le privé (divorcés).

épreuve autour de la posture professionnelle est prévue dans le concours après la licence[662]. Dans le cadre de l'université publique italienne, les enseignantes du suivi du stage doivent, par la suite, évaluer si l'étudiante soit « apte » ou non au service social. Ceci n'est pas alors accepté complètement par deux étudiantes faisant partie du groupe des « héritières ».

> « À propos d'une camarade, [l'enseignante] a écrit "tu es insignifiante", à une autre "tu n'es pas apte", bon ok que tu sois [la responsable] du suivi du stage et tu aies le pouvoir de me dire ces choses-là, mais c'est une chose de le dire de cette manière et une autre que de dire "écoute, j'ai eu l'impression que… Même à moi, elle m'a fait surgir des doutes ! Elle m'a écrit "fondamentale du point de vue organisationnel" et entre parenthèses "faire des photocopies, échange d'informations, mails" et "insignifiante des autres points de vue". Et je me suis sentie un peu bizarre, surtout parce que j'ai toujours participé, je m'intéressais aux cours… » [Chiara][663]

Si Chiara découvre, en discutant avec l'enseignante, qu'elle n'a pas été assez « à l'écoute des autres », c'est également le cas de Matilde, qui reste très déçue de son évaluation.

> « Le suivi du stage était un incessant travail en groupe, où il fallait participer… [Les enseignantes] cherchaient à pousser beaucoup sur ces choses-là et je suis quelqu'un qui participe beaucoup, surtout quand il faut rendre un devoir. Je n'ai pas de soucis au niveau de mon caractère et ça ne m'a pas été reconnu, mais au contraire a été perçu comme une volonté de passer au-dessus des autres, comment dire, de vouloir neutraliser les autres. La prof m'a dit que cette tentative de vouloir absolument arriver à une conclusion, mettait à l'écart les autres opinions du groupe… Moi je pensais obtenir une note [élevée], j'ai eu 26/30. Ce n'est pas une note dégueue mais je m'attendais à une note plus élevée. J'ai vu qu'il y avait des étudiantes qui ramaient et il fallait les impliquer et elles ont peut-être pris la même note ou une note plus élevée. […] Et aujourd'hui j'essaie de laisser la place aux autres quand il faut poser des questions. Mais bon, je pensais que c'était une chose positive, mais peut-être pas dans mon travail. C'est la seule chose qui m'a déçue de cette année. » [Matilde][664]

L'évaluation de la « personnalité » étudiante participe alors à atténuer le comportement de certaines étudiantes, mettant en avant l'aisance à l'oral, pour les conformer aux critères du métier, où le recul sur soi est davantage mis en avant. Cette recherche de réflexivité, de gestion des émotions, n'est pas singulière au service social, mais elle est de plus en plus répandue dans

---

662 *Cf.* annexe n°4 sur les épreuves de l'*Esame di Stato*.

663 "Ad una ragazza ha scritto "sei insignificante", ad un altra "non sei adatta". Va bene che ci sta che tu sei [l'insegnante di] guida al tirocinio quindi hai il potere di dirmi queste cose ma un conto é dirmelo così e un conto è dirmi "guarda ho avuto l'impressione...", e pure a me mi ha fatto venire una crisi mistica, mi aveva detto "fondamentale dal punto di vista organizzativo" e tra parentesi "fare fotocopie, scambio di ... informazioni, mail" e "irrilevante da altri punti di vista" e io mi sono sentita un po così, più che altro perché son sempre intervenuta, mi interessavano le cose che facevamo".

664 "Guida al tirocinio era un continuo lavorare in gruppi, partecipare, [le prof] cercavano di spingere molto su queste cose, e io sono una che partecipa molto, anche quando c'era da fare un lavoro. Io non ho problemi di questo tipo caratterialmente, e questa cosa non mi è stata riconosciuta alla fine, ma è stata vista come un... come una cosa che voglio, come dire, superare gli altri, come dire, neutralizzare... Mi ha detto la prof. che questo mio tentare di arrivare a una conclusione in tutto e per tutto oscurava poi quelle che erano le opinioni degli altri... Io pensavo di prendere un voto che... ho preso 26 che è un voto che non cestini, ma mi aspettavo un voto più alto proprio per questo, ho visto delle persone che facevano fatica e bisognava tirarle in mezzo e hanno preso magari lo stesso voto o più alto [...] adesso cerco sempre di lasciare spazio agli altri quando fanno delle domande... pero' ecco, pensavo fosse [una cosa] positiva ma forse non nel mio lavoro. È l'unica cosa che mi ha un po' deluso dello scorso anno".

plusieurs cursus du supérieur et rejoint l'approche de « développement personnel » présente dans d'autres espaces professionnels (Stevens, 2011). Toutefois elle ne poursuit pas toujours les mêmes objectifs. Dans le cadre de classes préparatoires françaises par exemple, les élèves intègrent des dispositions pragmatiques tout comme l'exercice d'une distance réflexive (ici apparentée à l'esprit critique), qui doit être lue moins dans la logique de l'émancipation que comme partie de la nature d'obéissance véhiculée par les classes préparatoires (Darmon, 2013 : 237-238). Dans le service social elle a comme objectif de construire au fur et à mesure la présentation de soi des étudiantes dans l'objectif de s'adapter au futur marché de l'emploi et à une vision singulière de l'action sociale, centrée sur la logique de réparation des usagers.

Dans le cadre français, en dehors des rapports à rendre lors de la suite du stage, l'auto-évaluation représente un tiers du dossier de pratique professionnelle à présenter au diplôme d'État. Les étudiantes sont alors amenées au fur et à mesure des trois années à travailler l'« auto-évaluation du parcours de formation ». Celle-ci s'ajuste, change, se remodèle, s'harmonise, dans l'objectif de mieux s'adapter à la *doxa* professionnelle.

> « [Au jury blanc] moi j'avais dit que les métiers du social c'était flou, j'avais 17 ans quand j'étais rentrée – c'était vrai en plus – aucune expérience pro, je sortais de mon bac d'entreprise, STG, RH rien à voir. J'avais beaucoup de points qui m'ont permis de me dire que c'est pour moi ces trucs : je suis vraiment sociale, je suis au contact de gens, je suis une pipelette, je parle beaucoup. Voilà, en fait, [tu présentes] ton évolution à toi, comment tu te vois, est-ce que tu es prête à devenir une professionnelle. [*Elle fait une pause*] Même si ça ne faut pas trop le dire, sinon ils te saquent. Si tu dis Oui, tu es encore prête, au niveau du 2e, 3e jury, là ils peuvent te dire "Y a un souci…" Il faut essayer de contourner les choses, tu ne dis pas que tu es prête, mais que tu es prête à "affronter", au-delà de tes peurs, tu vois ? Dans cette tournure. La responsable de la formation nous a dit de dire des trucs comme ça, l'autoévaluation c'est un peu ça… » [Faïza].

Cette auto-évaluation a ici pour but d'opérer une socialisation anticipatrice au futur emploi. Les étudiantes se retrouvent fréquemment dans leur stage à expliquer les « raisons » de leur orientation dans le social, leurs motivations. Cet exercice sert alors à travailler une manière de « se raconter ». Cela poursuit le travail commencé dans les épreuves de sélection dans le cadre d'une construction de la vocation au service social. Il devient même quelque chose de répétitif dans la formation au bout de la troisième année, comme le dit Noémie : la responsable de la structure de stage « m'a demandé pourquoi je voulais faire cette formation, le truc un peu bateau quoi ». Ces dispositifs ont moins l'objectif de constituer une réelle auto-analyse à dimension psychanalytique ou sociologique de l'étudiante, de déconstruire les raisons de leur orientation ou de viser l'affranchissement individuel, que d'harmoniser rétrospectivement leur trajectoire dans le but d'une intégration dans l'espace professionnel et d'orienter les étudiantes à une plus forte adaptation aux conditions d'emploi.

2.2. La standardisation des techniques professionnelles comme conséquence de la scolarisation du service social

La majorité des étudiantes des deux pays font ressortir leurs préférences pour les cours « pratiques ». La formation répond souvent à leurs aspirations car elle est « concrète », « pratique » et se distingue de la « fac ». En France, ceci est visible dans la construction des savoirs enseignés en formation. Les étudiantes françaises n'accordent que peu d'importance aux savoirs généraux et se concentrent sur les modules nécessaires à la validation du diplôme final (*cf.* tableau suivant).

Tableau 6.4. Matières préférées en deuxième et troisième années de formation en France	
Modules de préparation du diplôme sur les pratiques professionnelles	46 %
Groupes d'analyse de la pratique	20 %
Séminaires professionnels thématiques	16 %
Psychologie(s)	8 %
Sociologie et anthropologie	6 %
Droit	4 %
Source : enquête FRITA ; données en colonne, résultats agrégés.	

Le *curriculum* se construit alors dans les deux pays par des cours davantage pratiques, interrogeant le positionnement à adopter en entretien ou lors de la visite à domicile. Les enseignantes renvoient également à « être attentifs » à l'activité sur le terrain de stage, en écartant la définition de l'éthique et du métier à l'exercice en acte. Face au flou revendiqué dans les cours précédents, la scolarisation du service social a produit une progressive standardisation des pratiques professionnelles et ce, davantage dans le cadre de la formation universitaire italienne. Dans ce cadre, alors que les savoirs généralistes représentent environ 47 % du volume horaire du *curriculum* (contre 23 % pour les enseignements « professionnels »), les cours liés au service social sont les plus appréciés par les étudiantes au cours des trois ans, à côté des matières plus « techniques » et des enseignements juridiques (*cf.* tableau suivant). Ceux-ci sont concentrés autour des « théories et méthodes du service social ». Tout en essayant de fonder une théorie du service social par l'emprunt des disciplines des SHS ou médicales, ils jouent le rôle de connaissances orientées à visée pratique.

Tableau 6.5. Matières préférées pendant les trois ans de formation en Italie	
Théories et méthodes du service social	32 %
Autres matières liées à la profession*	24 %
Enseignements juridiques	22 %
Psychologie(s)	11 %
Sociologie et anthropologie	8 %
Philosophie politique	4 %

Source : enquête FRITA ; données en colonne, résultats agrégés. Note : *Éthique, procédures, politique sociale, organisation du service social. Ces autres matières liées à la profession se veulent des cours magistraux d'explication de ce domaine professionnel avec une visée académique. Ils tendent néanmoins à proposer une certaine facette du service social italien en produisant une entrée technique sur le métier : à quels règlements, à quelles politiques, à quelle organisation communale doit faire face l'assistante sociale.

La posture professionnelle peut de fait être enseignée de manière très formelle dans les deux pays. Contrairement à d'autres métiers du secteur médico-social (aides-soignantes, assistantes maternelles, éducateurs), ces techniques ne s'axent pas simplement sur des savoir-faire variés mais sur des techniques spécifiques qui sont enseignées tout au long de trois ans. Les enseignantes mettent alors en place des jeux de rôle (*role playing*) visant à reproduire des situations professionnelles. Dans ce cadre, les étudiantes sont réparties en petits groupes et doivent préparer la simulation d'un entretien, d'une visite à domicile, d'une réunion entre différents professionnels ou d'un accueil au guichet.

Les étudiantes françaises ont néanmoins du mal à s'approprier ces cours, mettant en avant souvent la difficulté à épouser le rôle d'un autre professionnel ou d'un usager, notamment face au discours mettant en avant la « singularité » de l'usager (« il faut apprécier de jouer, on n'est pas des acteurs » nous dit Chloé). Si ces discours sont également présents chez les étudiantes italiennes, celles-ci tendent moins à promouvoir les jeux de rôle, en s'appropriant des cours ou des manuels standardisant les techniques professionnelles, qu'elles considèrent très utiles et efficaces dans l'apprentissage du métier et une fois en stage[665]. Dans l'université publique, les étudiantes mettent en avant le manuel sur l' « entretien d'aide », structuré en cinq parties. Après une première partie sur l'histoire de l'entretien dans la « relation d'aide » et les influences psychanalytiques, psychologiques et psychodynamiques, la deuxième et la troisième partie se concentrent, étape par étape, sur les stratégies et les techniques de l'écoute, du contact, de la communication verbale et

[665] Le manuel « *Il colloquio d'aiuto, teoria e pratica del servizio sociale* » (L'entretien d'aide, théorie et pratique du service social), édité une première fois en 1997 et ensuite en 1998 et en 2004, a été écrit par deux assistantes sociales travaillant dans la fonction publique et désirant faire face à l'évolution du métier et donnant des appuis sur « comment faire » le métier.

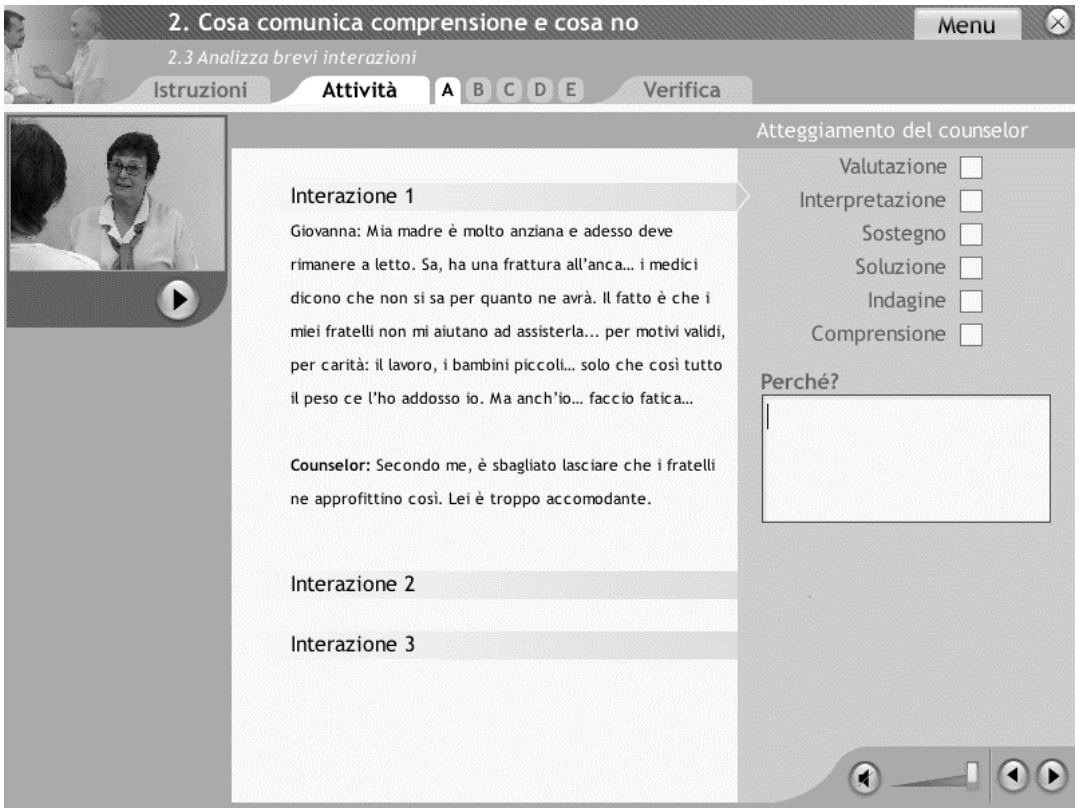
non verbale, de la mise en forme du premier entretien et du suivi de l'intervention. La quatrième et la cinquième partie abordent plus dans le détail les différents contextes selon les structures (la polyvalence, individuel/collectif, de consultation, d'accueil, de soutien, en bureau ou à domicile) et les publics (avec les mineurs, les familles, les personnes âgées, les toxicomanes, les migrants, les porteurs d'handicaps physiques et psychiques).

Cette formalisation des techniques et des méthodes à mettre en place face aux usagers de l'action sociale est également visible dans l'université privée. Ici, la deuxième année marque une forte attention autour de la méthodologie du service social (59 % du volume horaire hebdomadaire en deuxième année). Deux fois par semaine un cours de *counseling*[666] se concentre autour de la définition de l'empathie, de la lecture du « *setting* » (contexte) et de l'analyse du comportement professionnel. Ici, Gaia, jeune doctorante en service social et assistante sociale en profession libérale, structure ce cours grâce à un support DVD avec des photos et des vidéos qui montrent plusieurs configurations d'échange entre professionnels et usagers. Les étudiantes sont alors amenées à analyser, à partir de ces supports, la posture du professionnel ou à classer le comportement des professionnels selon une grille énumérant les différents types d'attitude (évaluation, interprétation, soutien, enquête, solution, compréhension), explicitant le « processus d'aide »[667].

[666] Ceci est issu notamment de la psychologie clinique de Carl Rogers et a été développé par le psychopédagogue Roger Mucchielli, *cf.* première partie, encadré 2.6.

[667] Le processus d'aide s'opère sur trois niveaux qui impliquent des « techniques » concrètes issues de la méthode de Mucchielli : une reformulation du contenu (réponses précises et directes, synthétiques), une reformulation du significat émotif (« tu es en train de dire que… tu te sens… »), une reformulation de la personnalisation (quelles sont les implications pour la personne de ce qu'elle est en train de dire) ; [JDT, novembre 2014 ; TdA].

Image 6.5. Exemple de la fiche du cours.



Capture écran d'un de cas présentés en cours, DVD « *Apprendere il counseling nel metodo di Mucchielli* », éditions Erikson, 2006.

[Giovanna : « Ma mère est très âgée et maintenant elle doit rester au lit. Vous savez, elle a le bassin fracturé… les médecins ne savent pas pour combien de temps elle en aura. Le problème c'est que mes frères ne m'aident pas à l'assister… pour des raisons entendables hein : le travail, des enfants très jeunes… Par contre le poids ne pèse que sur moi, et moi aussi, je suis fatiguée… »
Situation 1 : *Counselor* : « Selon moi, il ne faut pas laisser vos frères en profiter ainsi. Vous êtes trop conciliante » [-situation à classer-]
Situation 2 : *Counselor* : « Mais quelle situation pénible. Trouvez du courage : vous verrez que les choses vont s'améliorer » [-situation à classer-]
G : « eh oui mais… je suis vraiment fatiguée » ;
Counselor : « vous devriez vraiment prendre un moment pour vous reposer. Pourquoi vous ne considérez pas la possibilité d'envoyer votre mère pour 15 jours dans une maison de retraite ? » [-situation à classer-] ;
L'enseignante détaille alors aux étudiantes : il faut « utiliser un vocabulaire émotionnel, utiliser des émotions positives (bonheur, confiance, tranquillité, courage) et des émotions négatives (peur, tristesse, dépression, mépris, humiliation, stupeur, incertitude) » ; JDT, novembre 2014, TdA]

Cette standardisation des techniques professionnelles montre tout d'abord la progressive formalisation qui a accompagné l'introduction de la filière de service social dans l'université et sa structuration en tant que *curriculum* académique. Si une partie des étudiantes émet quelques doutes face à la fermeture des réponses, elles tendent néanmoins à considérer assez « pratique » l'usage de ce dispositif. L'enseignante insiste également sur l'importance et l'utilité de cette méthode dans

la prise en charge des publics difficiles. Face au flou qui caractérise souvent l'évaluation des exercices centrés sur l'auto-évaluation ou la généralité des définitions de l'assistante sociale, cette standardisation de la déontologie professionnelle permet de s'éloigner de l'arbitraire des consignes professionnelles et des doutes surgis pendant la formation. Ces savoirs codifiés (des manuels, des techniques spécifiques) peuvent permettre à ces étudiantes (et aux enseignantes qui les transmettent) de construire une certaine légitimité face à d'autres professionnels. Face à des assistantes sociales souvent plus âgées, mettant davantage l'accent sur des dispositions interactionnelles et sur l'investissement individuel du professionnel, les plus jeunes contribuent alors à l'inculcation de procédures plus formalisées, ce qui renvoie à un rapport au métier davantage automatisé et davantage apprécié par une partie des étudiantes[668].

2.3. Des enseignements généraux à visée professionnelle : le cas du mémoire de fin d'études

Parallèlement aux cours plus centrés sur l'aspect « pratique » du métier, les étudiantes reçoivent également des enseignements généraux. Or, il est important de considérer que ces enseignements ne se réduisent pas uniquement à d'autres cours « théoriques » mais relèvent d'une orientation professionnelle vers le métier et d'une conformité progressive au seuil de l'entrée dans le monde du travail. Le lien et la connaissance du marché de l'emploi sont alors mis en avant dans ce cursus, où la discipline de référence, comme dans le cas français de la gestion (Sarfati, 2015), est proche de la pratique professionnelle. Le cas du mémoire de fin d'études, malgré les différences entre les deux pays, peut représenter un dernier exemple dans cette mise en avant des enjeux professionnels au dépit des enjeux plus scientifiques.

Le passage de la filière de service social au sein du système universitaire italien (et dans le cadre des facultés de sciences sociales) a produit l'adoption d'un mémoire conséquent en fin d'études (*tesi di laurea*), respectant les codes académiques, de forme comme symboliques. Le mémoire permet d'obtenir, après une discussion de quinze minutes dans un amphi devant une commission des professeurs en toge, la consécration du diplôme universitaire. Les références méthodologiques restent alors fortement ancrées dans le champ académique (notamment le renvoi à l'ouvrage d'Umberto Eco sur comment écrire son mémoire[669]), tout comme le rendu écrit reste conséquent (« entre 40 et 100 pages »), ce qui favorise davantage les compétences

[668] On rejoint ici les résultats mis en avant dans l'enquête de Delphine Serre face aux différentes générations d'assistantes sociales et à la transformation progressive de leurs missions (Serre, 2009 : 214-217).

[669] Paru en français en 2016 aux éditions Flammarion sous le titre de « comment écrire sa thèse », la traduction est ici trompeuse. Écrit en 1977, l'auteur fait référence ici à la *tesi di laurea* en quatre ans qui correspondait à l'équivalent français d'un mémoire de maîtrise.

scolaires des étudiantes. Or, les deux filières universitaires observées ont progressivement transformé les objectifs de ce rendu.

Dans le cadre de l'université publique, si un cours d'accompagnement de méthodologie du mémoire n'est pas prévu[670], certains ateliers de la troisième année constituent de moment de support aux étudiantes pour cet exercice. Le mémoire se situe à la frontière entre document « de recherche » et document « de projet ». Le document à rendre en fin de cursus doit avoir un « objectif professionnel et fonctionnel » selon la responsable de la filière, qui disqualifie le mémoire de recherche, conseillant aux étudiantes de se concentrer davantage sur un mémoire « professionnel ». Les étudiantes sont alors amenées à choisir un thème et contacter des enseignantes de la filière sous contrat de l'université (assistantes sociales ou enseignants-chercheurs) pour leur demander la direction du mémoire.

> [« Le sens du rendu : connecter des expériences professionnelles aux réflexions théoriques et empiriques.
> La rédaction du document constitue l'aboutissement du parcours d'études et d'expérimentation personnelle, qui met en contact l'étudiant avec des épistémologies et des modèles d'identification complexes et différents. […] L'activité rédactionnelle conclusive peut alors se transformer dans un laboratoire d'idée et pratiques, où une réflexion approfondie et motivée sur les thèmes choisis devient le premier pas vers une action professionnelle qui sache inclure à la fois la dimension de l'enquête professionnelle et à la fois le processus réflexif connecté aux questions théoriques et empiriques. Le document peut également représenter un très bon terrain d'exercice pour le concours public (*Esame di Stato*) » ; Fiche de présentation distribuée aux étudiantes ; TdA].

L'objectif de ce travail est moins celui d'un travail de recherche qu'un rendu écrit mettant en avant l'aspect professionnel. La recherche scientifique est alors progressivement évacuée et un travail de « compilation » davantage demandé aux étudiantes. Si cette orientation professionnelle n'est pas suivie par tout le public en formation, elle a pour corollaire de varier en fonction des différentes stratégies et trajectoires étudiantes. Ce sont d'ailleurs les étudiantes plus âgées qui décident d'utiliser leur mémoire pour poursuivre un projet professionnel. Diego, dont on a retracé la trajectoire dans le chapitre 4, revendique de vouloir se diplômer rapidement et met de la distance avec ce qu'a rendu sa compagne (également assistante sociale) un an auparavant. Comme il nous dit : elle a voulu « faire la chercheuse comme toi, mais sans être rémunérée », retardant l'obtention de la licence de six mois.

De fait, les choix du mémoire dépendent de différentes ressources et trajectoires étudiantes : qui choisit de poursuivre les études et se concentrer sur un plus long mémoire une fois en master, qui choisit de vouloir y consacrer des efforts en tant que seul mémoire de sa

[670] Contrairement à certaines filières de l'enseignement universitaire français, les universités italiennes prévoient rarement des cours de méthodologie universitaire ou de tutorat du mémoire.

scolarité. Si une minorité des étudiantes n'ont pas encore choisi leur sujet au moment de notre dernière interrogation sur le terrain, environ moins de la moitié (42 %) des enquêtées mettent en avant le fait de vouloir placer au centre de leur mémoire un projet professionnel à réaliser après le diplôme. Parallèlement, dans le cadre de l'université catholique, l'accent sur l'aspect professionnel est plus patent encore. Ici, l'équipe pédagogique a décidé de repenser la centralité du mémoire. C'est la présentation d'un projet de « stage »[671] qui constitue la consécration finale des étudiantes et qui caractérise plusieurs séances tout au long du dernier semestre. Si les étudiantes doivent néanmoins soutenir un mémoire, ceci demeure désormais dans les coulisses. Elles sont amenées au fur et à mesure à se concentrer sur le projet, qui doit être mis en place dans leur lieu de stage pour ensuite être soutenu devant l'équipe enseignante de la filière. Tout comme dans l'université publique, les enseignants mettent alors l'accent sur l'importance qui doit revêtir cette expérience dans la carrière future de l'assistante sociale. Or, si cette mise en avant de l'aspect professionnel dans ces structures universitaires contribue à favoriser une plus forte insertion professionnelle des étudiantes, cela renforce néanmoins, en disqualifiant et désinvestissant un mémoire de recherche, la place du service social au sein de la hiérarchie entre filières universitaires.

En France, depuis la réforme des années 1980 un « mémoire d'initiation la recherche dans le champ professionnel » est prévu dans les épreuves du Diplôme d'État[672]. Dans le cadre de l'école régionale, environ un quart du volume horaire global est consacré à des enseignements généraux et à l'initiation à la recherche, un tiers dans le cadre de l'IUT : des cours de psychologie, de droit, d'économie, de sociologie, de sciences de l'éducation jalonnent les trois ans. Au sein des savoirs en sciences sociales, la psychologie et ses annexes (psychopathologie de l'adulte et de l'enfant, psychologie sociale) continuent à occuper une partie prédominante (Ion & Ravon, 2012). Si la sociologie est parfois présente, elle s'éloigne néanmoins d'une discipline uniquement concentrée à la compréhension des faits sociaux (*cf.* encadré 6.4). Construit dans le sillage des sciences sociales, le mémoire a pour objectif de « problématiser une question ou phénomène social » en produisant une « rupture, distanciation, démarcation » avec ses représentations[673]. La bibliographie distribuée aux étudiantes revendique d'ailleurs ce positionnement : la *Formation de l'esprit scientifique* de Bachelard, le *Guide* de Beaud et Weber et les *Ficelles du métier* de Becker sont

671 La traduction ne rend pas la distinction qui est opérée dans ce cursus entre des *tirocini* (stages à proprement parler) et un « *stage* » final où l'étudiant doit mener un projet sur le terrain et le présenter devant le jury du département.

672 Pour la présentation des épreuves et les domaines de compétences auxquels elles correspondent voir l'annexe 1. Le « mémoire » initialement introduit en 1932, n'apparaît pas dans le premier diplôme de 1938. *Cf.* chapitre 1.

673 Fiche méthodologique de présentation du mémoire d'initiation à la recherche dans le champ professionnel, distribuée en école régionale lors de la deuxième année.

accompagnés par un *Manuel de recherche en sciences sociales* de deux sociologues belges Ouivy et Van Campenhoudt et par un texte de préparation professionnelle au diplôme[674].

Encadré 6.4. Les enseignements de sociologie dans les écoles françaises de service social

Les références à la sociologie sont fortement présentes tout au long du cursus, que ce soit dans le cas de la production du mémoire – *cf. infra* – ou dans des cours ordinaires. Nombre d'intervenants déclarent avoir fréquenté des cours de sociologie ou se déclarent eux-mêmes « sociologues », « psycho-sociologues », « socio-ethnologues ». Si les écoles de travail social demeurent dominées dans la hiérarchie des filières du supérieur, elles représentent néanmoins pour de nombreux doctorants et docteurs en sciences sociales un espace professionnel où pouvoir enseigner dans le contexte d'une réduction des postes accrue dans l'espace universitaire (PÉCRES, 2011 ; Granger, 2015)[675]. De nombreux enseignements de sociologie sont alors assurés par ce type d'enseignants, mais aussi par des chefs de service sociaux ou d'autres intervenants travailleurs sociaux. Pour autant, si on prend le cas des cours observés tout au long des trois années, la sociologie se réfère rarement à une discipline ayant comme objectif de se distancier de la vie sociale en déconstruisant des « fausses évidences » et objectivant leurs « catégories de perception du monde social » (Lahire, 2016). Cela n'est d'ailleurs pas étonnant dans un *curriculum* et un métier qui prône une philosophie de la responsabilité individuelle (les usagers peuvent toujours s'en sortir) et du don (pour faire ce métier il faut « aimer » l'autre).

L'enseignement de la sociologie renvoie moins à une image de savoir « désintéressé » voué à la production des résultats scientifiques, qu'à un mode opératoire visant l'apprentissage d'outils pratiques. L'accent est mis sur l'utilité de la discipline pour la production d'un diagnostic, d'un questionnaire, ou de « focus group » aptes à évaluer les besoins d'une population spécifique, en générant une confusion entre entretien d'accueil en travail social et entretien sociologique. La sociologie critique ou de la domination est rarement présente et les explications en termes de déterminants sociologiques sont largement évacuées et éludées, à défaut de questionner les pratiques, le fondement des normes professionnelles ou les inégalités entre populations. Les intervenants se revendiquent davantage des perspectives propres à la sociologie des organisations, à l'analyse stratégique et systémique, d'une « sociologie de territoires » ou d'une « sociologie du travail social » aux contours flous. Toutefois, c'est moins la différence entre paradigmes théoriques qu'une approche absente d'une problématisation sociologique qui est mise en avant ici. Une large gamme de concepts sociologiques est évoquée (*habitus*, configuration, acteurs, agents, individus, désaffiliation, vulnérabilité) et décontextualisés des différents auteurs ou terrains : c'est notamment le cas du dernier livre de Robert Castel, dont les notions sont

[674] L'ouvrage de Martine Noalhyt « DEASS : construire et réussir son mémoire professionnel » (2008, Éditions ESF) présente les étapes de la démarche du mémoire et des conseils pour l'épreuve orale. Il résulte néanmoins intéressant car l'auteure, docteure en sciences sociales et responsable d'un centre de formation universitaire, revient sur l'historique de la construction du DEASS et du mémoire, en présentant les différents enjeux et positionnements internes au champ.

[675] C'est le cas des nombreux doctorants ne disposant pas de financement de thèse (et de monitorat) ou docteurs ne répondant pas aux critères pour assurer des vacations à l'université (employeur principal, statut d'autoentrepreneurs). Contrairement aux universités, les écoles de travail social ont des conditions de recrutement moins restrictives et des modalités de rétributions régulières qui permettent une majeure stabilité. L'enseignement dans ces instituts peut également faire partie d'une volonté d'élargir son CV dans l'objectif d'un recrutement futur.

« appliquées » à des interventions ponctuelles autour des recherches particulières du travail social. Quand des cours plus « théoriques » sont présents, ils sont souvent dévalorisés et désinvestis par les étudiantes.

Toutefois, tous les cours ne sauraient se réduire à cette image normative ou théorique de cette discipline. On observe également la présence de cours mettant en avant des inégalités sociales, scolaires et de genre. Si ceux-ci demeurent rares, ils ont néanmoins l'intérêt de réinsérer des formes d'objectivation et de déconstruction au sein de ce *curriculum*. Un cours autour de rapport sociaux de genre a lieu pendant la première année en IUT recueillant un discret succès chez les étudiantes. Des modules de la licence en sciences de l'éducation autour de la sociologie de l'éducation et du genre sont également assurés lors de la deuxième année dans l'école régionale par des vacataires universitaires et génèrent des débats animés entre les étudiantes qui regrettent qu'une place plus importante ne soit pas laissée à ces enseignements.

Dans le cadre de l'école régionale, c'est un formateur psychologue qui s'occupe de l'organisation des mémoires, quand le suivi pédagogique des étudiantes est délégué à des vacataires extérieurs. L'équipe enseignante susceptible de suivre les étudiantes dans leur mémoire est très hétérogène et elle est composée principalement par des professionnelles de l'action sociale, peu nombreuses à être passées par des études supérieures universitaires : sur les 24 « guidantes », dix-sept sont assistantes sociales de formation, on retrouve trois cadres et une retraitée, trois docteures en sciences sociales et trois actuellement inscrites en thèse, cinq occupant un poste de formateur indépendant et deux psychologues en exercice libéral[676]. Le mémoire commence à être travaillé lors de la deuxième année et un projet doit être validé pour passer en dernière année. Pour autant la confusion entre validation professionnelle et sciences sociales est importante, comme on le voit dans cet extrait du journal de terrain.

> [L'intervenante vacataire, docteure en sociologie, présente le mémoire : « il y a des classiques en sciences sociales niveau mémoire, ce n'est pas des bouquins qu'il faut lire en entier car ennuyeux mais voir les parties ». Elle cite Beaud et Weber, le guide de l'enquête de terrain ou Noalhyt sur le mémoire DEASS. « Il n'y a pas une bonne méthode, vous allez voir… ». C'est une recherche « dans la pratique professionnelle. Le mémoire ne doit pas forcément être en lien avec votre champ, mais vous travaillez avec l'humain, le social, il faut donc que cela soit dans ce cadre, dans le milieu auquel vous voulez appartenir et surtout avec les outils des SHS. Vous êtes donc totalement libres dans votre choix » ; JDT, 2014]

Si cet exercice poursuit l'approche instrumentale aux sciences sociales et à la sociologie en particulier (par exemple le fait de « ne pas tout lire », *cf.* encadré 6.4), les étudiantes ont souvent du mal à comprendre l'enjeu de problématisation et verbalisent publiquement et *en off*, auprès de

[676] Les multi-appartenances sont alors fortement présentes dans cette équipe de professionnels, maintenant des collaborations régulières avec l'école. Parmi ces responsables, on compte également six hommes.

leurs collègues, leurs difficultés[677]. Les étudiantes sont amenées à s'approprier des méthodes de sciences sociales tout en les appliquant à leur espace professionnel. La moitié des enquêtées (55 %) déclarent que leur mémoire est orienté vers la mise en place d'un projet professionnel. Ce sont donc les « codes professionnels », la logique d'un « meilleur service » aux individus, une visée descriptive d'une problématique professionnelle, qui l'emportent sur l' « objectivation » de la recherche scientifique. Plusieurs oraux blancs sont organisés tout au long de la troisième année pour préparer la soutenance en vue de l'obtention du Diplôme d'État. Le cas d'Océane est éclairant pour comprendre cette tension entre savoirs savants et enjeux professionnels. Présentant un mémoire sur l'application des contrats d'engagement réciproque dans le cadre du revenu de solidarité active, elle est confrontée à une remise en cause du projet porté dans son travail.

> [« Dans mon mémoire j'écrivais que les assistantes sociales réclamaient la sanction et [les formateurs] m'ont dit de nuancer parce que ce n'est pas dans les valeurs de l'intervention sociale de sanctionner […]. Ma tutrice était une sociologue, [elle n'était] pas une assistante sociale, elle m'a dit de rester sur la sanction, or les formateurs m'ont dit de prendre de la distance par rapport à la « sanction ». […] Les formatrices me disaient : "bah non l'ASS n'est pas là pour sanctionner, elle est là pour appliquer un cadre réglementaire, elle a aucun pouvoir de sanctionner, donc il faut prendre de la distance par rapport à ce mot, ce qui n'est pas forcément un concept du travail social". […] Le jury blanc que j'avais eu trois semaines avant de rendre le mémoire était totalement fermé à la discussion, elles disaient que ce n'est pas intéressant d'aller, de travailler, sur cet aspect, ils me disaient de défendre l'obligation de contractualisation, que ce n'était pas dans la culture des ASS de sanctionner…
> RI : et tu en as parlé avec ta tutrice de mémoire ?
> Je lui ai dit que dans mon mémoire ils étaient contre cette notion, pour elle ça ne posait pas problème, elle a demandé à d'autres sociologues qui lui disaient [qu'il n'y avait] pas de problèmes, mais elle m'a dit de demander quand même aux formateurs, et après c'est moi qui a fait le choix… C'était super difficile… Une fois au DEASS on ne sera pas forcément face à un universitaire mais à un praticien… » ; Discussion informelle avec Océane ; JDT, mai 2016].

Loin d'être un cas isolé, cet extrait témoigne de la dissonance, voire du conflit entre les aspects universitaire et professionnel, entre la prescription normative et le questionnement sociologique. Dans ce cadre, le fait de remettre en discussion ou d'interroger les contradictions internes du travail social demeure source de conflit chez les professionnelles préparant cette étudiante au diplôme et démontre l'absence de toute approche critique. Même si le mémoire suit les méthodes des sciences sociales et une construction à vocation universitaire, il demeure pour autant un exercice évalué principalement par des professionnelles, futures pairs, lors du *jury* du

[677] Si elles demandent à plusieurs reprises aux formateurs de revenir sur la structure du mémoire, elles rendent compte de leurs difficultés dans la compréhension des enjeux de l'exercice notamment sur les réseaux sociaux (dans le groupe *Facebook* de la promotion) où elles font recours à l'entraide étudiant.

diplôme d'État[678]. Lors du diplôme d'État, certaines étudiantes regrettent avoir été évaluées principalement sur l'aspect professionnel, comme le montrent les échanges suivants au lendemain de leur soutenance finale.

> [- « Je dirais que le jury que j'ai eu aujourd'hui était bienveillant (une formatrice et un ASS en crèche), je n'ai pas vraiment eu de questions sur les concepts, juste deux précisions sur deux mots. Ils m'ont surtout posé des questions sur ma posture professionnelle (mon mémoire est sur l'intervention à domicile, du coup on m'a demandé comment j'aurais réagi dans certaines situations etc.) » ;
> - « Je trouve ça étonnant qu'il[s] pose[nt] des questions sur notre positionnement en sachant qu'on est censées avoir une posture de chercheur et non d'ASS dans cet exercice… » ;
> - « Je suis passée ce matin. Mon jury était [de] deux ASS (une en polyvalence et une qui travaille avec des enfants). Je n'ai pas eu de questions pièges mais j'ai dû parfois les reprendre que mon travail était un travail de mémoire et moins de positionnement professionnel comme au DCt 1 » ;
> - « En termes de questions on m'a demandé quels étaient mes concepts clés dans mon mémoire, ils m'ont beaucoup orienté sur ce que j'aurais fait moi (mémoire sur les victimes de harcèlement scolaire) je me suis plutôt sentie en oral DPP que mémoire. Je reste donc mitigée sans vraiment réussir à me positionner » ; Commentaires en ligne, extraits du groupe privé de la promo, juin/juillet 2016]

◊ ◊ ◊

Ces différents exemples permettent alors de voir comment cette tension entre pôle scolaire et pôle professionnel demeure structurante dans la construction même des évaluations et dans le déroulement de la formation. Comme on le verra par la suite, ces épreuves permettent néanmoins de construire un rapport au temps particulier, de transmettre une manière de suivre des consignes, dans l'objectif de la réussite du diplôme et de l'entrée dans l'espace professionnel.

3. Maintenir le rythme : gestion du temps, manières d'étudier et trajectoires étudiantes

Comme les recherches en sociologie de l'éducation nous l'apprennent, tous les étudiants ne suivent pas les mêmes études dans les mêmes conditions matérielles, culturelles et familiales et chaque type d'étude est producteur de styles de travail scolaires-universitaire très différents (Lahire, 1996 : 155-162). Ces recherches montrent comment s'instaure tout au long de la scolarité un rapport au temps particulier. Apprendre scolairement renvoie à « organiser son travail en séquences successives et ordonnées, [à] disjoindre le temps des activités scolaires des autres temps, [à] planifier ses tâches et son raisonnement » (Millet & Thin, 2005 : 160). L'organisation

[678] La commission est composée de professionnels, de formateurs et de responsables des centres de formation, alors qu'il y a quelques années des universitaires pouvaient y siéger (*cf.* annexe 4).

du temps devient alors un enjeu central dans le supérieur (Becker *et al.*, 1992 & 1995 ; Darmon, 2013). Dans les deux pays, ce *curriculum* se structure autour de l'intériorisation progressive d'un rapport au temps et au travail particulier, fondé sur le temps en stage et sur le temps en école. Tout au long des trois ans, les étudiantes des deux pays soulignent progressivement une augmentation de la charge de travail, que ce soit par rapport à la dernière année des études secondaires ou dans la formation.

À l'instar des recherches menées par Mathias Millet sur les étudiants français, il s'agit ici de s'intéresser aux pratiques d'apprentissage propres au service social pour voir comment l'entrée dans le supérieur produit des « ruptures pédagogiques » (Millet, 2000 : 191). L'apprentissage professionnel de cette formation, de la posture et de la « bonne distance », du recul sur soi, est un élément qui contribue à une progressive rupture avec les études secondaires et avec d'autres études universitaires. Si celui-ci n'évince pas les compétences scolaires en tant que telles, il produit un décalage avec les pratiques pédagogiques classiques auxquelles sont habituées les étudiantes. Comment alors considérer le rythme de travail dans ce *curriculum* ? Quel rythme scolaire cadence la formation ? Comment les étudiantes se réapproprient-elles ces savoirs ?

La socialisation en service social s'appuie sur une cadence particulière, vouée à produire l'obtention du diplôme et l'entrée dans le corps professionnel. Toutes les étudiantes ne s'investissent pas de la même manière dans les études et on observe des différentes manières de réappropriations du rôle étudiant et du futur professionnel. L'organisation de ce *curriculum* amène alors au cours de trois ans à un réajustement des aspirations étudiantes face à l'entrée dans le métier. Il s'agit, en dernière instance, de se concentrer sur ces réajustements en cours de formation.

3.1. L'intensité du *curriculum*

On l'a vu jusqu'ici, le *curriculum* de service social n'est pas organisé de la même manière dans les quatre centres de formation étudiés qui gardent une alternance entre un apprentissage plus scolaire et une reproduction professionnelle. La formation en service social installe néanmoins un cadre temporel spécifique dans les deux pays : aux heures de cours à fréquence obligatoire s'ajoutent des heures de stage, contribuant à fixer un emploi du temps régulier, cadrés par des horaires fixes et jalonnés de rendus spécifiques tout au long des trois ans. En dehors de la note moyenne pour valider les différentes épreuves et chaque année, ces cursus ne mettent pas l'accent sur la compétition entre étudiantes. L'objectif est surtout l'obtention du titre (ou de la licence) à la fin de trois ans, ce qui ne dépend que relativement de la note finale obtenue. On ne retrouve pas alors cette rivalité exprimée dans la « volonté de vaincre » présente dans le sport

comme dans des filières symboliquement plus légitimes (Bourdieu, 1989 : 117). Pour autant, porter l'attention à l'organisation à laquelle sont socialisées les étudiantes peut être utile pour comprendre les ajustements successifs et le rapport à l'avenir, dépendant de pratiques pédagogiques et de pratiques d'apprentissage étudiantes singulières.

Tout d'abord, il est important de considérer l'emploi du temps institutionnel comme une matrice socialisatrice à part entière. Comme le met en valeur Bernard Lahire, un emploi du temps régulier participe d'une « socialisation silencieuse ou infra-discursive » au type d'études, en imposant « un style de comportement, d'existence et un rapport général au monde » (Lahire, 1997 : 19). Or, après une première année marquée par des moments d'adaptation divers[679], à partir de la deuxième année les centres de formation des deux pays partagent la multiplication des cours en petits groupes : des ateliers thématiques spécifiques, des *laboratori*, des cours d'analyse de la pratique ou autour de la posture professionnelle. Ceux-ci, accompagnés par l'alternance des moments en stage, permettent de scander le temps des étudiantes, voué à l'obtention de la licence en Italie et du Diplôme d'État en France. Face au poids important laissé au temps en stage, les différents enseignements thématiques sont traités dans un temps très court, ce qui contribue à renforcer le caractère normatif de certains enseignements et à inculquer un apprentissage fonctionnel des concepts, des procédures, des méthodes et des mesures juridiques évoquées lors des trois années. Tout en étant mobilisée par les centres de formation eux-mêmes[680], cette temporalité doit être conçue dans le sens du respect d'un certain ordre professionnel, d'un maintien de consignes données tout au long de la formation, se rapprochant par là plus de l'enseignement « technique » que de l'enseignement général (Tanguy, 1980[681]). À plusieurs reprises les enseignants mettent l'accent sur le respect des horaires, sur la « régularité » et sur l'assiduité en cours.

3.1.1. Se conformer aux rendus

En premier lieu, cette régularité doit être également élargie aux évaluations demandées par les centres de formation. En effet, la plupart des validations se font par le rendu de plusieurs travaux écrits, certains censés valider les épreuves plus théoriques, d'autres préparant aux

[679] On l'a évoqué, cela ne se déroule pas de la même manière dans les deux pays. Dans le cadre italien, la première année est organisée davantage par des cours académiques. Dans le cadre français, à côté des enseignements généraux, les exercices professionnels se concentrent en première année sur la « communication professionnelle », validation utile pour le diplôme d'État : une présentation des différents secteurs professionnels où travaille l'assistante sociale doit être effectuée en groupe par les étudiantes à partir de la production de « maquettes », documents de quelques pages par secteur.

[680] Une enseignante de l'école régionale française insiste notamment en troisième année sur le fait que cette dernière année est l'année du « sprint ».

[681] Lucie Tanguy analyse notamment l'usage différentiel du temps selon la nature des études, en montrant que la durée, l'intensité et le découpage du temps se différencient entre enseignement professionnel et général, allant générer des rapports du temps selon les classes sociales, calqués sur la division sociale du travail.

épreuves du Diplôme d'État (notamment le DPP ou les « synthèses »). Cela est d'autant plus étonnant en Italie où, conformément au modèle universitaire traditionnel (et en particulier en SHS), les cours des autres filières universitaires débouchent le plus souvent sur un enchaînement d'examens oraux effectués en amphi devant toute la promotion. Concomitamment aux cours plus professionnels, les deux centres de formation italiens développent des travaux pratiques ou des validations au cours des trimestres. En regardant de près les évaluations demandées dans les deux cursus italiens, on s'aperçoit que, sur tous les travaux à rendre au cours des trois ans, dans 67 % des cas il s'agit d'un rendu écrit. Cela s'apparente bien au cas français où 65 % des travaux demandés aux étudiantes sont écrits. Comme le montre Jack Goody, l'attention à la forme écrite participe progressivement d'une domestication de la pensée pratique (Goody, 1979), ce que dans le cadre du service social se traduit dans le processus de scolarisation (et *universitarisation*) progressive de cette formation.

Néanmoins, si ces écrits peuvent être de type différent dans les quatre structures étudiées, les instituts de formation privilégient principalement des rendus consacrés à travailler la future forme professionnelle. La dissertation est rarement privilégiée et les validations se consacrent sur des exercices scripturaux mettant en avant des réponses courtes et concises (questions diverses, QCM) ou plus souvent des rendus travaillant le recueil d'informations individuelles ou de groupe : dossiers d'enquêtes sur une thématique spécifique, diagnostic d'une action sociale, cartographie d'un service social, synthèse des mesures juridiques et des politiques publiques. Ces validations se concentrent alors sur l'aspect organisationnel du futur métier. Comme a été déjà explicité *supra*, le mémoire de fin d'études aussi participe de cette mise en avant de l'aspect professionnel. Cette insistance sur les épreuves écrites mobilise avant tout les capacités scripturales des étudiantes, d'autant plus que seulement un de quatre instituts étudiés met en avant des cours spécifiques dédiés[682]. Avoir une bonne maîtrise de l'écrit, des bonnes capacités de lecture, ou plus généralement une certaine disposition au travail scolaire, sont autant d'éléments qui peuvent favoriser la bonne réussite aux différentes épreuves finales, qui insistent sur des compétences rédactionnelles (devoirs sur table, description d'un cas pratique) et des compétences orales (soutenances).

De même, ceci doit être interprété en lien avec le métier auquel s'adressent ces filières et moins dans un « véritable culte de la réussite intellectuelle » (Suaud, 1978 : 109). Les futures ASS seront amenées à rédiger des rapports, des diagnostics, des fiches d'accueil et de suivi, en faisant de cela une pratique professionnelle centrale du métier qui contribue à marquer leur autonomie

[682] Lors de la première année, l'IUT met en place un cours voué à travailler l'expression et la communication des étudiantes.

face à d'autres professionnels de l'action sociale (Serre, 2012). Plusieurs étudiantes soulignent également qu'elles ne s'attendaient pas à une place si forte donnée aux écrits dans le métier, où – conjointement aux expériences de stage - l'image de l'assistante sociale passe à un rôle plus bureaucratique et s'éloigne du contact avec l'usager. L'accent est alors mis sur le respect de la forme, tout comme sur une maîtrise des différentes consignes. Parallèlement à l'enchantement de l'usager, les instituts de formation demandent une progressive soumission aux « dispositifs », cadre de légitimité professionnelle du futur métier. Face à l'émiettement des savoirs enseignés dans les centres de formation en service social, cette insistance sur les rendus écrits contribue à produire une intériorisation progressive des règles d'écriture professionnelle, dans le but d'un usage « pratique » de la formation. Comme l'explicite cette enseignante de l'école régionale française :

> [« On ne vous demande pas de faire l'analyse critique, même si certaines questions peuvent sous-tendre cela ! On vous demande de tester vos connaissances sur tel thème. Vous ne vous devez pas prendre position [lors de l'écrit]. Plutôt rendre compte d'un étonnement, mais ce n'est pas l'objet de l'épreuve [du Diplôme d'État]. On ne demande pas une rédaction télégraphique, un catalogue, mais une capacité rédactionnelle ! » ; JDT, septembre 2015]

3.1.2. Apprendre à gérer *autrui* tout en apprenant à appliquer les consignes

En second lieu, le cadrage du temps revendiqué par ces *curricula* est explicité dans la régularité dans le travail et la soumission aux consignes. La presque totalité des enquêtées des deux pays déclare avoir été assidue lors des trois ans, à quelques retards en cours près, et cela quelles que soient les écoles. L'absentéisme est peu fréquent dans les quatre structures étudiées. Les étudiantes doivent alors « tenir » le rythme de cette filière. En témoigne cet échange en début de troisième année, dans le cadre d'école régionale française, entre une enseignante et une étudiante. Charline obtient des bons résultats jusqu'à la deuxième année, toutefois son passage en troisième année est amendé suite à l'absence de dépôt du projet de mémoire[683]. Lors de la rentrée en troisième année, Charline explique n'avoir pas réussi à rendre le projet à cause du temps passé à écrire des lettres de motivation et à chercher des stages, de plus en plus difficiles à trouver. La formatrice s'en prend publiquement à Charline, jugeant « irrecevable » cette excuse et la renvoyant à sa place, car tout le monde a un stage à chercher et la validation du mémoire est nécessaire pour le diplôme. Les enseignants demandent alors une forte participation de la part des étudiantes.

[683] « Mémoire insuffisant .La commission prononce votre passage en 3e année sous réserve d'un dépôt d'un projet mémoire évalué "amendable" » relevé de notes, juillet, 2015. Charline, père manutentionnaire dans un aéroport à la retraite, mère au foyer.

Face à nos questions autour de la charge de travail pendant leurs études, plusieurs étudiantes expriment une difficulté à répondre. Le terme souvent employé dans les entretiens et les discussions informelles est celui d' « intensité », de « lourdeur » et « pesanteur ». Or, ces représentations étudiantes doivent être resituées à partir du type particulier de public qui accède à ces filières. Si la perception de cette « intensité » peut varier selon des échelles sociales différentes, elle permet de mieux dessiner les caractéristiques temporelles de ces filières. C'est l'enchaînement des cours, du stage et des rendus divers qui implique de « s'accrocher » et caractérise la réelle difficulté de cette filière. Clémence et Faïza, étudiantes en IUT, Noémie de l'école régionale, et Caterina, étudiante de l'université publique italienne, le confirment :

> « Bah la plus grande charge c'est les devoirs, les dossiers à rendre c'est surtout ça qui fait la plus grande masse de travail, on a des cours, des partiels, mais ce n'est pas énorme… Le plus gros ce sont les dossiers à rendre. » [Clémence]
> « Ouais, toujours des dossiers… des trucs à rendre… parfois les fiches de lecture pour le mémoire, juste ça… à lire… […] Trop de devoirs, trop de dossiers à rendre en même temps, c'est une formation intense ! Depuis la première année, la deuxième et la troisième année je n'ai eu aucune vacance. Depuis octobre à juillet et puis août, c'est super intense ! » [Faïza]
> « J'ai beaucoup la pression là pour la synthèse orale. Je suis toujours au bord de m'évanouir, alors qu'il y a pas de quoi. C'est trop condensé, on charge vachement par rapport aux stages, avec le boulot de stage. On a l'impression d'être toujours du boulot, ce n'est pas forcément évident… » [Noémie]
> « Ce n'est pas difficile, mais pas facile non plus. Tu ne vas pas dire non plus que tu n'arriveras pas à te diplômer. Les examens ne sont pas difficiles, ce qui est difficile c'est conjuguer les stages, le rapport de stage, la présentation du mémoire et tout ça en plus des examens. C'est ça qui est compliqué ! » [Caterina][684]

Néanmoins, ce *curriculum* se distingue des autres filières situées en haut de la hiérarchie symbolique où le nombre d'heures dispensé est important et le travail personnel fortement demandé (par ex. les CPGE ou le cursus médecine en France et en Italie ; Millet, 2000 ; Darmon, 2013). En effet, dans ces formations on a rarement observé des formes d'entraînement régulières, des cours particuliers ou des « colles », des apprentissages par cœur, ou une présence de révision tous les soirs ou la nuit. L'ascétisme étudiant n'est pas fréquent et plusieurs étudiantes déclarent souvent s'y mettre « au dernier moment », une semaine ou quelques jours et nuits avant les validations. Du côté français comme du côté italien, les étudiantes « héritières » demeurent en partie déçues par la formation ou déclarent finalement de ne pas trouver beaucoup de difficultés dans les enseignements. C'est le cas par exemple de Ségolène, étudiante en école régionale, qui se retrouve assez déçue par le niveau de la formation, ou de Matilde, étudiante en université publique, et Carlotta, étudiante dans l'université catholique, lors de leur troisième année.

[684] "Non è difficile... non è facilissimo... non è che dici non riuscirò mai a laurearmi. Gli esami non sono difficili... quello che è difficile è coniugare i tirocini, la relazione e laurearti con la tesi, oltre agli esami, è quello che è un po' ostico !".

> « Les partiels, tu les bosses deux jours avant et tu as 15/20 quoi… ce qui me manque vraiment dans la formation c'est une formation intellectuelle derrière, je trouve que c'est bateau, cliché, y a rien qui en sort de positif, je suis très déçue sur ce point… » [Ségolène].
> « La différence avec d'autres études supérieures, par exemple les cursus d'ingénierie, c'est que tu peux préparer tes examens aussi en une semaine. Le type d'étude est différent. Dans les études d'ingénierie tu n'arrives même pas à la moyenne. Le cerveau n'arrive pas à tout mémoriser. Donc sur ça tu passes moins de temps… » [Matilde][685]
> « Ce n'est pas une [formation] difficile, aussi parce que de mon point de vue il n'y a pas de concepts si complexes, au moins pour moi. Je ne suis pas en train de dire que je suis un génie hein, mais je ne les trouve pas difficiles… quelques concepts de sociologie, de psychologie, "éthique et valeurs du service social", ce n'était pas difficile, c'était des choses assez évidentes… » [Carlotta] [686]

De la même manière, ce cursus se distingue d'autres filières universitaires (comme les SHS) qui gardent des emplois du temps peu chargés et un travail individuel relativement faible (Millet, 2003 : 149), le temps passé dans cette formation peut alors rarement être considéré comme du « temps élastique » (Beaud, 1997). Ces *curricula* s'approchent de fait des autres filières courtes de l'enseignement supérieur français, où le travail personnel est peu demandé face à un suivi des heures d'enseignement assez intense, contribuant à la structuration d'un *ethos* particulier. Si la plupart des étudiantes déclarent bien concilier la formation avec leur vie privée[687] et la moitié d'entre-elles garde des activités en parallèle de la formation, elles mettent en avant de fortes incertitudes lors des trois ans. Les activités extra-scolaires et professionnelles sont alors progressivement délaissées par ces étudiantes qui évoquent des difficultés dans la formation : c'est le cas de deux Italiennes sur trois et de 80 % des étudiantes françaises.

Les moments en école ne se réduisent pas uniquement au temps en cours mais sont faits aussi de révisions, de sorties, de relations interindividuelles, qui rythment la vie de chaque étudiante. Cette intensité et cette volonté progressive de distance avec la formation peut se repérer dans les fréquentations étudiantes (*cf.* encadré ci-dessous). Cela est d'autant plus fort dans les cursus qui regroupent les étudiantes plus jeunes, pour lesquelles la sociabilité se fait de plus en plus intense et à la fois de plus en plus en autonomie par rapport aux injonctions familiales et scolaires (Lahire, 2006 : 497-507[688]). Pour déceler mieux ces incertitudes et ces décalages, il

685 "La differenza è che puoi preparare gli esami anche in una settimana. C'è uno studio diverso, a ingegneria non prendi nemmeno il minimo, il cervello non ce la fa a memorizzare. Quindi è su questo che ci impieghi meno tempo".

686 "Non è [un corso di laurea] difficile, anche perché dal mio punto di vista non ci sono concetti così complessi... poi c'è anche chi li ritiene complessi, per me no... non sto dicendo che sono un genio... non mi risultano difficili... qualche concetto di sociologia, psicologia, ma etica e valori del servizio sociale non era difficile, erano cose abbastanza scontate..."

687 87% en France, 82% en Italie.

688 Comme le met en valeur Bernard Lahire, les publics plus jeunes (12-25 ans) « vivent en régime culturel de contraintes multiples, plus ou moins intériorisées sous forme d'habitudes et de goûts personnels » et dans un régime de « *plasticité dispositionnelle* », ceux de milieux populaires sont d'autant plus soumis aux contraintes familiales et scolaires (Lahire, 2006 : 499).

demeure important de regarder les différentes manières d'étudier et de s'investir dans le cursus et de les resituer en lien avec les propriétés des différentes étudiantes, en étant bien conscient des disparités liées aux différences interindividuelles et propres à deux contextes nationaux.

Encadré 6.5. La sociabilité en école régionale

S'il est important de tenir compte de la sociabilité en école, il n'est pourtant pas facile de le faire dans quatre structures de formation et dans deux pays. La multiplicité des variables dont il faut tenir compte dans les quatre terrains[689] nous empêche de développer cela dans le détail. En guise d'exemple, le cas de l'école régionale française montre comment s'entrecroisent relations étudiantes et matrice disciplinaire. On a déjà évoqué le fait que celle-ci regroupe un public assez hétérogène, au niveau générationnel, social et scolaire. Si des groupes d'amis se forment, les interactions restent souvent cantonnées à l'espace en école et la camaraderie est peu présente. Certes, les étudiantes veulent toutes travailler dans le social, mais cela ne suffit pas pour autant à produire des relations amicales[690]. Les groupes formés entre étudiantes de l'école restent alors très dépendants des caractéristiques scolaires et sociales fortes[691] : l'origine géographique (les étudiantes originaires des territoires d'outre-mer, les étudiantes parisiennes, les étudiantes hors Paris, celles qui habitent toutes seules, celles qui habitent en famille, celles qui habitent avec leur compagnon), l'âge (les plus jeunes *vs.* les plus âgées) ou encore les ressources économiques et sociales (se permettre un repas en dehors de l'école, amener son déjeuner, etc.)[692]. Différemment de l'éducation secondaire où la « classe » représente le noyau par excellence, ici c'est un espace de rencontre à mi-chemin entre espace scolaire et espace professionnel. Les étudiantes, tout comme certains formateurs et intervenants de l'école, deviennent rapidement des « futures professionnelles ». Si la concurrence ne s'installe pas entre elles, c'est pour autant une attention aux collègues comme « futurs pairs » qui va structurer les configurations relationnelles en école. Lors des entretiens avec les étudiantes suivies, elles soulignent à plusieurs reprises la différence entre des « vraies amies » et les « collègues », l'attention portée aux manières de s'habiller et de se comporter, les jugements respectifs qui s'instaurent entre elles. Cela contribue alors à produire un écart avec la vie étudiante « classique » et « légitime » au fil des trois ans[693]. On ne trouve lien d'aucun « esprit de promo ». Si en première année, elles se retrouvent en fin d'année tous ensemble dans le parc adjacent à l'école, cela se reproduit de moins en moins lors des années suivantes. Les sorties au sein de la « promotion » ne sont pas évoquées dans les échanges entre

689 Quand on s'apprête à étudier le lien entre études supérieures et sociabilités étudiantes, il est important de tenir compte que celles-ci s'inscrivent dans des spécificités qui relèvent de trajectoires individuelles et générationnelles, de structures de formations et de cadres géographiques et culturels. Les différences de pratiques culturelles entre Italie et France (Hugrée *et al.*, 2017a) rendraient compliqué une parallèle toute chose égale par ailleurs entre les deux populations. Pour autant, il peut être important d'observer ce que la vie collective des étudiantes qui intègrent ces écoles dit sur la socialisation au métier.

690 Claire Bidart souligne dans ses travaux comment l'homophilie oriente les relations amicales : on a tendance à devenir amis avec des personnes qui rassemblent des propriétés sociales précises (Bidart, 1997 : 41-51).

691 Sophie Orange rapproche notamment les sociabilités étudiantes en STS de la composition sociale de ces filières : le public populaire et rural qui fréquente ces cursus n'incite pas une vie étudiante « classique » (Orange, 2011 : 363).

692 On retrouve des similarités dans les autres terrains étudiés, où le moyen de transport est par exemple central dans les sociabilités, les échanges dans le train régional/le RER au retour chez soi favorisent des liens plus fort entre étudiantes.

693 On se distancie plus particulièrement de fait de l'image de la vie de l'étudiant « bourgeois » faite de sorties, découvertes et flânerie lors du début d'entrée dans la vie universitaire.

étudiantes[694], qui privilégient le passage de notes et des commentaires liés aux cours. La majorité des étudiantes rentrent souvent rapidement chez elles en fin de journée après le cours. L'école ne travaille pas non plus ce registre, contrairement à d'autres formations supérieures. L'intensité de la formation contribue aussi à orienter les moments plus libres qui sont alors dédiés à la recherche d'un stage, d'un futur travail ou à encore à l'éloignement de collègues de formation leur rappelant le lien avec la sphère professionnelle. Le style de vie des étudiantes se calque alors plus au style professionnel qu'à celui scolaire ou universitaire. S'il faut se garder de généraliser ces configurations relationnelles pour toutes les étudiantes et toutes les institutions de formation étudiées, cela contribue néanmoins à structurer l'hypothèse d'une corrélation entre investissement dans la formation et liens amicaux et à voir comment l'aspect professionnel et le rythme de la formation orientent la socialisation étudiante.

3.2. Des pratiques plurielles dépendant des socialisations étudiantes

Si les manières d'étudier dépendent des singularités scolaires de chaque étudiante[695], on peut mettre en parallèle des rapprochements avec d'autres populations étudiantes. Contrairement aux étudiants d'autres filières universitaires des deux pays et de manière similaire à une partie des étudiants des STS et des IUT français[696], le public du service social des deux pays privilégie un travail individuel chez soi et utilise peu la bibliothèque ou le café pour réviser (25 % en France, 20 % en Italie), lieux privilégiés plutôt par un public « littéraire » (Lahire, 1996 : 59-71). Les étudiantes françaises tendent néanmoins à réviser davantage seules que les Italiennes, que ce soit lors de la deuxième (93 % en France, 76 % en Italie) ou de la troisième année (87 % en France, 79 % en Italie) ; seule une étudiante sur trois dans les deux pays déclare privilégier le travail avec les collègues de formation. Or, des différences se dessinent au sein de chaque population des deux pays.

La mise en parallèle de nos observations et des données recueillies pendant les trois ans de notre recherche permet de mettre l'accent sur l'existence de trois sous-populations, renvoyant aux trois types d'orientation observés dans le chapitre 4. Parallèlement à ce qui a été mené dans le chapitre 3, on a poursuivi ici avec une ACM et une CAH, à seul usage de vérification empirique. Étant donné le faible nombre des effectifs (notamment français : 69 étudiantes) qui ne nous

694 Le suivi des échanges au sein du groupe *Facebook* de la promo a permis de compléter les observations en école et les entretiens avec les étudiantes.

695 Il est important de ne pas nier ici que les manières d'étudier (tout comme les pratiques scripturales des étudiantes) s'inscrivent dans des processus longs d'apprentissage. Or, le moment de la formation supérieure demeure un moment de changement dans les pratiques individuelles, dans la prise des notes, dans les habitudes à écrire et à réviser.

696 Tout en rapprochant ici ces deux institutions, il est important de tenir compte qu'elles présentent de fortes différences dans la composition et les ambitions de leurs publics (Orange, 2018). Néanmoins, on peut faire l'hypothèse d'une existence de pratiques étudiantes similaires dans certaines options de ces deux filières du supérieur.

permettent pas de pousser plus loin l'analyse, on est bien conscients que ces résultats statistiques doivent être considérés à titre indicatif[697].

3.2.1. Ajustements et désajustements dans l'appropriation du temps en cours d'études

Trois groupes ressortent dans les deux pays selon le degré d'investissement et de réappropriation de la formation. La typologie présentée dans le tableau ci-dessous permet d'identifier des pratiques d'investissement distinctes dans le cursus en service social des deux pays à partir des résultats scolaires et de la distance que les étudiantes entretiennent avec les centres de formation, tout en les reliant aux propriétés scolaires et sociales des étudiantes et aux spécificités des deux pays. Ces trois types de pratiques étudiantes à partir du degré d'investissement[698] doivent être resitués dans le cadre de l'ordre pédagogique spécifique mis en place par les instituts de formation du *curriculum* en service social.

Tableau 6.6. Les pratiques d'investissement en formation de service social

Pratique d'investissement	Effectifs et pourcentage	Types d'orientation
Les étudiantes « déterminées »	France : N = 17 ; 33 %	Les reconverties^{+} Les respectables $^{-}$
	Italie : N = 48 ; 36 %	
Les étudiantes « en conformité scolaire »	France : N = 23 ; 25 %	Les héritières^{+} Les respectables (ita) $^{-}$
	Italie : N = 43 ; 32 %	Les reconverties (fr) $^{-}$
Les étudiantes « à l'écart »	France : N = 29 ; 42 %	Les respectables^{+} Les héritières $^{-}$
	Italie : N = 42 ; 32 %	

Source : Enquête FRITA. Note : les effectifs et les pourcentages font référence à la place dans chaque population nationale. Les trois types d'orientation de la troisième colonne (vues dans le chapitre 4) ont été signalés de manière indicative pour montrer leur poids au sein de chaque classe.

[697] Pour la représentation des ACM et les CAH voir l'annexe n° 6.

[698] Ces pratiques d'investissement peuvent s'apparenter aux *perspectives* étudiées par l'équipe d'Everett Hughes (Becker *et al.*, 1992), c'est-à-dire des « comportement à la fois des représentations et des pratiques, formées et apprises par les individus en réponse à un ensemble spécifique de pressions institutionnelles », comportant « une définition de la situation dans laquelle sont pris les acteurs, l'existence de buts ou de visées vers lesquels tend l'action, un ensemble d'idées quant aux pratiques qui seraient profitables et adéquates, et un ensemble d'activités ou de pratiques congruent avec ces représentations » (Darmon, 2010a : 82).

Le premier groupe identifie des étudiantes qu'on a nommées « déterminées » et qui représentent environ un tiers des enquêtées inscrites en dernière année de formation. Elles ont dès le départ de la formation l'objectif de s'orienter vers le métier d'assistante sociale et déclarent de réussir les études sans grandes difficultés. Les épreuves du diplôme ne représentent pas un grand obstacle pour cette sous-population qui déclare avoir reçu des connaissances suffisantes lors des trois années de formation. Ces années se déroulent sans qu'elles mettent en avant des fortes remises en question : si elles évoquent avoir vécu quelques difficultés lors de leurs stages, elles affirment n'avoir jamais douté de leur choix d'orientation, ni avoir jamais pensé arrêter cette formation, dont elles sont en large part satisfaites. On y retrouve principalement le groupe des « reconverties » et une partie des étudiantes plus jeunes (« respectables »), mettant en avant dans les deux pays l'importance d'une « vocation » pour exercer ce métier. Dans l'ensemble du groupe, la construction de leur parcours se renforce au fur et à mesure des stages et des cours, vers la future entrée dans le métier. Elles ne sont pas pour autant toutes de « bonnes élèves » et elles excluent, pour l'instant, une poursuite d'études en master ou vers d'autres formations du supérieur.

Les étudiantes françaises de ce groupe sont alors les plus âgées de leur promotion, elles ont davantage effectué une série secondaire générale et ont davantage redoublé lors de leur scolarité précédente. Elles sont largement issues de familles en mobilité sociale ascendante ayant poursuivi les études au-delà du baccalauréat et exerçant un emploi dans la fonction publique. Elles gardent tout au long des trois ans confiance dans le fait de trouver un emploi après la formation. Huit étudiantes ont même déjà reçu une opportunité d'embauche un mois avant la fin du diplôme. Si elles ne gardent pas des préférences sur la structure ou la région, elles affirment avoir une préférence du public auprès duquel exercer une fois en poste. Parallèlement, les étudiantes italiennes qui partagent ces mêmes pratiques sont davantage issues de familles populaires et elles sont également plus âgées que les camarades de leurs promotions. Si elles affirment vouloir travailler à la suite du diplôme, elles gardent néanmoins un avis plus nuancé sur les possibilités de trouver un emploi et sur leur capacité de réussite, à mettre en lien avec le marché de l'emploi italien. Contrairement aux Françaises, les étudiantes italiennes sont plus nombreuses à se sentir mises à l'écart dans les formations, ce qui peut être expliqué par les stratégies propres aux centres de formation. En effet, si l'école régionale française « cible » davantage ce type de public, les instituts universitaires italiens n'accompagnent que partiellement ces étudiantes, qui, du coup, avancent des critiques sur le lien formation/emploi favorisé par ce *curriculum*.

Le deuxième groupe réunit des étudiantes « en conformité scolaire », un quart des Françaises et un tiers des Italiennes. On a rassemblé ici des étudiantes qui se conforment à ce

type de *curriculum* et qui se laissent davantage « travailler » par les dispositifs des centres de formation. Elles mettent en avant le fait que le métier ne s'apprend pas uniquement en stage mais aussi en cours et elles affirment avoir été accompagnées par les enseignantes tout au long de trois ans. On retrouve dans ce groupe des étudiantes cherchant également à se socialiser lors de la formation au sein de la promotion étudiante. Ce groupe est composé majoritairement d'une large partie des « héritières » et d'une moindre présence d'étudiantes « respectables » (en Italie) ou des « reconverties » (en France). Si elles gardent des activités extra-scolaires, ces étudiantes obtiennent globalement des « bonnes notes » tout au long des trois années.

Or, du côté français, elles mettent davantage en avant des incertitudes et des difficultés plus fortes dans les possibilités d'accès à l'emploi. Elles n'ont pas de préférence particulière pour un public de l'action sociale mais n'excluent pas de s'orienter directement vers la fonction publique territoriale. La moitié d'entre elles est également prête à accepter une rémunération plus faible et des horaires flexibles pour atteindre un emploi dans le social. Pour autant, ces incertitudes se traduisent par un échec aux épreuves du diplôme pour huit d'entre elles. Au contraire, du côté italien, ces étudiantes mettent en avant une plus forte aisance dans les études. Elles sont alors nombreuses à envisager de poursuivre les études en master, ce qui est davantage exclu par leurs homologues françaises et le reste de la population italienne. Ceci peut être mis en lien avec des stratégies de placement sur le long terme. Plus dotées en ressources, elles envisagent une poursuite d'études en master pour contourner les réductions d'embauche de plus en plus présentes dans le secteur social.

Le dernier groupe est composé par des étudiantes qu'on a qualifiées comme étant « à l'écart ». Elles constituent un tiers des Italiennes et un peu moins de la moitié des étudiantes françaises enquêtées. Il s'agit ici d'étudiantes se considérant davantage comme « anonymes » pour les enseignantes. Or, si elles déclarent être satisfaites des enseignements en formation, elles vivent ces incertitudes de manière davantage intériorisée. Elles mettent en avant le poids de la charge de travail dans leur quotidien et une réussite qui se fait avec des difficultés. Ces étudiantes considèrent également que ce métier nécessite d'un apprentissage sur le terrain. Dans les deux pays, elles expriment de doute quant à leur orientation vers cette formation et ont déjà réfléchi au moins une fois à arrêter ce cursus, tout en affirmant l'inquiétude de ne pas obtenir le diplôme. On retrouve ici une partie des jeunes étudiantes « respectables » (majoritairement) et des « héritières ».

Dans le cadre français, ces étudiantes participent moins à la formation et cumulent des activités et des emplois à côté qu'elles délaissent au fur et à mesure que la charge de travail augmente en formation. Pour elles, une vocation n'est pas nécessaire pour exercer cet emploi, dont elles ne sont pas néanmoins prêtes à accepter des rémunérations plus faibles. Si dans le

cadre français elles vont finalement réussir les épreuves du diplôme, c'est chez les Italiennes qu'on retrouve les taux les plus élevés de retard ou d'échec dans l'obtention du diplôme. La mise à distance avec la formation et son projet de réussite peut alors être très forte dans ce groupe. Les profils présentés dans le paragraphe suivant font alors partie de ce groupe, partageant notamment des inquiétudes vécues à l'échelle individuelle.

Le clivage en formation ne se structure alors pas entre des « bons » et des « mauvais » élèves mais ces pratiques étudiantes permettent de dessiner trois différentes manières de se réapproprier de ces études professionnelles : le fait de correspondre (ou pas) aux dispositifs mis en place par la formation renvoie au degré de correspondance avec le futur emploi d'assistante sociale.

3.2.2. Quand le *curriculum* remet en question ou la non-conformité au rôle

Comme tout cursus de l'enseignement supérieur (Bodin & Millet, 2003), la filière de service social donne lieu à des reconversions, à des abandons ou à des échecs. Ces démissions étudiantes peuvent dépendre de plusieurs éléments, renvoyant aux caractéristiques nationales des filières (écoles/université) et aux caractéristiques de la population étudiante. Elles résultent tout autant d'abandons « par le haut » que « par le bas » de l'espace social d'origine (Orange, 2011 : 235-236). De même, ces réorientations peuvent être interprétées dans le sens d'une « résistance » à l'institution (Becker *et al.*, 1995), dans celui d'une « socialisation ratée » (Zolesio, 2009), ou encore dans celui d'un éloignement progressif du milieu professionnel visé. Il est certes difficile de retracer les différentes raisons d'agir qui amènent une partie des étudiantes à quitter ces cursus. On peut néanmoins faire l'hypothèse que ces démissions ne doivent pas être réduites à des « échecs » mais qu'elles sont la preuve d'un décalage entre le projet de formation initiale, les dispositions sociales et les dispositifs pédagogiques. Il ne s'agit pas de pointer ici une « crise de vocation », qui renverrait à réduire ces démissions « à un trait de caractère et à une question de résistance psychologique individuelle » (Bertrand, 2008 : 282), mais plutôt de les restituer dans des conditions de socialisation individuelles et collectives.

Tableau 6.7. Les démissions en service social au cours des trois ans				
Type de formation	Au cours de la première année	Au cours de la deuxième année	Au cours de la troisième année*	Total
IUT	24 % 9	11 % 4	3 % 1	38 % 12
École régionale	15 % 10	9 % 6	5 % 3	29 % 19
Université publique	17 % 18	3 % 3	5 % 6	25 % 27
Université catholique	12 % 8	3 % 2	14 % 10	29 % 20

Sources : enquête FRITA et entretiens avec les responsables de formation et avec les étudiantes. Lire : données en ligne, pourcentages et effectifs sur la population entrante la même année. *On n'a pas introduit ici les étudiantes ne réussissant pas le diplôme

Exception faite de l'institut privé italien, la plupart des démissions se situent au début de la formation, où la socialisation en service social n'aboutit pas : 19 % des Françaises et 15 % des Italiennes abandonnent ou n'arrivent pas à valider leur première année. Dans le cadre de l'IUT, les démissions de la première année doivent être comprises principalement en termes de refus de redoublement par l'institut. Sur les quatre étudiantes enquêtées arrêtant au bout de la deuxième année, deux décident de se reconvertir dans d'autres études supérieures, l'une vers une licence AES et l'autre envisageant un BTS coiffure. Dans le cadre de l'école régionale, mis à part les cas de redoublement (qui concernent quatre étudiantes), les démissions doivent être lues dans le sens d'un abandon de cette voie professionnelle. Dans ce cadre, tout comme du côté italien, on a essayé de retracer les parcours de ces abandons à l'aide d'un questionnaire mais qui n'a reçu guère de réponses (sauf dans un cas). Dans le cadre universitaire italien c'est effectivement difficile de comprendre ces démissions, ne disposant pas de données supplémentaires. On a repéré le passage de trois étudiantes en sciences de l'éducation, alors que d'autres restent inscrites dans la filière sans valider les examens ni participer aux cours.

Or, comme toute institution, les centres de formation en service social conforment ou pas leurs membres. Les ambitions scolaires et professionnelles se réadaptent au cours des trois ans et produisent des configurations différentes. On a donc décidé de procéder par la présentation de deux profils étudiants, permettant de mieux représenter l'écart progressif de ces études qu'elles opèrent. Ces parcours sont d'autant plus intéressants car il ne s'agit pas d'étudiantes ayant

abandonné au cours de la première année, mais plus tardivement, ayant donc traversé une partie de l'apprentissage en service social et quittant la formation à des temporalités distinctes (Astrid en fin de deuxième année, Faïza à quelques mois du diplôme). Elles font également partie du groupe des étudiantes « à l'écart » et des « respectables » intégrant cette filière au lendemain des études secondaires.

Le cas d'Astrid est exemplaire de certains des décalages produits par ce *curriculum*. On l'a déjà évoquée dans le cadre du stage et de la « claque » qu'elle nous décrit en deuxième année. Astrid s'oriente vers ces études à l'âge de 19 ans. Elle hésite dans le choix pour des études supérieures en remplissant la procédure APB avec des filières de SHS, le choix de poursuivre dans le social surgit après une discussion avec sa mère (qui l'incite à poursuivre dans les études supérieures) et un passage au salon de l'étudiant, cette formation permettant l'obtention d'un emploi au bout de trois ans. Elle tente alors les concours dans trois écoles, et obtient seulement celui de l'école régionale. Elle partage notamment plusieurs caractéristiques du deuxième groupe des étudiantes « respectables ». Passée par une expérience en internant privé lors de sa seconde (« imposé » par sa mère suite à des mauvaises notes), elle arrive à intégrer, par le biais de son frère (« bon élève »), un lycée « prestigieux » des Yvelines, en terminant ses études secondaires par une série littéraire (le scientifique et l'économie, « non merci »). Elle grandit dans une famille des petites classes moyennes, déménageant souvent au sein de la grande couronne parisienne. Son père, fils d'un homme travaillant dans l'armée décédé pendant son adolescence et d'une femme au foyer, originaire de l'est de la France, n'obtient pas son baccalauréat et déménage en Ile-de-France où il trouve initialement un emploi dans le commerce pour ensuite travailler comme botaniste horticulteur dans plusieurs parcs et jardins franciliens. Il ne s'investit pas activement dans la scolarité de sa fille, contrairement à sa compagne, qui y insiste fortement. Originaire d'une famille d'agriculteurs du centre de la France, la mère d'Astrid arrête l'école pour travailler initialement dans la ferme familiale et emménager en région francilienne où, après plusieurs emplois de caissière, elle se reconvertit tardivement en tant qu'éducatrice de jeunes enfants. Si Astrid manque d'échouer à son baccalauréat, elle affirme avoir persévéré dans les révisions principalement pour sa mère. Elle évoque alors une certaine distance avec les études (« peu appliquée »), le fait d'avoir obtenu des notes « moyennes » et de n'avoir jamais été très assidue, se distanciant notamment de son frère aîné qu'elle décrit comme un « gros intello » et qui poursuit sa scolarité en master de droit.

Tout en partageant des caractéristiques similaires aux étudiantes « respectables », elle partage néanmoins avec d'autres étudiantes (« héritières ») le fait d'avoir eu des activités en parallèle de sa formation, notamment dans la période estivale. Elle a été bénévole dans une ferme

pédagogique et a travaillé à quelques reprises l'été dans des chantiers de maçonnerie traditionnelle en dehors de sa région, tout en gardant à des moments des « petits boulots » de garde d'enfants. Initialement orientée vers le secteur de la prison et de la réinsertion, elle considère l'ASS comme une personne « qui va améliorer certaines situations précaires ». Son image du métier change néanmoins au fur et à mesure de ces stages. Après la « claque », elle trouve que les professionnelles se concentrent trop sur les questions financières et administratives, sans vraiment « aider les personnes et écouter leurs problèmes ». L'ASS se rapproche pour elle à celle d'une professionnelle « qui raconte des ragots, raciste, qui fait son taf sans son cœur, fin, qui fait beaucoup de dossiers et reste dans son bureau H 24 ». Si elle réussit ses études en première et en début de deuxième année, elle a du mal pour autant à s'accrocher et à voir « le sens » de la formation où elle trouve que « tout est plat ». Les enseignants considèrent d'ailleurs ses résultats « satisfaisants » et lui suggèrent « de réduire [son] volume de bavardage en cours », tout en « poursuivant [son] investissement ! »[699]. Néanmoins, le programme pédagogique mis en place par l'école ne marche pas avec elle, tout comme la transmission des visions du métier. Astrid envisage progressivement la possibilité de se réorienter et de quitter la formation, en regardant pour une formation d'un an dans l'entretien des arbres.

> « J'ai envie de faire un truc avec mes mains, avec mon corps… Je n'ai pas envie tout de suite de taffer, ça [ASS] je pense c'est un taf qui te permet d'assurer la vieillesse… Après je serai obligé de taffer 2-3 ans au moins, sinon après c'est super dur trouver un taf si tu n'as rien fait pendant des années, mais voilà, j'ai envie de faire un autre truc. Du coup je suis bête, j'aurai dû faire cela avant et après [m'inscrire dans] la formation… » [Astrid]

C'est alors l'intensité et la demande régulière des consignes et finalement l'évolution d'une certaine image du métier qui l'amènent à se détacher de l'école à la fin de la deuxième année. Elle se reconvertit dans un brevet professionnel pour devenir exploitante agricole dans l'ouest de la France (se rapprochant par là de la lignée du père). Jointe par téléphone un an après notre dernier entretien, elle est enthousiaste de cette formation qui lui permet d'être enfin dans la nature.

> « Je suis passionnée ! Je travaille dans les serres et j'ai eu quelques formations à distance, c'est génial. En plus certaines exploitations agricoles font aussi de l'insertion, tu vois, je vais faire un peu de travail social aussi ! » [Astrid]

Contrairement à Astrid, qui partage des éléments avec le groupe des « héritières », Faïza fait davantage partie du premier sous-groupe des « respectables ». Évoqué à quelques reprises tout au long de ce travail, son cas est particulièrement éclairant du lien entre trajectoire étudiante et socialisation institutionnelle. En effet, elle poursuit ses études jusqu'au bout de la troisième année et elle décide lors des derniers mois au printemps 2016 de ne pas se présenter aux épreuves du

[699] Fiche d'évaluation de la commission de validation de la première année.

concours. Entrée à 17 ans à l'IUT, elle est originaire d'une famille issue de l'immigration nord-africaine, composée par une fratrie de quatre sœurs, dont elle est la cadette. Son père, fils d'un agriculteur-éleveur et d'une mère au foyer, arrive en France à l'âge de 25 ans, où il obtient un BEP, un CAP, une licence en cours du soir et après d'autres formations sur le tard, il est aujourd'hui cadre commercial à la retraite. Sa mère, fille d'un cheminot et d'une mère au foyer, n'a pas poursuivi ses études et arrive en France après celui qui deviendra son mari. Après des années au foyer, elle exerce ensuite en tant qu'assistante maternelle. Le père de Faïza insiste beaucoup sur les études de sa fille et l'épaule tout au long de la scolarité, l'orientant au départ vers une filière générale, alors qu'elle préfère plutôt s'orienter vers une filière technologique en santé et social. Son arrivée en série générale dure néanmoins quelques semaines : mettant en avant des faibles compétences scolaires, elle décide de se réorienter vers la filière technologique. Si l'obtention d'un baccalauréat STG « calme » son père, elle décide à nouveau de rentrer dans la voie « sociale ».

> « Mon père il ne voulait pas, il est cadre commercial donc il voulait que je sois un peu sa destinée entre guillemets […] quand je faisais STG, il me disait "c'est très bien ma fille", "c'est très bien ma fille". Et non, en fait je ne me vois pas du tout derrière un bureau, sur l'ordi, prendre des commandes de téléphone, en plus c'est la pression quoi ! Nous, en tant qu'assistantes sociales on n'aura pas des objectifs, on fera de notre mieux mais ce n'est pas comme si le patron il vient nous dire "oui, il faut que tu fasses ce mois-ci ce chiffre d'affaire", non ! » [Faïza]

Les expériences vécues en stage, tout comme les différentes consignes de l'école, l'amènent à prendre du retard dans les rendus et à vivre avec difficulté les trois ans de formation qu'elle trouve de plus en plus « lourds » (« trop de pression »). Si son deuxième stage lui permet de s'accrocher à nouveau (on lui propose aussi un emploi pour l'après-diplôme), les différentes représentations du métier que la formation véhicule contribuent à nourrir ses doutes. L'insistance des responsables sur la participation « stricte » (« alors que tu as des imprévus »), sur les consignes et les rendus écrits, tout comme le temps passé en formation, augmentent ses incertitudes. Elle souligne notamment la différence avec « les filles de Paris » de la classe qui parlent « super bien », alors qu'elle a du mal avec les différents écrits à rendre, notamment avec le mémoire de fin d'études. On voit comment la mauvaise maîtrise des règles scripturales (elle souligne plusieurs fois que, pendant le secondaire, ils travaillent peu les longs écrits), conditionne son orientation future. À l'exception d'une cadre pédagogique de cet institut, elle est plutôt distante des autres enseignants qu'elle trouve très « rigides » et « éloignés ». Elle se fait « recaler » lors des oraux blancs, censés apporter du soutien aux futures candidates au diplôme. Pétrifiée par l'angoisse face aux rendus, elle décroche au fil du dernier semestre. La responsable de la formation appuie sa décision de ne pas se présenter aux épreuves du diplôme.

> « [J'en ai discuté] surtout avec Madame [la cadre pédagogique de la formation], on était proches d'elle… elle m'a dit "c'est mieux pour toi Faïza ! Tu as trop de difficultés, je te sens encore fragile pour cette année, c'est bizarre parce que tu assurais les deux années avant". C'était la troisième année, peut-être parce que pour deux ans je me suis dit le diplôme c'est encore loin… et là, la 3e année, j'ai perdu mes moyens… » [Faïza]

Elle décide alors de cacher cette démission à son père, mettant en avant un « échec » au diplôme (« mon père allait me tuer, j'ai dit que j'ai raté et c'est passé »). Arrêtant à deux semaines de la fin, elle n'arrive non plus à obtenir sa licence à cause de ses absences (« par rapport à la licence je suis dégoûtée ! »). Après quelques mois de distance, elle décide initialement de retenter le diplôme l'année suivante et de s'inscrire à nouveau en formation (« mon père était content que je reprenne, il m'a dit "je sais que tu ne vas pas me décevoir" »). Lors de notre dernière rencontre, elle commence à travailler en tant que caissière dans la grande distribution et vient de se fiancer avec son copain (également issu de l'immigration, alternant des emplois de conducteur de bus, de cariste et de VTC et en attente d'une reconnaissance d'un handicap par la MDPH). Au bout de quelques mois, elle finit par décrocher une nouvelle fois et suspend sa formation, la « barrière » (de classe et de la classe) étant trop haute : « je n'étais plus à l'aise, je n'avais plus de motivation, pas de soutien de l'institut… ». Pendant ce temps ses projets de vie se concrétisent, elle se marie, elle déménage avec son mari et trouve en emploi quelques mois après en tant que médiatrice en réinsertion dans un centre social.

Les cas d'Astrid et Faïza contribuent à montrer les décalages que les instituts de formation (ici français) contribuent à générer chez une population étudiante détenant des faibles capitaux[700]. L'intensité de la formation et la rigidité des consignes amènent alors ces deux étudiantes progressivement à une réorientation dans une position « inférieure » dans l'espace social : l'une en dehors du travail social, l'autre dans un emploi moins qualifié au sein du même espace professionnel.

◊ ◊ ◊

Comme pour d'autres professionnels, ces trajectoires de démission marquent une progressive « prise de distance à l'égard de l'institution quand l'individu découvre qu'il ne parvient plus à ajuster aux exigences du groupe à ses propres désirs, que ceux-ci résultent de son *habitus* personnel […], qu'il les ait expérimentés du fait de son appartenance sans les avoir anticipés, ou

[700] Si des capitaux scolaires sont présents dans leurs familles, ils ont été acquis sur le tard. Chez la mère d'Astrid c'est son travail d'éducatrice de jeunes enfants qui l'amène progressivement à valider un diplôme professionnel et à mettre l'accent sur l'aspect scolaire dans l'éducation de ses enfants. Tout en intégrant un lycée prestigieux, Astrid y reste une année, sa présence est due en partie aux négociations de son frère avec le proviseur du lycée. Chez le père de Faïza, l'arrivée en France se joint à une forte ascension scolaire et sociale, lui permettant de conclure sa carrière en tant que cadre commercial dans une grande entreprise.

qu'ils se soient imposés à lui dans des situations imprévues » (Lagroye & Siméant, 2003 : 67). Ces profils de démission permettent néanmoins de faire ressortir les spécificités de la socialisation française en service social : l'adaptabilité et la conformité à l'institution conviennent peu à ces deux étudiantes, disposant davantage de dispositions interactionnelles que des compétences proprement scolaires. Ce sont également les valeurs contradictoires de l'assistante sociale véhiculés par la formation, entre proximité avec l'usager et apprentissage formel du métier, qui contribuent à ces démissions.

3.3. Entre renforcement et conversion : la voie médiane de la formation en service social

On a évoqué la gestion du temps et les différentes pratiques étudiantes ainsi que les désajustements qui amènent à une sortie de la formation. Finalement ces formations contribuent à former les étudiantes à une certaine conformité et docilité, que ce soit dans la gestion du temps inculquée, dans le type de devoirs enseignés, et dans les évolutions au fil du parcours. Ces cursus mettent en place un processus de socialisation de « renforcement » et de progressive « conversion » (Darmon, 2010a : 115-117). Dans le cadre de processus de socialisation continue, Muriel Darmon distingue en effet socialisation de renforcement, socialisation de conversion et socialisation de transformation. D'une part, s'il se produit une transformation à un type d'emploi spécifique, le travail institutionnel mis en place par ces *curricula* s'apparente à celui d'une conformation des dispositions précédemment acquises, dans le sens d'une « mise en conformité » des étudiantes aux règles de la formation et du futur milieu professionnel que la majorité des étudiantes intègrent à la sortie. D'autre part et plus rarement, pour certaines étudiantes, l'image de l'assistante sociale se concrétise, amenant à une progressive conversion à des visions du monde particulières[701].

Toutefois, il ne faudrait pas voir par cela une homogénéisation complète des profils étudiants dans l'un ou l'autre cas, d'autant plus qu'on s'arrête ici aux portes du travail, avant le premier ou le deuxième poste, susceptibles souvent de renforcer ou compléter la conversion à la morale professionnelle promue par les assistantes sociales (Serre, 2009 : 275-291). On a essayé de montrer que ceux-ci s'ajustent de manière plurielle, conformément aux dispositions et au travail institutionnel opéré. La socialisation en service social, inscrite plus largement dans le processus de socialisation scolaire et professionnelle des étudiantes, renforce des dispositions, tout comme en

[701] Dans ce cadre, et en dehors de quelques cas observé, on est moins dans une conversion d'*habitus* (qui présuppose un changement radical et irréversible de mode de vie et d'identité, *metanoia,* Suaud, 1978) que dans une conversion de dispositions sociales particulières qui renvoie à une convertibilité des capitaux des enquêtées. Pour une discussion de ce concept et de ses différentes facettes, notamment en lien aux théories sociologiques de Durkheim, Bourdieu, Strauss et Berger et Luckmann, on renvoie à Darmon, 2011.

transforme d'autres. Il s'agit donc de s'intéresser aux variations interindividuelles produites par ce cursus. Comme on l'a vu dans le cas d'Astrid et Faïza, ces configurations aboutissent (ou pas) à l'obtention du diplôme d'État en France et à la licence de service social en Italie. En reconstituant les parcours des étudiantes au cours des trois ans, on peut observer qu'environ deux-tiers arrivent à obtenir leur diplôme dans les deux pays (*cf.* tableau ci-dessous).

Tableau 6.8. Les parcours des étudiantes jusqu'au diplôme

Pays	Type de formation	Démissions entre la 1re et la 2e année	Démissions en 3e année ou échec au diplôme*	Diplômées* [+inscrites à l'Ordre italien]	Total
France	IUT	35 % 13	5 % 2	60 % 22	100 % 37
	École régionale	25 % 16	14 % 9	62 % 40	100 % 65
Italie	Université publique	19 % 21	13 % 14	68 % [38 %] 74 [41]	100% 109
	Université catholique	14 % 10	24 % 17	61 % [34 %] 43 [24]	100% 70

Sources : enquête FRITA, liste des inscrits à l'*Albo* italien, *Facebook, Linkedin*. Données en ligne, pourcentages et effectifs. **Lire** : 35 % des étudiantes de l'IUT (13 étudiantes) se reconvertissent et abandonnent ces études entre la première et la deuxième année, 19 % entre la troisième et les épreuves du diplôme et 46 % obtiennent le diplôme d'ASS. *On a considéré au sein des diplômées françaises, les étudiantes qui redoublent le diplôme et l'obtiennent l'année suivante (5 en IUT et 6 en école régionale) tout comme les diplômées italiennes obtenant le diplôme dans les sessions de six mois successifs. Pour les inscrits à l'ordre, les résultats ont été mis à jour en mars 2018.

Si, étant donné les effectifs, ces résultats doivent être considérés avec précaution, ils permettent néanmoins de formuler quelques hypothèses sur le lien entre orientation, pratique et réussite étudiante, tout en confirmant le caractère heuristique d'un procédé longitudinal. Ces « réussites » étudiantes doivent alors être resituées dans le cadre des différentes trajectoires et elles interrogent sur le rôle effectif de la socialisation institutionnelle transmise par les centres de formation. Elles montrent par exemple que l'école régionale française privilégie tout au long du cursus des étudiantes « reconverties » et « héritières » davantage que les étudiantes « respectables », plus nombreuses à décrocher au cours des trois ans. À l'inverse, les institutions universitaires (IUT et universités italiennes) privilégient un public principalement composé par des étudiantes « respectables » et des « héritières », davantage répondant à des codes relevant de la forme scolaire. De même, si on tient compte de celles qui arrivent jusqu'en troisième année, on

peut souligner le poids des degrés d'investissement étudiant dans la réussite. Dans les quatre instituts, les étudiantes « déterminées » réussissent en large majorité leurs études.

Toutefois, des différences se dessinent ici entre pays, où l'évaluation finale ne relève pas des mêmes types de commission. Dans le cadre français où les jurys au Diplôme d'État sont davantage composés par des futures pairs, les étudiantes « en conformité scolaire » arrivent moins que les autres à obtenir le diplôme final, même si elles reçoivent des bonnes notes. Des bons résultats et le respect des règles de l'institution n'aboutissent pas toujours à devenir assistante sociale. À l'inverse, dans le cadre italien où l'obtention de la licence reste dépendante de codes universitaires, les échecs sont plus fréquents chez les étudiantes « à l'écart » (un tiers n'a toujours pas obtenu la licence au moment où on écrit). La division qui demeure ici entre licence en service social et examen d'entrée dans le métier marque une distinction supplémentaire au sein de la population étudiante qui reste à analyser[702], seulement la moitié des diplômées intégrant finalement l'Ordre professionnel en service social.

Il demeure que ces cursus contribuent à la constitution progressive du corps professionnel des assistantes sociales, tout en confirmant des aspirations étudiantes et en élargissant un espace des possibles qui paraissait au départ relativement restreint. L'ambition de la plupart des étudiantes reste l'entrée dans le poste. La poursuite d'études est rarement abordée dans les cours par les différents intervenants qui soulignent l'importance d'intégrer le marché du travail. Les représentations en fin d'études tournent souvent autour de la « fatigue », de la « charge de travail » et d'une formation « intensive », ou encore de la « méconnaissance » des cursus supérieurs[703].

Toutefois, dans le cadre italien, où cet emploi est davantage « sous tension », la poursuite d'étude peut progressivement représenter une stratégie pour retarder l'entrée dans la profession et y arriver avec plus de titres, ce qui n'est pas étranger aux effets de capital culturel et social (Pandolfini & Palumbo, 2015). Le nombre d'étudiantes italiennes envisageant de poursuivre leurs études au bout des trois ans augmente alors au cours de la formation, et il représente environ la moitié des enquêtées au moment du diplôme[704]. C'est notamment le cas de Camilla, de Carlotta ou de Vittoria, étudiante dont on a exposé le parcours dans le quatrième chapitre et on reviendra dans la suite. En guise de conclusion et en tenant compte des différents résultats, il s'agit de rendre compte de ces types de trajectoires.

---

[702] Si les données dont on dispose et les résultats effectifs au concours ne nous permettent pas de valider certaines affirmations, on peut néanmoins faire l'hypothèse que l'inscription à l'Ordre reste aussi liée à la possession de certaines dispositions scolaires, scolaires et économiques (le coût de l'inscription, la volonté de rentrer directement dans le marché de l'emploi).

[703] Si les étudiantes italiennes déclarent d'être au courant des masters offerts au sein de la même fac, elles connaissent rarement les spécialités offertes dans les autres universités.

[704] Si 63 étudiantes italiennes n'excluent pas de poursuivre les études après les diplômes, on ne sait pas pour autant si cette poursuite a effectivement eu lieu ou pas.

3.3.1. Ne pas dévier de son projet de départ : quand le *curriculum* confirme l'orientation initiale

On l'a évoqué *supra*, les étudiantes « déterminées » réussissent à obtenir le diplôme au bout des trois ans davantage que les autres étudiantes. Leurs trajectoires s'orientent à un progressif renforcement de la voie choisie lors de l'entrée dans ce cursus, jusqu'à l'entrée effective dans le métier. Si chaque cas national présente des singularités spécifiques aux centres de formation dans lesquels les étudiantes effectuent leurs études, les cas de Lucie, de Diego ou de Bianca, permettent d'illustrer la confirmation de cette orientation, qui se poursuit tout au long des trois ans.

Lucie a 28 ans lors de l'entrée en formation en école régionale française. Cadette d'une famille des classes moyennes, elle grandit entre un département d'outre-mer et la région francilienne. Son père, capitaine de police à la retraite est issu d'une famille des commerçants de l'Ouest de la France. Sa mère, assistante sociale sur le tard après plusieurs années comme dactylo, est née en outre-mer d'un père ouvrier et d'une mère employée dans les cantines scolaires de sa ville. L'orientation de Lucie vers le service social se fait tardivement. Ayant obtenu un baccalauréat littéraire après un parcours scolaire qu'elle définit comme « moyen », elle s'inscrit en première année de langue à l'université pour ensuite suivre une formation d'hôtesse de l'air, métier qu'elle exerce pendant environ six ans à l'étranger. C'est au bout de cette expérience qu'elle décide de se réorienter et de revenir en France. Après avoir hésité à nouveau avec les langues et des études d'infirmière, elle décide de tenter le concours de service social sur conseil de ses parents.

> « J'ai lu deux/trois trucs et je vais tenter et me lancer dans la formation, j'avais envie de retourner à l'école, de me former à quelque chose. Mais pas à la fac parce que aussi, j'ai 28 ans et il aurait fallu minimum un master pour travailler dans quelque chose… je me suis dit, je vais chercher un truc professionnel, qui me donne un métier, mais une formation avec une connaissance de plusieurs choses, un peu large » [Lucie]

Lors de trois ans de formation, alors que l'image du métier se concrétise au fur et à mesure, Lucie affirme de ne pas douter de la formation, qu'elle considère comme un pari pour elle-même. Elle arrive à trouver les stages sans beaucoup des difficultés et continue la formation sans incertitudes. Si elle trouve la formation « intense », elle arrive néanmoins à valider les épreuves de l'école alternant des résultats « assez satisfaisants » à des « très bons » résultats selon les enseignants[705]. Convaincue de la voie choisie, elle s'investit dans les révisions, tout en gardant une distance entre sa vie personnelle et la formation (« parce que c'est comme des collègues, comme

[705] Commentaires de la commission d'évaluation des trois ans.

des collègues de travail »). Si elle se consacre à des activités en parallèle de sa formation, elle arrive à les mettre progressivement de côté en troisième année.

Lucie essaie alors de maintenir une régularité dans sa vie de couple, qui dure depuis plusieurs années avec un ingénieur travaillant dans la fonction publique d'État. Si la formation l'amène à « baisser » son niveau de vie, elle décrit de manière positive son rapport avec les enseignants de la formation, les tuteurs de stage et les cours qu'elle reçoit en école, intervenant à plusieurs reprises devant les autres étudiantes et restant plutôt attentive au fil des semestres. Elle ne met pas en place un planning régulier des révisions mais elle élargit pour autant ses lectures et regarde ses notes, travaillant à plusieurs reprises la forme de ses rendus écrits. Pour son mémoire notamment, elle contacte et rencontre un professionnel spécialiste du thème (« c'est un mec calé sur le sujet et il a accepté de me relire ! »). Commençant à envoyer quelques candidatures pendant les épreuves du diplôme, elle finit par être embauchée juste après l'obtention du diplôme dans un centre d'hébergement d'urgence et de réinsertion. Lucie évoque la fin de la formation comme le moment pour « se poser » enfin dans son travail et sa vie personnelle. Enceinte de quelques mois lors de notre dernière rencontre, elle attend de déménager avec son compagnon, en gardant une forte confiance dans le fait de retrouver un emploi après son congé maternité.

> « Au final [l'école] ce n'était pas compliqué non plus, mais c'est le rythme qui est un peu lourd et dû aux stages. Si tu fais trois ans sans stage c'est calme. Avec les stages et tout ce qu'il y a rendre à côté, tu en peux plus, une autre année ça aurait été trop […] J'ai fait trois ans et je n'ai pas de regrets particuliers ou de revendications de manière générale, ça m'a permis d'avoir un diplôme, c'est tout ! » [Lucie]

Parallèlement au cas de Lucie on peut reprendre le cas de Diego, qu'on a déjà évoqué dans le quatrième chapitre. Travaillant déjà comme éducateur avant la formation, il s'inscrit notamment dans l'objectif d'obtenir une licence et appréhende fortement la reprise d'études à l'université. Une fois rentré en formation, il maintient néanmoins un fort investissement dans la formation. Si cela ne se produit pas sans quelques renoncements (à des activités sportives et associatives, à des loisirs), il s'accroche aux études et à des révisions progressives tout au long des trois ans. Chaque année se termine avec le projet d'obtenir la licence, une bonne moyenne pouvant être sacrifiée si cela coïncide avec le diplôme « dans les temps ». Révisant tout seul, il met de la distance avec le reste de sa promotion, avec qui il n'arrive pas à travailler car « elles [le] déconcentrent ». « Convaincu » par le métier, il donne sa priorité à la fréquence en cours et aux révisions, tout en gardant des bons liens avec ses camarades. Son discours reflète une forte envie de « réussite » personnelle et professionnelle. Si la précarité du métier commence à générer des incertitudes lors de la troisième année, il le voit comme un défi (scolaire et social) pour terminer le plus vite possible et chercher du travail.

> « Je ne veux pas me faire rabaisser, je veux garder la tête haute, toujours avec le sourire. Ça m'est déjà arrivé de me retrouver sans travail » [Diego][706]

C'est à quelques semaines de l'obtention de son diplôme qu'il reçoit une offre de travail comme éducateur dans une coordination d'associations, offre qu'il accepte. Initialement à durée déterminée, il est embauché ensuite en CDI. Si ceci lui fait retarder le passage du concours final et l'inscription à l'Ordre, il envisage de s'y inscrire l'année suivante. Le fait d'obtenir un emploi lui permet de quitter le foyer familial et d'emménager avec sa compagne, elle-même étant embauchée quelques mois auparavant en tant qu'assistante sociale.

Si avoir une « bonne moyenne » ne compte pas pour réussir la formation, on peut néanmoins retrouver des cas « atypiques », mettant davantage l'accent sur cet aspect. On retrouve alors au sein de ce groupe des trajectoires d' « ascètes universitaires » (Truong, 2015 : 92), c'est-à-dire des étudiantes qui surinvestissent la formation. Le cas de Bianca, étudiante dans l'université publique et faisant partie du groupe des « respectables » tout comme des étudiantes « déterminées », permet de rendre compte de cet engagement dans la formation à l'échelle individuelle et d'une sorte d' « ascétisme » étudiant.

Née en 1994, elle grandit dans une famille populaire originaire d'une région du sud de l'Italie, d'un père ouvrier dans le privé et d'une mère employée à la cantine scolaire, n'ayant pas poursuivi des études supérieures, et cadette d'une sœur aujourd'hui secrétaire comptable. Bianca poursuit une scolarité secondaire générale socio-psycho-pédagogique, espacée par des périodes en hôpital et chez elle suite à des troubles alimentaires. Elle est admise à l'université en service social et garde l'objectif de devenir assistante sociale dans la suite de sa *maturità* qu'elle obtient avec une note élevée. Elle est alors la première de sa famille à intégrer les études supérieures. Les restrictions alimentaires qu'elle met en place lors de l'adolescence dans sa pratique anorexique contribuent de fait à structurer un rapport méthodique à la gestion du temps (Darmon, 2010b : 50-53) qui se reproduit dans son organisation du temps universitaire. Si Bianca évoque d'avoir souffert du stress et de l'angoisse lors de sa première année, elle termine le dernier trimestre avec une moyenne élevée. Elle décide de mettre en place un planning qu'elle réactualise toutes les semaines selon les objectifs préfixés, en mettant peu à peu de côté ses activités extra-universitaires (notamment une pratique théâtrale qu'elle poursuit jusqu'à la fin de la deuxième année) et en transformant sa manière d'étudier.

Dès les premiers examens, elle maintient un certain rythme dans ses révisions gardant le seuil de 25/30 dans la moyenne de ses évaluations ; au-dessous de ce seuil, elle refuse les notes

[706] "Io non voglio farmi buttare giù, voglio restare a testa alta, sempre col sorriso. Mi sono già trovato senza lavoro".

des examens[707]. Elle profite également des trajets dans le train entre chez elle et l'université pour réviser, en restant le soir « sur les bouquins jusqu'à minuit » et en consacrant également une partie du week-end aux révisions. Lors des cours à l'université, elle prend des notes à l'ordinateur. En privilégiant initialement une annotation mot par mot, elle favorise ensuite une annotation par « mots-clés », qui contribue progressivement à l'éloigner d'une « bonne volonté scolaire ». C'est à partir de celles-ci, croisées aux ouvrages spécifiques au cours, qu'elle prépare les différentes validations. Si elle évoque lors du deuxième entretien l'idée de poursuivre en master et, plus tard, en thèse, elle reste concentrée sur son objectif principal : l'obtention de la licence avec le résultat maximal (110/110) et le passage dans la foulée du concours. L'attachement à ses objectifs du départ est très fort. Son image de l'assistante sociale se concrétise au fur et à mesure qu'elle révise les différentes méthodologies professionnelles lors des cours universitaires. Son ascèse va de pair avec une image de l'assistante sociale qui occupe toutes les sphères de la vie et « engage la totalité de la personne » (Truong, 2015 : 92). Son envie de réussite est flagrante dans son discours lors de nos trois rencontres. Obtenant le diplôme avec la note la plus élevée et le concours, elle intègre au bout d'un mois un emploi dans des services sociaux locaux de son département.

La trajectoire de Bianca montre alors comment s'entrecroisent un investissement intensif dans la formation, une socialisation antérieure à un rythme temporel régulier, des pratiques singulières et une volonté d'ascension qui amènent à produire une mise au travail « honorable » (Hugrée, 2010b) tout en mettant en avant une « ascèse » atypique. Ces trajectoires partagent des pratiques étudiantes qui mettent en avant une volonté revendiquée de réussite personnelle, qui appréhende la formation dans un réel objectif professionnel. Gardant l'ambition de devenir assistantes sociales au bout de trois ans, les trois enquêtés poursuivent leur projet de départ et intègrent dans la foulée le marché de l'emploi, tout en poursuivant une entrée dans la vie active.

3.3.2. S'accrocher : quand le diplôme sécurise des jeunesses populaires

Toutefois, comme on a l'a rappelé en début de partie, ces réussites ne se réduisent pas à des parcours « linéaires », mais la formation peut également être le moment de réévaluer son parcours, de s'accrocher à la profession. Si une large partie des étudiantes se situent finalement « à l'écart » de la formation, d'autres mettent l'accent sur les moments en formation et l'importance de l'école dans l'apprentissage du métier. Ce cursus participe à leur restituer, par l'obtention du titre, une certaine légitimité scolaire et sociale. On a déjà évoqué le cas de Vittoria et de Chloé lors du quatrième chapitre et leur projet d'ascension sociale, tout comme leur vision « engagée » de la

[707] On rappelle que le système universitaire italien offre généralement la possibilité de refuser des notes aux examens pour maintenir une certaine moyenne tout en permettant de repasser l'examen aux sessions suivantes.

profession. Si elles arrivent à obtenir le diplôme au bout des trois ans, la scolarité ne se déroule pas pour autant sereinement, ce qui entraîne une remise en cause progressive de certaines facettes du *curriculum*.

Rentrée avec des fortes attentes sur le *curriculum* et l'université, le déroulement de la scolarité de Vittoria se déroule moins facilement que ce qu'elle avait prévu. Ne se fixant pas une « moyenne » à tenir, elle arrive à valider les examens dans le but d'obtenir le diplôme dans les trois ans. Toutefois, à plusieurs reprises, Vittoria met en avant des difficultés dans les consignes, dans les stages, tout comme dans sa vie personnelle. Recevant du soutien financier par ses parents et par une bourse étudiante, elle évoque également des difficultés à « tenir » dans la vie universitaire, ce qui l'amène à mettre en place plusieurs stratégies de renoncement et survivance[708]. Si elle n'arrive pas à accéder aux résidences étudiantes à cause de sa moyenne, elle renonce également à un projet de volontariat en Amérique Latine, qui se rapprochait de son « rêve » professionnel, tout comme à la possibilité donnée par l'université de partir en Erasmus à l'étranger. L'université représente également un moment de sociabilité pour Vittoria qui arrive à lier avec un groupe de camarades, avec lesquelles elle gardera le contact après les trois ans. Le rythme soutenu de la formation la questionne fortement, alors qu'elle commence à trouver « ennuyants » certains des cours. Souhaitant, initialement proposer de réaliser un mémoire avec une professeure de sociologie, elle se réoriente ensuite sur une enseignante assistante sociale « qui prend moins la tête ». Les situations vécues lors des deux expériences de stage dans le public contribuent également à remanier la figure professionnelle.

> « J'ai pu voir que dans la fonction publique, l'ASS, comme moi je [la] considère, doit protéger les droits de la personne. Sauf qu'on est dans un système où les droits n'existent plus et on fait tout pour ne pas les respecter. Donc dans le public j'ai vu souvent que les droits de l'usager sont mis de côté, pour donner de l'importance à l'aspect plus économique ou administratif. Dans les associations je ne sais pas comment ils travaillent, mais j'ai vu là aussi qu'avec une empreinte entrepreneuriale, ils donnent plus d'importance au profit, en oubliant la mission [de l'assistante sociale]. Je ne sais pas lequel est le moindre mal entre les deux… » [Vittoria][709]

Le changement progressif dans la manière d'envisager l'assistante sociale qui se relie à la « distance » que certaines professionnelles affichent dans le métier, tout comme sa conviction personnelle face aux incertitudes personnelles et universitaires l'amènent à s'accrocher aux études,

[708] Elle évoque notamment avoir du mal à avouer à ses colocataires qu'elle ne peut pas se permettre les sorties ou m'avoue de ramener une partie du déjeuner de la cantine universitaire le soir chez elle.

[709] "Io ho potuto vedere che nel pubblico l'ASS come la vedo io deve tutelare i diritti della persona. E siamo in un sistema dove i diritti non dico non esistono più ma si fa di tutto per non farli rispettare. Quindi nel pubblico ho visto molto spesso che il diritto della persona viene messo da parte per dare importanza all'aspetto più economico e organizzativo della cosa. Nella cooperativa non so come lavorano ma ho visto anche lì che avendo comunque un impronta aziendale, danno importanza al guadagno, dimenticandosi della missione. Tra i due non so qual'è il male minore...".

tout en élargissant son espace des possibles. L'université la conforte de plus en plus dans les possibilités de poursuite des études. Si elle évoque lors de notre première rencontre l'idée d'un cours de perfectionnement sur la protection de l'enfance au bout de trois ans, elle envisage au fur et à mesure l'éventualité de continuer en master. Ce projet se concrétise tout en négociant avec sa famille et son compagnon, Damiano, initialement hésitant et désirant plutôt une stabilité familiale (« il voudrait la famille classique, que tu te maries, le baptême, les enfants »). C'est alors à la suite de l'obtention de son diplôme que ce projet aboutit. Elle emménage dans une autre ville du nord, elle s'inscrit dans un master en service social, et commence à exercer le métier en parallèle de ses études. Tout en repoussant les assignations à une vie domestique ou salariée dans son village[710], ce *curriculum* permet à Vittoria d'obtenir un diplôme et de se maintenir dans les études supérieures. C'est par la progressive réappropriation du métier, dans une vision plus politique, que Vittoria vise de continuer en master et vers davantage de stabilité professionnelle.

Le parcours de Chloé est également révélateur des incertitudes vécues en cours, tout comme de l'importance qu'elle donne à la formation dans son projet d'ascension. Se présentant comme une « stressée » de nature, elle met en avant des difficultés à tenir lors de trois ans. C'est en s'appuyant alors sur un petit groupe de collègues très soudées, qu'elle arrive à s'accrocher dans les révisions et à valider les différentes épreuves. Si elle ne pense pas réussir certains examens (notamment en droit), elle arrive pour autant à les obtenir et à poursuivre le cursus. Sa moyenne baisse au cours des trois ans tout comme sa concentration en cours. Elle évoque alors des problèmes suite aux consignes très strictes de l'IUT, mais elle reconnait l'importance de la formation dans la structuration du rôle professionnel et considère les assistantes sociales vacataires très impliquées. Ces difficultés se transforment au fur et à mesure dans une certitude à mettre en place dans son métier. Les expériences de stage, tout en lui montrant le flou de la définition du métier, lui permettent de maintenir son engagement et de tenir dans la formation, tout en revendiquant l'action de l'assistante sociale auprès des usagers.

> « Devenir ASS c'est quand même être engagée dans une cause, on défend quelque chose quand même qui est l'aide, la solidarité, le soutien, l'accompagnement auprès des personnes en difficulté, c'est ça devenir ASS, c'est de pouvoir donner une vérité aux gens autour de moi. C'est con, ça fait l'impression d'être devenue Jésus qui a une parole et doit la donner à tout le monde mais on a un devoir, on travaille avec les personnes qui sont en difficulté. Ça, on nous formate bien pour qu'on soit des bons travailleurs sociaux, pour qu'on accompagne bien les personnes et on les oriente bien. Mais il y a aussi, à l'extérieur, le devoir de pouvoir dire aux gens qu'il y a des choses qui sont comme ça, la réalité de la vie n'est pas ce qu'on vous dit dans les médias, c'est plus compliqué que ça… ! » [Chloé]

[710] *Cf.* chapitre 4 sur les remarques des parents de Vittoria.

Admise au diplôme, elle obtient le titre d'assistante sociale avec des notes « moyennes », la note de la soutenance de son mémoire lui ayant permis de relever la moyenne et d'obtenir le diplôme. Elle finit alors par intégrer initialement un service social départemental pour ensuite être embauchée en tant qu'assistante sociale d'un service hospitalier.

Si ces deux dernières trajectoires présentent des différences relevant des structures de formation dans lesquelles elles évoluent, elles permettent néanmoins de montrer la contribution de ces filières à la poursuite d'études de jeunesses populaires en ascension. Si ces profils ne représentent pas des « ascètes » ou des bonnes élèves, ils contribuent au façonnement opéré par l'institution, qui restructure et renforce leur espace de possible, tout en incorporant progressivement une activité professionnelle. Les trajectoires de Vittoria et de Chloé, comme celles d'Olivia ou de Clémence, de Noémie ou de Yasmina, vues également dans les chapitres précédents, peuvent alors d'apparenter à des parcours de « petite » réussite scolaire dans l'enseignement supérieur et de maintien d'une population féminine au sein des classes moyennes salariées et de futures agents intermédiaires de l'État.

Conclusion de la partie III. S'arrêter aux portes du travail (social)

Les analyses présentées dans les deux chapitres précédents ont permis d'observer comment se produit, au fur et à mesure des trois ans, le processus de socialisation des étudiantes en service social. Tout d'abord, la mise en parallèle des mécanismes de sélection et d'admission dans les quatre instituts de formation enquêtés a permis de montrer les catégories d'entendement propres au service social. Au croisement des deux situations nationales, deux pôles idéal-typiques ressortent de notre analyse. L'un, plus axé sur le capital culturel non certifié des étudiantes et sur le cas de l'école régionale et de l'université privée, se concentre sur un apprentissage professionnel, voué à la reproduction d'une assistante sociale focalisée sur l'usager et son individualité. L'autre, axé sur les compétences scolaires des étudiantes en IUT et à l'université publique, contribue à produire une diplômée maîtrisant davantage une structure de savoirs donnés et vouée à s'adapter au futur poste. Ces deux pôles alternent et demeurent en tension tout au long des trois ans de formation, provoquant des résistances et des réappropriations à partir des trajectoires singulières, selon la figure de l'étudiante ou de l'apprentie professionnelle.

L'apprentissage croisé du processus de socialisation contribue également à faire ressortir les spécificités de chaque cadre national. Une lecture locale permet de mettre en avant des situations d'emploi spécifiques. En France, une attention majeure à l'emploi implique une plus forte domination de la forme scolaire, élargie dans le cadre du processus d'institutionnalisation de ces filières. En Italie, le fait que l'attention soit davantage mise sur l'aspect scolaire floute les contours du métier d'assistante sociale, ce qui conduit à mettre en œuvre un tri supplémentaire à la sortie de la formation et à l'accès au poste. Dans les deux cas, la perméabilité entre l'espace de formation et les expériences vécues en stage favorise la correspondance entre la formation et le futur emploi (Mignon-Gerard *et al.*, 2017). Si les méthodes enseignées cherchent à favoriser un éloignement des étudiantes du « corps » des populations de l'action sociale, elles reproduisent également une rhétorique de « psychologisation » et de négation de rapports sociaux qui permet rarement de penser ces publics différemment des besoins qui les amènent auprès des futures professionnelles. Ce qui en fait deux facettes d'une même matrice disciplinaire.

Deux questionnements principaux ressortent de manière transversale de ces deux chapitres. Le premier concerne la sélection des assistantes sociales. L'analyse des deux filières sélectives en France montre que toutes les « élues » n'arrivent finalement pas jusqu'au diplôme et qu'au contraire la formation demande une conformation progressive, et excluante, au futur rôle

professionnel auquel elle forme. Les deux filières en Italie, si elles affichent un caractère « professionnel » et propre au service social, n'amènent pas pour autant toutes les étudiantes à entrer dans le métier : un tiers d'entre elles seulement entrent dans le métier à la fin de la formation. Certes, si certaines étudiantes continuent leurs études en gardant en tête le projet de passer un concours, pour d'autres ce moment représente le seul diplôme du supérieur et permet la recherche d'un emploi qualifié dans le monde du travail en général. La multiplicité des configurations empêche d'étudier finement celles que ne s'orientant pas dans le métier. Elle permet cependant de nous éloigner de la rhétorique de la réussite ou de l'échec, fortement présente encore aujourd'hui dans les discours politiques et médiatiques pour justifier une orientation « rationnelle » des étudiants vers le cursus de leur choix. Comme pour tout autre cursus d'enseignement supérieur, les étudiantes en service social se reconvertissent vers d'autres métiers, d'autres filières du supérieur et d'autres emplois.

D'autre part, l'apprentissage du métier ne se réduit pas à l'assimilation des cours et à un bon suivi du stage. Tout d'abord, celui-ci provoque des adaptations, des ajustements et des négociations propres aux caractéristiques spécifiques des structures de formation ou singulières aux pratiques étudiantes. Les instituts arrivent à véhiculer une lecture en termes de « psychologisation » des rapports sociaux à des étudiantes qui ont été progressivement sélectionnées à pouvoir recevoir ces discours. De même, les *curricula* en service social, qu'on soit en France et en Italie, n'arrivent pas à asseoir leur mainmise totale sur leurs membres, qui se réapproprient différemment des contenus véhiculés par les instituts (notamment de la rhétorique de l'usager « maître » de sa pratique). On se trouve donc dans une situation opposée à celle de certaines institutions « totales » (Goffman, 1968) comme les centres de formation sportifs français où se produit un « passage à un monde séparé qui a ses propres normes [qui] exige que l'on rompe avec le style de vie ordinaire, les relations habituelles, pour vivre à *contre-temps*, voir à *contre-espace* ; au sein d'un univers où le domaine du privé n'a plus guère de place » (Faure & Suaud, 2015 : 199). Néanmoins, ces filières participent d'une mise en avant d'une conformité scolaire, professionnelle et sociale, qui doit être pensée en lien strict avec les types d'étudiantes auxquels ces cursus se réfèrent. Se concentrant sur l'entrée dans le marché du travail, elles façonnent les aspirations étudiantes, en contribuant à les adapter à une position donnée au sein de l'espace social. Par la structuration temporelle de leur *curriculum*, qu'il soit universitaire ou professionnel, ces filières contribuent à véhiculer l'idée d'une soumission progressive à un *ethos* professionnel spécifique, moins rattaché à un *ethos* de service public qu'à une conformité au poste, faite de régularité et d'adaptabilité. Cet *ethos* met en avant la centralité de l'usager et la soumission aux cadres (les écrits et le rythme de la formation renvoyant à ce qui est demandé par le poste),

non sans produire parfois, des résistances. Toutefois, les tensions qui structurent le métier sont les mêmes que celles que l'on retrouve dans la formation : études courtes, hétérogénéité de savoirs, alternance, et elles laissent présager des fortes inégalités dans l'ajustement au poste futur, relevant des trajectoires socio-scolaires des diplômées.

Conclusion générale

Formation plus ou moins à l'écart de l'enseignement supérieur selon les différents contextes historiques nationaux, le cursus de service social reste tiraillé entre formation professionnelle, formation initiale, formation continue ou formation universitaire à but professionnel. Dans le cadre de cette thèse, on a cherché à comprendre ces différences en regardant de près son histoire, le fonctionnement de ses institutions et la composition de leurs agents. S'intéresser aux formations en service social nous a alors amené à déconstruire une idée vocationnelle répandue bien au-delà des métiers du social, socialement ancrée quand il s'agit d'expliquer l'orientation vers des métiers « féminins ». De même, on a évoqué au début de cette thèse la manière dont la formation au service social demeure un objet mouvant selon les périodes[711] et selon les agents qui en font partie. Pour ce faire, la démonstration s'est déployée sur trois niveaux.

Dans la première partie de la thèse, on a rendu compte de la structuration des filières en service social, des luttes et des tensions dans l'organisation de la formation et dans son institutionnalisation. Revenir sur les conditions de sociogenèse d'un tel espace disciplinaire en l'ancrant dans les spécificités de chaque champ national a permis d'éclairer les possibilités (et les échecs) du processus d'*universitarisation* du service social. Dans le contexte italien, les écoles régionales ont progressivement intégré l'espace universitaire, alors que la formation française reste (sauf en IUT) largement organisée par des centres de formation régionaux. Pour comprendre ces « modèles » de formation nationaux, un détour par l'examen des politiques menées dans l'espace de l'enseignement supérieur est paru comme aussi inévitable que fructueux. C'est en effet dans les tensions entre espace universitaire, politiques d'injonction à la professionnalisation et revendications du corps professionnel que se façonnent et s'organisent ces filières. Ces tensions contribuent à montrer comment se dessine progressivement un changement dans la formation, moins éloignée des codes du métier et davantage dépendante du marché de l'emploi.

Dans la deuxième partie de ce travail, nous nous sommes intéressé aux trajectoires des étudiantes entrant dans ces cursus et à leurs histoires familiales. Il s'est agi de s'éloigner de l'image d'une étudiante « moyenne » comparable dans deux contextes nationaux ou disciplinaires, pour saisir plus finement la diversité des parcours. En reconstituant les déterminants sociaux du choix

[711] En France, les dernières négociations ont amené à une reconnaissance de la formation au grade licence à partir de la rentrée 2018. Dans le cadre italien, si ce cursus reste structuré selon le schéma LMD, des discussions récentes au sein de l'espace professionnel ont évoqué la possibilité de passer à un cursus unique de cinq ans de formation.

de l'orientation vers une formation d'assistante de service social, il s'est agi de replacer cette formation parmi l'ensemble des filières du supérieur afin d'objectiver les expériences et les socialisations étudiantes. Une analyse transversale des raisons d'agir des futures professionnelles a par ailleurs contribué à relier leurs discours de justification à leurs caractéristiques socio-scolaires. Leurs trajectoires ont dès lors pu être pensées à partir de la construction typologique de trois groupes étudiants : les « respectables », les « héritières », les « reconverties ». La mise en parallèle des « mobilités sociales en train de se faire » (Pagis & Pasquali, 2016) a en définitive été rendue possible par la combinaison des méthodes, en reliant analyse statistique et récits de vie pour faire émerger les ressorts de l'entrée en service social.

Dans la troisième partie, cette thèse a cherché à rentrer dans le *curriculum* du service social. Tout d'abord, l'attention portée aux mécanismes de sélection et aux dynamiques de la formation a d'abord montré que les étudiantes choisissent ces filières tout comme les institutions les choisissent en retour. Face à une école régionale française et une université privée italienne qui privilégie un recrutement basé sur les dispositions sociales et interactionnelles des candidates, l'université publique italienne et l'IUT tendent à mettre l'accent sur les connaissances scolaires des étudiantes. Deux pôles, parallèles et non opposés, se dégagent de cette analyse, à partir des mécanismes de sélection à l'entrée et des dispositifs pédagogiques singuliers : un pôle professionnel et un pôle scolaire. Enfin, les centres de formation concourent à la construction d'une position sociale singulière, en tension entre ces deux pôles. Ces instituts, dans l'alternance entre des séquences en stage et en école, véhiculent des contenus spécifiques centrés sur la rhétorique de la centralité de l'usager et sur l'individualité des étudiantes. Ces formations génèrent dans le même temps une « mise au travail » des individus, en contribuant à socialiser leurs étudiantes à une adaptabilité et à une docilité sociale. Celle-ci passe notamment par un rapport au temps et aux rendus particulier. L'attention aux manières d'étudier et de s'investir des étudiantes tout au long du cursus montre la conformation progressive à un *ethos* professionnel. Pour autant, cette mise au travail ne se met pas en place sans produire des résistances chez les étudiantes, en introduisant par conséquent des inégalités dans le passage « de l'autre côté du miroir ».

Une lecture transversale et comparée de ces formations a donc permis de dégager les spécificités nationales de ces *curricula*, tout en montrant les similarités en termes de luttes, de publics et de contenus de formation. Poursuivant cette optique sociologique et mettant en avant les dynamiques des espaces disciplinaires, les trajectoires étudiantes et les processus de socialisation dans deux contextes nationaux, ce travail a contribué à approfondir la comparaison entre deux espaces nationaux en apparence contrastés. Pour aller plus loin dans l'exploration des socialisations différenciées et du travail institutionnel en service social, trois types d'entrées

complémentaires pourraient être envisagés, suggérant les limites et les prolongements possibles de cette recherche.

En premier lieu, faire une sociologie de l'enseignement supérieur et de ses étudiantes exige de tenir compte des différences qui se dessinent dans les trajectoires de celles qui s'inscrivent dans ces études. On a essayé de montrer que la transmission des dispositions étudiantes ne peut pas faire l'économie des configurations familiales dans lesquelles celles-ci s'inscrivent (Lahire, 2012). Toutes les étudiantes ne se ressemblent pas et elles sont porteuses d'expériences préalables diverses au moment de leur entrée dans l'enseignement supérieur et dans un espace disciplinaire donné. La période des études (et de l'enseignement supérieur) représente en outre un cadre temporel de classement et d'auto-classement particulier (Mauger, 1995 ; Pinto, 2014) et ces formations concernent de plus en plus de primo-entrantes dans le supérieur (Beaud, 2003 ; Hugrée, 2010a). Dès lors, l'approche longitudinale demeure fort heuristique pour comprendre comment les dispositions se forment et se transforment, dans le cadre du processus de socialisation étudiante (Orange, 2011 ; Lahire, 2013). Cela permet de voir notamment comment les étudiantes se réapproprient différemment de leurs études, qu'elles coïncident avec une entrée dans la vie active et familiale (comme nous l'avons vu pour Diego ou Lucie), ou avec la première étape d'une carrière étudiante future (Vittoria ou Philippine) ou professionnelle (Olivia, Clémence, Chloé, etc.). Comme on l'a vu dans la deuxième et la troisième partie de la thèse, les choix étudiants doivent être resitués dans des rapports avec un *autrui significatif*, que ces rapports soient scolaires ou familiaux.

L'entrée progressive de jeunes femmes de classes populaires au sein de ces métiers questionne également la reproduction professionnelle. Un prolongement possible de ce travail concerne alors l'approfondissement de ces configurations et d'une sociologie de la conformité des *habitus*. Explorer les transmissions familiales serait par exemple l'occasion d'approfondir le rôle d'autres instances de socialisation. L'analyse de la place des grands-parents, des frères et sœurs et le rapport avec la famille restreinte et élargie dans ces « mobilités en train de se faire » interrogerait la force des liens sociaux et le maintien des inégalités sociales. Dans la continuité de ces questionnements, l'examen approfondi d'autres pratiques a également été écarté de cette thèse, faute de pouvoir tenir l'approche comparée. À cet égard, il pourrait être pertinent de s'intéresser aux réseaux de sociabilité, aux loisirs ou encore aux orientations politiques des étudiantes afin d'affiner l'analyse des spécificités de ces « classes moyennes salariées du public » (Chapoulie, 1987). Parce que ces futures professionnelles sont prises entre la bureaucratisation et la « fragilisation » du poste, entre l'extension de contraintes budgétaires et l'élargissement du public de l'action sociale, entre « petite bourgeoisie d'exécution » (en tant que « technicienne » du

travail sur autrui) et « petite bourgeoisie nouvelle » (Bourdieu, 1979), l'analyse de leur socialisation questionne plus globalement les enjeux de la reproduction au sein de chaque espace social national. Il y aurait donc tout à gagner, dans un contexte de fragilisation des carrières professionnelles, à prolonger la comparaison avec d'autres professions « intermédiaires » (infirmières, enseignantes, autres métiers du travail social) ou d'autres métiers, aussi bien féminins que masculins (Cartier & Lechien, 2012), pour prolonger nos hypothèses.

En deuxième lieu, l'analyse longitudinale a permis également de mieux cibler le travail opéré par les institutions, d'observer comment les étudiantes s'y conforment ou non, selon leurs réussites, leurs échecs et leur sortie de cet espace. L'institution joue un rôle central dans le classement, la différenciation et la conformation de ses membres. L'analyse des contenus de formation, des résistances et des réappropriations par les enseignants et les étudiantes d'un certain *ethos* professionnel a montré l'importance de la question de la transmission des savoirs professionnels au sein des filières du service social. Les moments de stage sont au cœur du processus de socialisation de ces *curricula* et ne constituent pas un aspect déconnecté des aléas du marché de l'emploi. Si ces formations continuent à être organisées de manière « généraliste », elles permettent néanmoins aux étudiantes de cibler des structures et des publics spécifiques, ce qui, une fois qu'elles sont en poste, engendre des réappropriations différentes de leur travail. Poursuivre le questionnement de cette transmission par une entrée par les stages de formation aurait donc le mérite de comprendre plus finement ce qui se passe au cœur du métier, dans la transmission de savoirs, depuis le stage jusqu'au futur poste (Bloy, 2005). En particulier, s'intéresser aux formes du travail sur les usagers, en lien avec les trajectoires étudiantes, permettrait d'interroger « la différenciation des différenciations du travail sur autrui » (Paillet, 2016 : 194), en observant les variations sociales des pratiques au sein des espaces de travail. Aussi, dans la continuité du suivi longitudinal, il est envisageable d'étendre la recherche au moment de l'entrée en poste : quels aboutissements produisent les stages pour les diplômées qui décident de rentrer dans le monde du travail ? De l'éducation à la socialisation, de la formation à la pratique professionnelle, on se déplacerait ainsi vers l'objet même du travail, à l'occasion des premiers pas dans le métier (Baszanger, 1983).

En troisième lieu, on a poursuivi dans cette thèse une réflexion en termes d'espaces et matrices disciplinaires, de formes de socialisations propres à des *curricula* donnés, au croisement entre enseignement universitaire et formation professionnelle. On a cherché à ancrer la question des filières professionnelles dans les logiques plus globales de l'enseignement supérieur, ce qui permet de voir ce qui se dessine sous l'optique des « référentiels de formation ». S'intéresser à des formations professionnelles révèle que toutes les étudiantes n'ont pas une image directe de ce qui

va arriver au bout des trois ans et que leurs ambitions peuvent changer au cours de la formation. Or, dans un contexte d'injonction à la « professionnalisation » des études supérieures, les espaces disciplinaires se reconfigurent, comportant des rapprochements entre cursus universitaires et filières professionnelles dans une remise en cause progressive des missions de l'enseignement supérieur. La « professionnalisation » conduit moins à l'obtention d'un travail qualifié et « protégé » qu'à l'assignation à une « place » au sein de l'espace social On a vu comment l'accent mis sur l'*employabilité* (Tiffon *et al.*, 2017) modifie les formations en service social, dans une rhétorique nouvelle de la qualification à des compétences, à des savoir-être et à des savoir-faire applicables au contexte professionnel. L'élargissement de modalités de sélection centrées sur les compétences extra-scolaires au-delà de formations professionnelles laisse présager des comparaisons intéressantes entre filières universitaires plus marquées par un *ethos* académique (notamment dès le premier cycle) et d'autres cursus de formation de l'enseignement supérieur, dans le cadre national tout comme dans une perspective comparée des *curricula* de l'enseignement supérieur.

Bibliographie générale

ABALLÉA François, 2004, « Surintendante d'usines-conseiller du travail et conseiller en économie sociale familiale : deux dynamiques professionnelles divergentes », *Revue française des affaires sociales*, n° 3, p. 205-230.

ABÉLARD (Collectif), 2003, *Universitas calamitatum. Le livre noir des réformes universitaires*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

ABRAHAM Yves-Marie, 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC » », *Revue française de sociologie*, n° 1, vol. 48, p. 37-66.

ADI (Associazione dei dottorandi italiani), 2017, *VII indagine ADI su dottorato e post-doc*, https://dottorato.it/content/vii-indagine-adi-su-dottorato-e-post-doc

ALDRIN Philippe, « Si près, si loin du politique. L'univers professionnel des permanents socialistes à l'épreuve de la managérialisation », *Politix*, nº 79, vol. 3, p. 25-52.

ALLOUCH Annabelle, 2017a, « De la notion d' « aspiration » en sociologie. Socio-histoire d'un concept « pas si neuf » pour comprendre le désir parental et ses effets en éducation », version intermédiaire de la notice « Aspirations scolaires » in VAN ZANTEN Agnès et RAYOU Patrick (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, p. 29-31.

ALLOUCH Annabelle, 2017b, *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, Paris, Seuil.

ANDREOTTI Alberta, LE GALÈS Patrick, MORENO-FUENTES Francisco Javier, 2016, *Un monde à la carte. Villes et mobilités des cadres supérieurs européens*, Paris, Presses de Sciences Po.

ARBORIO Anne-Marie, 2009, « 3. Les aides-soignantes à l'hôpital. Délégation et professionnalisation autour du « sale boulot » », », in DEMAZIÈRE Didier, GADÉA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, p. 51-61.

ARBORIO Anne-Marie, COHEN Yves, FOURNIER Pierre, HATZFELD Nicolas, LOMBA Cédric, MULLER Séverin, 2008, *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte.

ARGENTIN Gianluca, 2010, *Lauree, competizioni di mercato e riproduzione sociale. Caratteristiche, percorsi ed esiti occupazionali dei neolaureati italiani in un contesto di rapido mutamento*, Tesi di dottorato in sociologia applicata e metodologia della ricerca sociale, Università degli studi di Milano Bicocca.

ARGENTIN Gianluca, 2015, « La transizione Università-lavoro negli anni della crisi : un approfondimento sui laureati in Servizio sociale », in TOGNETTI BORDOGNA Mara (dir.), *Voglio fare l'assistente sociale*, Rome, Franco Angeli, p. 54-66.

ARGOUD Dominique, 1992, « L'UNIOPSS. Un "ministère privé des Affaires sociales"? », *Revue française des affaires sociales*, n° 3, vol. 7, p. 93-104.

ARNAL Caroline, 2016, *Dynamiques de frontières d'une activité relationnelle. Le cas des maraudes parisiennes auprès des sans-abri*, Thèse de doctorat en sociologie, UVSQ.

ASSNAS, 2008, *Da 60 anni per una professione proiettata nel futuro, 1948-2008*, documento del convegno dell'Associazione nazionale Assistenti sociali, 21 novembre 2008, Roma.

ASTIER Isabelle, 2010, *Sociologie du social et de l'intervention sociale*, Paris, Armand Colin.

AUDIER Serge, 2006, *Le socialisme libéral*, Paris, La Découverte.

AUTÈS Michel, 1999, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.

AVRIL Christelle, 2003, « Les compétences féminines des aides à domicile », in WEBER Florence, GOJARD Séverine et GRAMAIN A. (dir.), *Charges de famille. Dépendance et parenté dans la France contemporaine*, Paris, La Découverte, p. 187-207.

AVRIL Christelle, 2014, *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*, Paris, La Dispute.

AVRIL Christelle, CARTIER Marie, SERRE Delphine, 2010, *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*, Paris, La Découverte.

BAGNASCO Arnaldo, 1977, *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna, Il Mulino.

BAGNASCO Arnaldo, 1990, « Trois Italies », in SCHNAPPER Dominique et MENDRAS Henri (dir.), *Six manières d'être européens*, Paris, Gallimard.

BAGNASCO Arnaldo, 2016, *La questione del ceto medio. Un racconto del cambiamento sociale*, Bologna, Il Mulino.

BAGNASCO Arnaldo (dir.), 2008, *Ceto medio. Perchè e come occuparsene. Una ricerca del Consiglio italiano per le Scienze Sociali*, Bologna, Il Mulino.

BAGNASCO Arnaldo et LE GALÈS Patrick (dir.), 2010, *Villes en Europe*, Paris, La Découverte.

BAGNASCO Arnaldo et TRIGILIA Carlo, 1993, *La construction sociale du marché. Le défi de la Troisième Italie*, Cachan, Éditions de l'ENS Cachan.

BAILLEAU Francis, LEFAUCHEUR Nadine, PEYRE Vincent (dir.), 1985, *Lectures sociologiques du travail social*, Paris, Éditions Ouvrières.

BALL Stephen J., DAVIES Jackie, DAVID Miriam et REAY Diane, 2001, « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 65-75.

BALLAND Ludivine, 2012, « Un cas d'école. L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, p. 40-47.

BALLARINO Gabriele et CHECCHI Daniele (dir.), 2006, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologne, Il Mulino.

BALLARINO Gabriele et COBALTI Antonio, 2003, *Mobilità sociale*, Rome, Carocci.

BALLARINO Gabriele et SCHADEE Hans M. A., 2006, « Espansione dell'istruzione e diseguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea », *Polis*, n° 2, p. 207-232.

BARBAGLI Marzio, 1974, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologne, Il Mulino.

BARBAGLI Marzio et DEI Marcello, 1969, *Le vestali della classe media*, Bologne, Il Mulino.

BARONE Carlo, 2011, « Some Things Never Change : Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades », *Sociology of education*, n° 84, vol. 2, p. 157-176.

BARONE Carlo, 2012, *Le trappole della meritocrazia*, Bologne, Il Mulino.

BARONE Carlo, 2013, « L'andamento nel tempo delle disparità scolastiche in Italia e il rebus delle classi medie sovrascolarizzate », *SocietàMutamentoPolitica*, n° 7, vol. 4, p. 231-250.

BARONE Carlo et ASSIRELLI Giulia, 2014, « Le strategie educative delle classi dirigenti italine », in LUISS et FONDIRIGENTI, *Generare classe dirigente. Tra istruzione e lavoro un passaggio da ricstruire*, 8° rapporto, Roma, Luiss, p. 209-229.

BARONE Carlo et RUGGERA Lucia, 2015, « Le disuguaglienze sociale nell'istruzione in una prospettiva comparata. Il rompicapo del caso italiano », *Scuola democratica*, n° 2, 321-341.

BARONE Carlo, 2009, « Scegliere le disuguaglianze ? Decisioni scolastiche e disparità sociali nell'istruzione di massa » in GIOVANNETTI Giorgio (dir.), *Scegliere la scuola superiore. I percorsi scolastici degli studenti della provincia di Milano tra motivazioni e condizionamenti sociali*, Milano, Franco Angeli, p. 34-61.

BASAGLIA Franco, 1968, *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Torino, Einaudi.

BASZANGER Isabelle, 1981, « Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes », *Revue française de sociologie*, vol. 22, n° 2, p. 223-245.

BASZANGER Isabelle, 1983, « La construction d'un monde professionnel : entrées des jeunes praticiens dans la médecine générale », *Sociologie du Travail*, n° 3, p. 275-295.

BATTAGLIOLA Françoise, 2009, « Philanthropes et féministes dans le monde réformateur (1890-1910) », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, vol. 22, p. 135-154.

BATTAGLIOLA Françoise, BERTAUX-WIAME Isabelle, FERRAND Michèle, IMBERT Françoise, 1993, « À propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens », *Population*, n° 2, p. 325-346.

BATTAGLIOLA Françoise, BERTAUX-WIAME Isabelle, FERRAND Michèle, IMBERT Françoise, 1991, *Dire sa vie, entre travail et famille*, MIRE-CSU-CNRS.

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 2006 (1992), *Allez les filles* !, Paris, Seuil.

BAUDELOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine, 1999, *Et pourtant ils lisent…*, Paris, Seuil.

BEAUD Stéphane, 1996, « "Stage" ou formation ? Les enjeux d'un malentendu », *Travail et emploi*, n° 67, Février, p. 67-89.

BEAUD Stéphane, 1997, « Un temps élastique. Étudiants des 'cités' et examens universitaires », *Terrain*, n° 29, p. 43-58.

BEAUD Stéphane, 2000, « Bacheliers ouvriers ou précaires. Dire et gérer le déclassement », in BILLIARD Isabelle, DEBORDEAUX Danièle, LUROL Martine, *Vivre la précarité. Trajectoires et projets de vie*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, p. 177-202.

BEAUD Stéphane, 2003 (2002), *80 % au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

BEAUD Stéphane, 2017, « Raconter l'histoire d'une famille algérienne en France. Retour réflexif sur une enquête hybride », *Idées économiques et sociales*, n° 189, p. 11-19.

BEAUD Stéphane, 2018, *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*, Paris, La Découverte.

BEAUD Stéphane et MILLET Mathias, 2018, « La réforme Macron de l'université », *La vie des idées* [http://www.laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html]

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 2003, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

BEAUPÈRE Nathalie, CHALUMEAU Lucile, GURY Nicolas, HUGRÉE Cédric, 2007, *L'abandon des études supérieures. Rapport pour l'Observatoire nationale de la vie étudiante*, Paris, La documentation française.

BEC Colette, 1994, *Assistance et République. La recherche d'un nouveau contrat social sous la IIIe République*, Paris, Éditions de l'Atelier.

BECKER Gary, 1964, *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education,* New York, Columbia University Press.

BECKER Howard S., 2009, « Préface », in DEMAZIÈRE Didier, GADÉA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, p. 9-12.

BECKER Howard S., GEER Blanche, HUGHES Everett C., 1995 (1968), *Making the grade. The academic side of College Life*, New Brunskwick and London, Transaction publisher.

BECKER Howard S., GEER Blanche, HUGHES Everett C., STRAUSS Anselm L., 1992 (1961), *Boys in White. Student Culture in Medical School*, New Brunswick and London, Transaction Publishers.

BÉLIARD Aude et BILAND Émilie, 2008, « Enquêter à partir de dossiers personnels. Une ethnographie des relations entre institutions et individus », *Genèses*, n° 70, p. 106-119.

BELORGEY Nicolas, 2010, *L'hôpital sous pression. Enquête sur le nouveau management public*, Paris, La Découverte.

BERLINGUER Luigi, 2010, « Prefazione » in MOSCATI Roberto (dir.), *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa: nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Napoli, Liguori, p. 1-13.

BERNARD Julien, 2008, « Bonne distance et empathie dans le travail émotionnel des pompes funèbres », *Journal des anthropologues*, n° 114-115, p. 109-128.

BERNARD Lise, 2012, « Le capital culturel non certifié comme mode d'accès aux classes moyennes. L'entregent des agents immobiliers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, p. 68-85.

BERNARD Lise, 2013, « 18. Réflexions sur la « petite bourgeoisie nouvelle » dans les années 2000 », in COULANGEON Philippe et DUVAL Julien (dir.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 266-277.

BERNARD Lise et GIRAUD Christophe, 2018, « Avec qui les ouvrières et les employées vivent-elles en couple ? », *Travail, genre et sociétés*, n° 39, vol. 1, p. 41-61.

BERNARDI Fabrizio, 2009, « Globalizzazione, individualizzazione e morte delle classi sociali : uno studio empirico su 18 paesi europei », *Polis*, XXIII, p. 195-220.

BERNOCCHI Rosa, CANEVINI Milena Diomede, CREMONCINI Vodia Maria, FERRARIO Franca, GAZZANIGA Luciana, DAL PRA Ponticelli Maria, 1984, *Le scuole di servizio sociale. Aspetti e momenti della loro storia*, Padoue, Fondazione E. Zancan.

BERNSTEIN Basil, 1986, *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.

BERTAUX Daniel et BERTAUX-WIAME Isabelle, 1998, Le patrimoine et sa lignée : transmissions et mobilité sociale sur cinq générations, *Life stories/Récits de vie*, n° 4, p. 8-25.

BERTAUX Daniel, 1980, « L'approche biographique, sa validité méthodologie, ses potentialités, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 69, n° 2, p. 198-225.

BERTRAND Julien, 2008, *La fabrique des footballeurs. Analyse sociologique de la construction de la vocation, des dispositions et des savoir-faire dans une formation au sport professionnel*, Thèse de doctorat en sociologie, GRS, Lyon.

BERTRAND Julien, 2011, « La vocation au croisement des espaces de socialisation. Étude sociologique de la formation des footballeurs professionnels », *Sociétés contemporaines*, vol. 2, n° 82, p. 85-106.

BERTRAND Julien, COTON Christel, DARMON Muriel, LIGNIER Wilfried, NOUIRI-MANGOLD Sabrina, PASQUALI Paul, SCHOTTÉ Manuel (dir.), 2016, « Les classements dans les institutions de formation », *Sociétés contemporaines*, n° 102, vol. 2, p. 5-17.

BESSIÈRE Céline et MILLE Muriel, 2013, « Le juge est (souvent) une femme. Conceptions du métier et pratiques des magistrates et magistrats aux Affaires familiales », *Sociologie du travail*, n° 55, p. 341-368.

BESSIÈRE Céline, HOUSEAUX Frédérique, 1997, « Suivre des enquêteurs », *Genèses*, n° 29, p. 100-114.

BESSIN Marc, 2009, « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments problématiques », *Informations sociales*, n° 156, p. 12-21.

BESSIN Marc, BIDART Claire et GROSSETTI Michel (dir.), 2009, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.

BEYSSAGUET Anne Marie, CHAUVIÈRE Michel et OHAYON Annick, 1976, *Les socio-clercs. Bienfaisance ou travail social*, Paris, Maspero.

BEZES Philippe, 2009, *Réinventer l'État : les réformes de l'administration française 1962-2008*, Paris, PUF.

BIDART Claire, 1997, *L'amitié, un lien social*, Paris, La Découverte.

BIDART Claire, 2006, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n° 1, p. 29-57.

BILAND Émilie et ISRAËL Liora, 2011, « À l'école du droit. Les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de l'enseignement du droit », *Les cahiers de droit*, n° 52, vol. 3-4, p. 619-658.

BILAND Émilie, 2001, « Les cultures d'institution », in LAGROYE Jacques, Offerlé Michel, *Sociologie de l'institution*, Paris, Belin, p. 177-192.

BISTARELLI Agostino, 2011, *Gli esuli del Risorgimento*, Bologne, Il Mulino.

BLANCHARD Marianne, 2012a, *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (du XIXe siècle-2010)*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS.

BLANCHARD Marianne, 2012b, « S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? ». *SociologieS*, n° 15, [http://sociologies.revues.org/4077]

BLANCHARD Marianne et CAYOUETTE-REMBLIERE Joanie, 2011, « Penser les choix scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, n° 175, p. 5-14.

BLANCHARD Marianne et CAYOUETTE-REMBLIÈRE Joanie, 2017a, *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte.

BLANCHARD Marianne et CAYOUETTE-REMBLIÈRE Joanie, 2017b, « Penser les inégalités scolaires : quelques travaux contemporains en sociologie », *Idées économiques et sociales*, n° 187, p. 6-16.

BLANCHARD Marianne, ORANGE Sophie, et PIERREL Arnaud, 2016, *Filles + Sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, Éditions ENS Rue d'Ulm.

BLÖSS Thierry et ERLICH Valérie, 2000, « Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, n° 4, vol. 41, p. 745-775.

BLOY Géraldine, 2005, « La transmission des savoirs professionnels en médecine générale : le cas du stage chez le praticien », *Revue française des affaires sociales*, n° 1, p. 101-125.

BODIN Romuald, 2008, *Sens pratique et sens de la pratique en éducation spécialisée. Contribution à l'étude de la gestion collective des différences et des inégalités sociales*, Thèse en doctorat en sociologie, EHESS.

BODIN Romuald, 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, vol. 3, p. 80-87.

BODIN Romuald, 2011, « Une éducation sentimentale. Sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée », *Déviance et Société*, vol. 35, n° 1, p. 93-112.

BODIN Romuald et MILLET Mathias, 2011, « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, n° 3, vol. 2, p. 225-242.

BODIN Romuald et ORANGE Sophie, 2013a, *L'université n'est pas en crise*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant

BODIN Romuald et ORANGE Sophie, 2013b, « L'université Française, ses perturbations et s es perturbateurs » *Réponse à François Vatin, liste ASES* (en ligne) [http://www.sociologuesdusuperieur.org/article/debat-sur-luniversite-entre-francois-vatin-brice-le-gall-sophie-orange-et-romuald-bodin]

BODIN Romuald et ORANGE Sophie, 2017, "Access and retention in French higher education: student drop-out as a form of regulation", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 39, p. 126-143.

BOLTANSKI Luc, 1981, « America, America… Le plan Marshall et l'importation du "management" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, vol. 38, p. 19-41.

BOLTANSKI Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit.

BOLTANSKI Luc et BOURDIEU Pierre, 1976, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2 vol. 2, p. 3-73.

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

BONNERY Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

BORTOLI Bruno, 2006, *I giganti del lavoro sociale : grandi donne (e grandi uomini) nella storia del welfare (1526-1939)*, Trento, Erickson.

BORY Anne, 2008, *De la générosité en entreprise : Mécénat et bénévolat des salariés dans les grandes entreprises en France et aux États-Unis*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

BOUCHET-VALAT Milan, 2015, *Les rouages de l'amour et du hasard. Homogamie et hypergamie dans la France et l'Europe contemporaines : dimensions socioéconomique et d'éducation, variations et mécanismes*, Thèse de doctorat en sociologie, Sciences Po Paris.

BOUDARD Françoise, 1999, « L'association France-Atlantique », *Vie sociale*, n° 1, p. 31-39.

BOUDON Raymond, 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

BOUQUET Brigitte et JAEGER Marcel, 2016, « Démarche et processus des États généraux du travail social », *Vie sociale*, n° 13, vol. 1, p. 37-53.

BOUQUET Brigitte et TREUIL Danièle, 1995, « École des surintendantes », *Vie Sociale*, n° 1-2, p. 59-72.

BOURDIEU Pierre, 1974, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, n° 15, p. 3-42.

BOURDIEU Pierre, 1976, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, Vol. 2, p. 88-104.

BOURDIEU Pierre, 1979a, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre, 1979b, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.

BOURDIEU Pierre, 1982, « Les rites comme actes d'institutions », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 43, p. 58-63.

BOURDIEU Pierre, 1984, *Homo academicus*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre, 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, p. 69-72.

BOURDIEU Pierre, 1989, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre, 1993a, *La misère du monde*, Paris, Seuil.

BOURDIEU Pierre, 1993b, Table ronde sur Durkheim, in CARDI François et PLANTIER Joëlle (dir.), *Durkheim sociologue de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

BOURDIEU Pierre, 1997, Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique, Paris, Éditions INRA.

BOURDIEU Pierre, 2000, « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 135, p. 3-5.

BOURDIEU Pierre, 2003 (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.

BOURDIEU Pierre, 2007 (1967), « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », in DEAUVIEAU Jérôme, et TERRAIN Jean-Pierre (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 17-42.

BOURDIEU Pierre, 2016, *Sociologie générale. Vol. 2. Cours au collège de France 1983-1986*, Paris, Éditions Raisons d'Agir/Seuil.

BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc, DE SAINT-MARTIN Monique, 1973, « Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement », *Information sur les sciences sociales*, vol. 12, n° 5, p. 61-113.

BOURDIEU Pierre et DARBEL Alain (en collaboration avec SCHNAPPER Dominique), 1969, *L'Amour de l'art, Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Éditions de Minuit

BOURDIEU Pierre et DE SAINT-MARTIN Monique, 1970, « L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français », *Annales*, vol. 25, n° 1, p. 147-175.

BOURDIEU Pierre et DE SAINT-MARTIN Monique, 1975, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, vol. 1, p. 68-93.

BOURDIEU Pierre, ISAMBERT-JAMATI Viviane (dir.), 1967, « Sociologie de l'éducation », *Revue française de sociologie*, Numéro spécial, vol. 1.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre et WACQUANT Loïc, 1992, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.

BOURON Samuel, 2014, *Apprendre à penser comme un journaliste. Construction sociale des catégories de connaissance professionnelles et division du travail journalistique*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Picardie Jules-Verne.

BOUSSION Samuel, 2015, « Un voyage en travail social. Jean Ughetto, éducateur aux États-Unis (1950-1951) », *Le Mouvement Social*, vol. 4, n° 253, p. 49-64.

BRAMS Lucien et COURTECUISSE Nicole, 1972, Les Assistantes de service social. Contribution à la sociologie d'une profession, Paris, INSERM.

BRAQUEHAIS Cécile, 1978, « Évolution du nombre des écoles de service sociale en France », *Revue Française de Service Social*, n° 118, p. 1-12.

BREEN Richard (dir.), 2004, *Social mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press.

BRESSON Maryse (dir.), 2006, *La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan.

BRINBAUM Yaël et KIEFFER Annick, 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation & formations*, n° 72, p. 53-75.

BRINBAUM Yaël, POULLAOUEC Tristan, HUGRÉE Cédric, 2018, « 50 % à la licence… mais comment ? Les jeunes des familles des classes populaires à l'université », *Économie et Statistique*, [à paraître].

BRINT Steven et KARABEL Jérôme, 1991, « Les *community colleges* américains et la politique de l'inégalité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 86, n° 1, p. 69-84.

BRIZZI Gian Paolo, DEL NEGRO Piero, ROMANO Andrea (dir.), 2007, *Storia delle università in Italia*, Messina, Sicania.

BROCCOLICHI Sylvain et SINTHON Rémi, 2011, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 15-38.

BROUSSE Cécile, 2017, « L'Union européenne, un espace social unifié ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 219, vol. 4, p. 12-41.

BRUBAKER Rogers, 2001, « Au-delà de l' "identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 139, p. 66-85.

BRUCY Guy, 2013, « L'apprentissage ou… les apprentissages ? », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 15-26.

BRUNO Isabelle, CLEMENT Pierre, LAVAL Christian, 2010, *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe,* Paris, Syllepse.

BUCHER Rue et STRAUSS Anselm, 1961, « Professions in Process », *American Journal of Sociology*, n° 4, vol. 66, p. 325-334.

BUTERA Federico, 2016, « La nascita della sociologia dell'organizzazione alla Olivetti : le Scienze dell'Organizzazione in Italia e il loro futuro », *Studi Organizzativi*, n° 2, p. 10-43.

BUTTAFUOCO Annarita, 1998 (1985), *Le mariuccine. Storia di un'istituzione femminile : l'asilo Mariuccia*, Roma, Franco Angeli.

CACIOPPO Maria et MAY Maria Pia, 2010, « Ingresso nella professione e percorsi lavorativi », in FACCHINI Carla (dir.), *Tra impegno et professione : gli assistenti sociali come soggetti di welfare*, Bologna, Il Mulino, p. 95-122.

CACIOPPO Maria et MAY Maria Pia, 2015, « Il mercato del lavoro degli assistenti sociali », in TOGNETTI BORDOGNA Mara (dir.), *Voglio fare l'assistente sociale*, Rome, Franco Angeli, p. 67-94.

CACIOPPO Maria et TOGNETTI BORDOGNA Mara, 2008, *Il racconto del servizio sociale*, Rome, Franco Angeli.

CAMPANINI Annamaria et FACCHINI Carla, 2013, « Values and Motivations in BA Students of Social Work : the Italian case », *Social Work & Society*, vol. 11, n° 1 [En ligne: http://www.socwork.net/sws/article/view/358/708]

CAMPANINI Annamaria et LUPPI Francesco, 1988, *Servizio sociale e modello sistemico. Una nuova prospettiva per la pratica quotidiana*, Rome, Carocci.

CAMPANINI Annamaria, 1999, *Servizio sociale e sociologia : storia di un dialogo*, Rome, Lint.

CAMPANINI Annamaria, 2002, *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Rome, Carocci.

CAMPUS Mauro, 2008, *L'Italia, gli Stati Uniti e il piano Marshall (1947-1951*), Rome-Bari, Edizioni Laterza.

CANALI Alba et LERMA Milena, « Odile Vallin. Formatrice di assistenti sociali », in STEFANI Maria (dir.), *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo : un evento fondativo del 1946*, Rome, Viella, p. 245-263.

CANEVINI Milena Diomede, 1984, « La crisi delle scuole. Istanze di rinnovamento », in BERNOCCHI Rosa, CANEVINI Milena Diomede, CREMONCINI Vodia Maria, FERRARIO Franca, GAZZANIGA Luciana, DAL PRA Ponticelli Maria, *Le scuole di servizio sociale. Aspetti e momenti della loro storia*, Padoue, Fondazione E. Zancan, p. 93-140.

CAPANO Giliberto, 1998, *La politica universitaria*, Bologne, Il Mulino.

CAPPELLARI Lorenzo, 2006, « Background familiare, scelte formative e transizione scuola-università », in BALLARINO Gabriele et CHECCHI Daniele (dir.), *Sistema scolastico e disugaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologne, Il Mulino, p. 57-90.

CARDI Coline, 2007, « Le contrôle social réservé aux femmes : entre prison, justice et travail social », *Déviance et Société*, vol. 31, n° 1, p. 3-23.

CARTIER Marie, 2001, « Nouvelles exigences dans les emplois d'exécution des Services publics. L'observation des épreuves orales du concours de facteur », *Genèses*, n° 42, p. 72-91.

CARTIER Marie, 2003a, *Les facteurs et leurs tournées. Un service public au quotidien*, Paris, La Découverte.

CARTIER Marie, 2003b, « Déclassement scolaire et pluralité des appartenances sociales : l'exemple des factrices surdiplômées », *Lien social et Politiques*, n° 49, 191–201.

CARTIER Marie, 2012, « Le *caring*, un capital culturel populaire ? À propos de *Formations of Class & Gender* de Beverley Skeggs », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, p. 106-113.

CARTIER Marie, COUTANT Isabelle, MASCLET Olivier, SIBLOT Yasmine, 2015, *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin.

CARTIER Marie, COUTANT Isabelle, SIBLOT Yasmine et MASCLET Olivier, 2008, *La France des « petits-moyens ». Enquête sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte.

CARTIER Marie, LECHIEN Marie-Hélène, 2012, « Vous avez dit « relationnel » ? Comparer des métiers de service peu qualifiés féminins et masculins », *Nouvelles Questions Féministes*, n° 2, vol. 31, p. 32-48.

CARTIER Marie, LECHIEN Marie-Hélène, MEURET-CAMPFORT Ève, 2014, « Introduction du dossier Hiérarchies et conflictualité dans l'accueil des petits enfants », *Sociétés contemporaines*, vol. 95, n° 3, p. 5-28.

CASTEL Robert et LOVELL Anne, 1979, La société psychiatrique avancée : le modèle américain, Paris, Grasset.

CASTEL Robert, 1978, « La guerre à la pauvreté aux États Unis : le statut de la misère dans une société d'abondance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 19, p. 47-60.

CASTEL Robert, 1981, *La gestion des risques*, Paris, Éditions de Minuit.

CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphose de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

CASTEL Robert, 2009, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil.

CAVALLI Alessandro, CICCHELLI Vincenzo, GALLAND Olivier, 2008, *Deux pays, deux jeunesses ? La condition juvénile en France et en Italie*, Rennes, PUR.

CAYOUETTE-REMBLIÈRE Joanie et DE SAINT POL Thibaut, 2013, « Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire », *Économie et statistique*, n° 459, p. 59-88.

CAYOUETTE-REMBLIÈRE Joanie, 2011, « Reconstituer une cohorte d'élèves à partir de dossiers scolaires. La construction d'une statistique ethnographique », *Genèses*, n° 85, p. 115-133.

CENSIS, 1999, *Essere protagonisti del futuro : scenari di sviluppo per il ruolo degli assistenti sociali*, Roma, Fondazione Censis.

CHANTEGROS Stéphane, ORANGE Sophie, PEGOURDIE Adrien, ROUGIER Cyrille (dir.), 2012, *La fabrique biographique*, Limoges, Pulim.

CHARLE Christophe et SOULIÉ Charles (dir.), 2007, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse.

CHARLE Christophe et VERGER Jacques, 2012 (1994), *Histoire des universités XII-XXI siècle*, Paris PUF.

CHARLE Christophe, 1994, *La république des universitaires (1870-1940*), Paris, Seuil.

CHARLE Christophe, 2003, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, p. 8-19.

CHARLE Christophe, 2007, « Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne », in CHARLE Christophe et SOULIÉ Charles (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, p. 9-31.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1992, *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CHAUVEL Louis, CHENU Alain, OBERTI Marco, PRÉTECEILLE Edmond, 2002, « Enjeux et usages des catégories socioprofessionnelles : traditions nationales, comparaisons internationales et standardisation européenne », *Sociétés contemporaines*, n° 45-46, vol. 1, p. 157-185

CHAUVIÈRE Michel et TRONCHE Didier, 2002, *Qualifier le travail social*, Paris, Dunod.

CHAUVIÈRE Michel, 1980, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, Les Éditions ouvrières.

CHAUVIÈRE Michel, 2001, « L'action sociale face aux nouveaux enjeux de la question sociale », in PUYUELO Remy (dir.), *Penser les pratiques sociales,* Ramonville Saint-Agne, ERES, p. 253-261.

CHAUVIÈRE Michel, 2005, « L'enracinement de la recherche au Ministère des affaires sociales », in BEZES Philippe, CHAUVIÈRE Michel, CHEVALLIER Jacques, DE MONTRICHER Nicole, OCQUETEAU Frédéric (dir.), *L'État à l'épreuve des sciences sociales. La fonction recherche dans les administrations sous la Ve République*, Paris, La Découverte, p. 143-176.

CHECCHI Daniele, 2010, « Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana », *Politica economica : rivista di studi e richerche per la politica economica*, vol. 26, p. 359-387.

CHECCHI Daniele, FIORIO Carlo, LEONARDI Marco, 2006, « Sessant'anni di istruzione scolastica in Italia », *Rivista di Politica Economica*, n° 7-8, p. 285-318.

CHEVREUSE (Collectif), 1979, *Pratiques inventives du travail social*, Paris, Éditions Ouvrières.

CHOPART Jean Noël (dir.), 2000, *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod.

CHOPART Jean-Noël et NOGUÈS Henry, 2001, « Point de vue sur une consultation de recherches II. Produire les solidarités, la part des associations » in Actes du colloque *Action associatives, solidarité et territoires*, Université de Saint-Etienne, 18 au 19 octobre, p. 51-62.

CHUPIN Ivan, 2008, *Les écoles de journalisme. Les enjeux de la scolarisation d'une profession (1899-2008)*, Thèse de doctorat en science politique, Université Paris Dauphine.

CICCHELLI Vincenzo, 2012, *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*, Paris, Presses de Sciences Po.

CIPOLLA Costantino, 2010, « Prefazione », in CIPOLLA Costantino, CIPRIANI Roberto, COLASANTO Michele, D'ALESSANDRO Lucio (dir.), *Achille Ardigò e la sociologia*, Milan, Franco Angeli, p. 9-18.

CLARK Burton R., 1960, « The "cooling out" Function in Higher Education », *American Journal of Sociology*, n° 6, vol. 65, p. 569-576.

CLARK Burton R., 1977, *Academic power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, Chicago, University of Chicago Press.

COBALTI Antonio et SCHIZZEROTTO Antonio, 1994 (1985), *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.

COLLECTIF ONZE, 2013, *Au tribunal des couples. Enquête sur des affaires familiales*, Paris, Odile Jacob.

COLLECTIF TMTC, 2015, « L'horizon vertical de la recherche », *Socio-logos*, n° 10, [https://journals-openedition-org.inshs.bib.cnrs.fr/socio-logos/2975].

COLLET Beate, 2003, « Modes d'intégration nationale et mariage mixte en France et en Allemagne : à propos d'un processus de construction de comparaison internationale » in LALLEMENT Michel, SPURK Jan (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS, p. 233-247.

COLLOVALD Annie et GAÏTI Brigitte, 1991, « Des causes qui parlent », *Politix*, n° 16, vol. 4, p. 7-22.

COLLOVALD Annie et SCHWARTZ Olivier, 2006, « Haut, bas, fragile : sociologie du populaire ». Entretien réalisé par Fabien Jobard, *Vacarme*, vol. 4, n° 37, p. 50-55.

CONVERT Bernard, 2003, « Des hiérarchies maintenues », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 49, vol. 4, p. 61-73.

CONVERT Bernard, 2006, *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, Paris, Raisons d'agir.

CONVERT Bernard, 2010, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, vol. 3, p. 14-31.

COOK Donald B. et SMITH Paul S., 1956, « Le programme Fulbright : conception et objectifs », *Bulletin international des sciences sociales*, n° 4, p. 632-634.

COSSU Andrea et BORTOLINI Matteo, 2017, *Italian Sociology 1945-2010. An Intellectual and Institutional Profile*, London, Palgrave Macmillian.

COTON Christel, 2017, *Officiers. Des classes en lutte sous l'uniforme*, Marseille, Agone.

COULMONT Baptiste, 2014, *Sociologie des prénoms*, Paris, La Découverte.

COURTIN Émilie, LECHAUX Bleuwenn, ROULLAUD Élise, WOOLLVEN Marianne, 2012, « Démêler les fils du récit comparatif », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 19, n° 1, p. 7-17

COUSIN Bruno, 2008, *Cadres d'entreprise et quartiers de refondation à Paris et à Milan : contribution à l'analyse différenciée du rapport des classes supérieures à la mixité socio-spatiale et aux dynamiques d'auto-ségrégation*, Thèse de doctorat en sociologie, Sciences Po.

CRAPUCHET Simone, 1987, « Qui étaient-elles et qui sont-elles ? 1905-1976 », *Vie sociale*, n° 8-9, p. 417-442.

CRISERÀ Maria, « Maria Comandini Calogero. L'impegno sociale per promuovere la democrazia », in STEFANI Maria (dir.), *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo : un evento fondativo del 1946*, Rome, Viella, p. 117-169.

CUTINI Rita, 2000, « Il ruolo dell'AAI nella formazione delle scuole di servizio sociale (1946-1950) », *La rivista di servizio sociale*, vol. 4, n° 40, p. 53-76.

CUTINI Rita, 2011, « L'assistente sociale nelle ipotesi presentate a Tremezzo », in STEFANI Maria (dir.), *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo : un evento fondativo del 1946*, Rome, Viella, p. 83-91.

D'ALESSIO Michela, 2017, « "La vita delle 28" nella scuola superiore femminile fascista di economia domestica (1942). Per una rilettura di un'esperienza formativa di omologazione culturale e sociale », *Rivista di Storia dell'Educazione*, n° 1, p. 17-30.

D'AMICO Nicola, 2015, *Storia della formazione professionale in Italia*, Rome, Franco Angeli.

DAL PRÀ PONTICELLI Maria, 1984, « La posizione istituzionale delle scuole e la questione del riconoscimento giuridico », in BERNOCCHI Rosa, CANEVINI Milena Diomede, CREMONCINI Vodia Maria, FERRARIO Franca, GAZZANIGA Luciana, DAL PRA Ponticelli Maria, *Le scuole di servizio sociale. Aspetti e momenti della loro storia*, Padoue, Fondazione E. Zancan, p. 263-310.

DARBUS Fanny et HÉLY Matthieu, 2010, « Travailler dans l'ESS : aspirations, représentations et dispositions : Une étude auprès des adhérents de l'association Ressources solidaires », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 317, p. 68–86.

DARMON Muriel, 1999, « Les entreprises de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, n° 3-4, vol. 17, p. 1-18.

DARMON Muriel, 2003, *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte.

DARMON Muriel, 2008, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, n° 82, vol. 2, p. 149-167.

DARMON Muriel, 2010a (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

DARMON Muriel, 2010b, « Des jeunesses singulières. Sociologie de l'ascétisme juvénile », *Agora débats/jeunesses*, n° 56, vol. 3, p. 49-62.

DARMON Muriel, 2011, « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles », in BURTON-JEANGROS Claudine, MAEDER Cristophe (dir.), *Identité et transformation des modes de vie*, Genève et Zurich, Seismo, p. 64-84.

DARMON Muriel, 2012, « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, n° 2, vol. 86, p. 5-29.

DARMON Muriel, 2013, *Classes préparatoires. La fabrication d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.

DARMON Muriel, 2018 « Socialisation. Petite histoire d'un manuel », *Idées économiques et sociales*, vol. 191, n° 1, p. 6-14.

DAUVIN Pascal, SIMÉANT Johanna, CAHIER, *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG, du siège au terrain*, Paris, Presses de Sciences Po.

DAVERNE Carole, 2009, « Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi « être bien né » ne suffit pas ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 38, p. 27-56.

DE ANGELIS Gianluca, 2016, *Poste in gioco. Lavoro e soggettività tra formale e informale, gratuito e remunerato*, tesi di dottorato in sociologie, Università di Bologna, Alma Mater Studiorum.

DE ROBERTIS Cristina, 2007 (1982), *Méthodologie de l'intervention en travail social,* Paris, Bayard

DE VERDALLE Laure, LE BIANIC Thomas, VIGOUR Cécile, 2012, « S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses », *Terrains & travaux*, n° 21, p. 5-22.

DEAUVIEAU, Jérôme, 2009, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute.

DECATALDO Alessandra et SALA Emanuela, 2015, « L'ingresso nel mercato del lavoro », in TOGNETTI BORDOGNA Mara (dir.), *Voglio fare l'assistente sociale*, Rome, Franco Angeli, p. 135-154.

DEI Marcello, 2007 (1998), *La scuola in Italia*, Bologne, Il Mulino.

DELAUNAY Bertrand, 2006, « Évolution d'un savoir de référence en service social : la psychologie », in BRESSON Maryse (dir.), *La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan, p. 177-189.

DELLA SUDDA Magali, 2008, « Militanti e professioniste cattoliche. Le associazioni femminili cattoliche e l'organizzazione del lavoro femminile in Italia ed in Francia (1900-1930) », *Società e storia*, n° 122, p. 742-763.

DELLAVALLE Marilena, 2011, « Paolina Tarugi : iniziatrice del service sociale » in STEFANI Maria (dir.), *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo : un evento fondativo del 1946*, Rome, Viella, p. 183-242.

DEMAILLY Lise, 2008, *Politiques de la relation. Approches sociologiques des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

DEMAZIÈRE Didier, 2013, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Sociologie*, 3, Vol. 4, p. 333-347.

DEMAZIÈRE Didier et GADÉA Charles (dir.), 2009, *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte

DEMAZIÈRE Didier, GIRAUD Olivier, LALLEMENT Michel, 2013b, « Comparer. Options et inflexions d'une pratique de recherche », *Sociologie du travail*, vol. 55, n° 2, p. 136-151.

DEMAZIÈRE Didier, GUIMÃRAES Nadya Araujo, HIRATA Helena et SUGITA Kurumi, 2013a, *Être chômeur à Paris, São Paulo et Tokyo. Une méthode de comparaison internationale*, Paris, Presses de Sciences Po.

DEMOLI Yoann, 2015, « Carbone et tôle froissée. L'espace social des modèles de voitures », *Revue française de sociologie*, n° 2, Vol. 56, p. 223-260.

DENAVE Sophie, 2010, « Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes » in BESSIN Marc, BIDART Claire et GROSSETTI Michel (dir.), 2009, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, p. 168-174.

DENORD François, 2016 (2007), *Le néo-libéralisme à la française. Histoire d'une idéologie politique*, Marseille, Agone.

DESROSIÈRES Alain et THÉVENOT Laurent, 1988, *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte.

DEVREUX Anne Marie, 2015, « Préface. La valeur des femmes », in SKEGGS Beverley, 2015, *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone, p. 7-32.

DEZALAY Yves et GARTH Bryant, 2002, *La mondialisation des guerres de palais. La restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et Chicago Boys*, Paris, Seuil.

DEZALAY Yves et GARTH Bryant, 2010, « L'impérialisme moral. Les juristes et l'impérialisme américain (Philippines, Indonésie) », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 171-172, p. 40-55.

DIMAGGIO Paul et POWELL William W., 1983, « The Iron cage revisited : institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », *American Sociological Review*, n° 48, p. 147-160.

DODIER Nicolas et RABEHARISOA Vololona, 2006, « Les transformations croisées du monde « psy » et des discours du social », *Politix*, n° 1, vol. 73, p. 9-22.

DONATI Pierpaolo, 1994 (1991), *Teoria relazionale della società*, Milan, Franco Angeli.

DONATI Pierpaolo, 2004, « La relation comme objet spécifique de la sociologie », *Revue du MAUSS*, vol. 2, N. 24, p. 233-254.

DOWNS Laura Lee, 1993, « Les marraines élues de la paix sociale ? Les surintendantes d'usine et la rationalisation du travail en France, 1917-1935 », *Le Mouvement social*, n° 164, p. 53-76.

DUBAR Claude, 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, n° 29, p. 73-85.

DUBAR Claude, 2000, « Socialisations religieuses et formes identitaires dans le champ professionnel » in BRÉCHON Pierre, DURIEZ Bruno et ION Jacques (dir.), *Religion et action dans l'espace public*, Paris, L'Harmattan, p. 271-285.

DUBAR Claude, 2005, « 17. Les recherches en sciences sociales et les dispositifs publics en France : une histoire compliquée », in BEZES Philippe, CHAUVIÈRE Michel, CHEVALLIER Jacques, DE MONTRICHER Nicole, OCQUETEAU Frédéric (dir.), *L'État à l'épreuve des sciences sociales. La fonction recherche dans les administrations sous la Ve République*, Paris, La Découverte, p. 363-370.

DUBAR Claude et NICOURD Sandrine, 2017, *Les biographies en sociologie*, Paris, La Découverte.

DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, BOUSSARD Valérie, 2015, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBOIS Vincent, 2013, *La culture comme vocation*, Paris, Raisons d'Agir.

DUBOIS Vincent, 2015 (1999), *La vie au guichet. Administrer la misère*, Paris, Points.

DUMOULIN Céline et FILHON Alexandra, 2008, « Construire l'université de masse. Genèse de la filière AES », Colloque *Ce que l'École fait aux individus*, Nantes, 16 et 17 juin.

DUMOULIN Céline et FILHON Alexandra, 2011, « La création du DEUG : professionnaliser l'université » in MILLET Matthias et MOREAU Gilles (dir.), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, p. 177-206.

DUMOULIN Céline et FILHON Alexandra, 2016, « Genèse de la filière AES à Rennes. Entre projets nationaux et applications locales » in LESPAGNOL André et LEPRINCE Matthieu, *Les mutations de l'enseignement supérieur et de la recherche en Bretagne (1945-2015)*, Rennes, PUR, p. 211-226.

DUPRÉ Michèle, JACOB Annie, LALLEMENT Michel, LEFEVRE Gilbert et SPURK Jan, 2003, « Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche » in LALLEMENT Michel, SPURK Jan (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS, p. 7-18.

DURKHEIM Émile, 1894, Les règles de la méthode sociologique, version numérique, UQAC [http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html]

DURKHEIM Émile, 2014 (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT Marie, 2004, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

DURU-BELLAT Marie, 2015, « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, n° 130 [http://formationemploi.revues.org/4393]

DUVAL Julien, 2012, « Analyser un espace social » in PAUGAM Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, p. 267-290.

EHRENREICH John H., 1985, *The Altruistic Imagination. A History of Social Work and Social Policy in the United States*, Ithaca and London, Cornell University Press.

ELIAS Norbert, 2016, « Les établissements scientifiques » in ELIAS Norbert, *La dynamique sociale de la conscience. Sociologie de la connaissance et des sciences*, Paris, La Découverte, p. 133-210.

EMANUELE Maria Luisa, 1960, « Presentazione » in PERLMAN Helen Harris, *Il casework*, Rome, ONARMO, p. 5-9.

EMIRBAYER Mustafa, 1997, « Manifesto for a relationnal sociology », *American Journal of Sociology*, vol. 103, Issue 2, p. 281-318.

EPIPHANE Dominique et VERLEY Élise, 2016, « Les études font-elles le bonheur des filles ? » in GIRET Jean-François, VAN DE VELDE Cécile, VERLEY Élise (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris, La documentation française, p. 135-146.

ERIKSON Robert et GOLDTHORPE John, 1992, *The constant flux : A study of class mobility in industrial societies*, Oxford, Clarendon Press.

ESCOFIER Brigitte et PAGÈS Jérôme, 2008, *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation*, Paris, Dunod.

ESPING-ANDERSEN Gøsta, 2007, *Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF.

EYMERI Jean Michel, 2001, *La fabrique des énarques*, Paris, Economica.

FACCHINI Carla (dir.), 2010, *Tra impegno et professione : gli assistenti sociali come soggetti di welfare*, Bologna, Il Mulino.

FAGUER Jean-Pierre, 1991, « Les effets d'une éducation totale. Un collège jésuite, 1960 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 86-87, p. 25-43

FARGION Silvia, 2009, *Il servizio sociale. Storia, temi, dibattiti*, Bari-Roma, Laterza.

FASOLO Emma, 1960, « La formazione professionale degli assistenti sociali », *Assistenza Oggi*, n° 6, p. 25-33.

FASOLO Emma, 1963, « Il servizio sociale nel contesto italiano », in FRIEDLANDER Walter, *Principi e metodi di servizio sociale*, Bologne, Il Mulino.

FASOLO Emma, 1968, « La situazione delle scuole di servizio sociale : proposte per una riforma », *Rassegna di Servizio sociale*, année VII, n° 4, p. 5-23.

FASOLO PAGLIA Emma, 1973, « Teaching Americans in America », *Journal of Education for Social Work*, n° 2, vol. 9, p. 31-38.

FAURI Francesca, 2010, *Il Piano Marshall e l'Italia*, Bologne, Il Mulino.

FERRAROTTI Franco, 1964, « Il servizio sociale e l'università », *Rivista di Servizio Sociale*, n° 2, année IV, p. 7-20.

FERRAROTTI Franco, 1965, « Servizio sociale e enti pubblici nella società italiana in transformazione », *Problemi di sociologia*, vol. 4, p. 7-142.

FERRAROTTI Franco, entretien avec DELORY-MOMBERGER Christine, 2013, « Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs », *Le sujet dans la cité*, vol. 2, n° 4, p. 18-27.

FERRERA Maurizio, 2012, *Le politiche sociali*, Bologne, Il Mulino.

FILHON Alexandra, DEAUVIEAU Jerôme, DE VERDALLE Laure, PÉLAGE Agnès, POULLAOUEC Tristan, BROUSSE Cécile, MESPOULET Martine, SZTANDAR-SZTANDERSKA Karolina, 2013, « Un projet de nomenclature socioprofessionnelle européenne : une construction savante face aux variations nationales de représentation du monde social », *Sociologie*, vol. 4, n° 4, p. 373-393.

FIORE Brunella et PUCCIO Raffaella, 2010, "Quanto vale una professione "altruista" ? I mutamenti nella regolazione dei rapporti di lavoro", in FACCHINI Carla (dir.), *Tra impegno et professione : gli assistenti sociali come soggetti di welfare*, Bologna, Il Mulino, p. 143-158.

FLEXNER Abraham, 1915, "Is social work a profession?" *Social Welfare History Project*. http://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/is-social-work-a-profession-1915/

FLOREA Aurelia, 1966, *L'assistente sociale : analisi di una professione*, Rome, ISTISSS.

FONTAINE Juliette, 2015, « Réformer l'École sous Vichy. Changements et permanences de l'institution scolaire dans la France occupée (1940-1944) », *Éducation et sociétés*, n° 36, vol. 2, p. 67-81.

FORMAGLIO Cécile, 2014, *« Féministe d'abord » : Cécile Brunschvicg (1877-1946)*, Rennes, PUR.

FORQUIN Jean Claude, 2008, *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.

FOURCADE Marion, 2009, *Economists and Societies. Discipline and profession in the United States, Britain & France, 1890s to 1990s*, Princeton, Princeton University Press.

FOURCAUT Annie, 1982, *Femmes à l'usine, en France dans l'entre deux-guerres*, Paris, La Découverte.

FOURDRIGNIER Marc, 2009, « Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ? », *Formation emploi*, n° 108, p. 67-81.

FOURNIER Pierre, 2006, « Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur », *ethnographiques.org*, n° 11, [http://www.ethnographiques.org/2006/Fournier]

FRANCO Daniele, 2009, *Dalla Francia all'Italia : impegno politico, inchiesta e transfers culturali all'origine della sociologia del lavoro*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bologne.

FREDERIKSEN Jan Thorauge, 2010, *Between Practice and Profession. The Relationsship between Students' Social Biographies, Educational Strategies, and the Demands of the Specially Structured Program for Social Educator Training*, Ph.d Thesis, The Graduate School of Lifelong Learning, Roskilde University.

FRESCHI Anna Carola et SANTORO Marco, 2010, "Italy: A Troubled and Divided Academic Field under Neoliberal Pressure", *Universities in Crisis*, blog of the International Sociological Association (ISA) [http://isa-universities-in-crisis.isa-sociology.org/?p=373].

FROUILLOU Leïla, 2015, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*, Thèse de doctorat en géographie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

FROUILLOU Leïla, 2016, « Admission Post-bac un "libre choix" sous contrainte algorithmique », *Justice spatiale – Spatial Justice*, n° 10 [http://www.jssj.org/article/admission-post-bac-un-libre-choix-sous-contrainte-algorithmique/]

GAÏTI Brigitte, 2014, « L'érosion discrète de l'État-providence dans la France des années 1960. Retour sur les temporalités d'un « tournant néo-libéral » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 201-202, p. 58-71.

GALIMBERTI Deborah, 2015, *Gouverner le développement économique des territoires : entre politique et société. Une comparaison des régions de Lyon et Milan (1970-2011)*, Thèse de doctorant en science politique, Université de Lyon / Université Milan Bicocca.

GARCETTE Christine, 1996, *La professionnalisation du travail social. Action sociale, syndicalisme, formation, 1880-1920*, Paris, L'Harmattan.

GARCIA Sandrine, 2007, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 166-167, p. 80-93.

GARCIA Sandrine, 2014 « S'affirmer comme un professionnel compétent ? Les usages de la psychologie dans les crèches parentales par les éducatrices de jeunes enfants », *Sociétés contemporaines*, vol. 95, n° 3, p. 55-80.

GASPAR Jean-François, 2008, « Crédit et discrédit croisés des "savoirs théoriques" et des "savoirs de terrain" chez de jeunes travailleurs sociaux », *Pensée plurielle*, n° 17, vol. 1, p. 67-83.

GASPAR Jean-François, 2012, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.

GENIEYS William, 1999, « Sociologie des sommets de l'administration sanitaire et sociale 1981-1997 : des élites politico-administratives en question ? », in HASSENTEUFEL Patrick, BACHIR Myriam, BUSSAT Virginie, GENIEYS William, MARTIN Claude, SERRÉ Marina, 1999*, L'émergence d'une "élite du welfare" ? Sociologie des sommets de l'État en interaction*, Rapport de recherche, CRAPE, p. 19-71.

GEORGAGAKIS Didier, 1995, « Comment enseigner ce qui ne s'apprend pas. Rationalisations de la « communication de masse » et pratiques pédagogiques en école privée », *Politix,* n° 29, vol. 8, p. 158-185.

GIANNINI Massimo et GIUSI GAETA Emanuela, 2011, « Le recenti riforme scolastiche e dell'università in Italia : uno sguardo critico », *La rivista delle politiche sociali*, vol. 3, p. 83-97

GIDE Charles, 1932, « La solidarité », cours au Collège de France, 1927-1928, Gallica-BNF.

GINSBORG Paul, 1989, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi.

GIOVAGNOLI Agostino, 2000, *L'Italia nel nuovo ordine mondiale*, Milano, Vita e Pensiero.

GIRET Jean-François, VAN DE VELDE Cécile, VERLEY Élise (dir.), 2016, *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Paris, La documentation française.

GLAYMANN Dominique et MOATTY Frédéric, 2017, « Introduction générale. L'employabilité, une notion à questionner, des usages à déconstruire », in TIFFON Guillaume, MOATTY Frédéric, GLAYMANN Dominique, DURAND Jean-Pierre (dir.), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, PUR, p. 7-18.

GOFFMAN Erving, 1968, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN Erving, 2002, « La "distance au rôle" en salle d'opération », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 143, p. 80-87.

GOLDTHORPE John H., 2007 (2000), *On Sociology*, Stanford, Stanford University Press.

GOLLAC Sibylle et HUGRÉE Cédric, 2015, « Avoir trente ans dans le secteur public en 1982 et en 2002 les transformations d'une filière de promotion sociale par le diplôme », *Revue française d'administration publique*, n° 1, vol. 153, p. 23-43.

GONNET Aurélie, 2016, « Sens et contre-sens de la sécurisation des parcours professionnels. Le cas du bilan de compétences », *communication pour l'Inter-congrès des RT25 et RT6 de l'AFS*, Université de Reims Champagne Ardenne.

GOODY Jack, 1979, *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.

GRANGER Christophe, 2015, *La destruction de l'université française*, Paris, La Fabrique.

GRANOVETTER Mark, 2006, « L'influence de la structure sociale sur les activités économiques », *Sociologies pratiques*, n° 13, vol. 2, p. 9-36.

GRIGNON Claude et PASSERON Jean-Claude, 1970, *Expériences françaises avant 1968. Études de cas sur l'innovation dans l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE.

GRIGNON Claude et PASSERON Jean-Claude, 1989, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Seuil/Gallimard, Paris.

GRIGNON Claude, 1971, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit.

GROLEAU Amélie, 2015, *Entre reproduction et individualisation sociales : analyse des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante dans l'enseignement supérieur québécois*, Thèse de doctorat en sociologie, Université du Québec/EHESS, Montréal.

GROS Julien, 2017, « Quantifier en ethnographe. Sur les enjeux d'une émancipation de la représentativité statistique », *Genèses*, n° 108, p. 129-147.

GROSSETTI Michel, 2004, *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*, Paris, PUF.

GUERRAND Roger-Henri et RUPP Marie-Antoinette, 1978, *Brève histoire du service social en France*, Toulouse, Privat.

HAMILTON Gordon, 1959, *Teoria e pratica del servizio sociale*, Firenze, Editrice Universitaria.

HAMON Hervé et ROTMAN Patrick, 1984, *La deuxième gauche : histoire intellectuelle et politique de la CFDT*, Paris, Seuil.

HASSENTEUFEL Patrick, 1994, « Les automnes infirmiers (1988-1992) : dynamiques d'une mobilisation », in FILLIEULE Olivier (dir.), *Sociologie de la protestation*, Paris, L'Harmattan, p. 93-122.

HASSENTEUFEL Patrick, 2000, « Deux ou trois choses que je sais d'elle. Remarques à propos d'expériences de comparaisons européennes », in BACHIR Myriam, DUCHESNE Sophie, BUSSAT Virginie (dir.), *Les méthodes au concret : démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, CURAPP, p. 105-124.

HASSENTEUFEL Patrick, BACHIR Myriam, BUSSAT Virginie, GENIEYS William, MARTIN Claude, SERRÉ Marina, 1999*, L'émergence d'une "élite du welfare" ? Sociologie des sommets de l'État en interaction*, Rapport de recherche, CRAPE.

HATZFELD Henri, 1971, *Du paupérisme à la Sécurité sociale. Essai sur les origines de la Sécurité sociale en France 1850-1940*, Paris, Armand Colin.

HAVARD DUCLOS Bénédicte et NICOURD Sandrine, 2005, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Paris, Payot.

HÉLY Matthieu, 2008, « L'économie sociale et solidaire n'existe pas », *La vie des idées*, 11 février, [http://www.laviedesidees.fr/L-economie-sociale-et-solidaire-n.html].

HÉLY Matthieu, 2009, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, PUF.

HÉLY Matthieu, 2015, *Une sociologie historique des pratiques associatives*, Habilitation à diriger des recherches en sociologie, UVSQ.

HÉLY Matthieu, SIMONET Maud (dir.), 2013, *Le travail associatif*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest.

HENRI-PANABIÈRE Gaële, 2010, *Des héritiers en échec scolaire*, Paris, La Dispute.

HENRI-PANABIÈRE Gaële, 2018, « Socialisations familiales et réussite scolaire. Des inégalités entre catégories sociales aux inégalités au sein de la fratrie », *Idées économiques et sociales*, vol. 191, n° 1, p. 22-31.

HIRSCHMAN Albert O., 2011 (1970), *Exit voice, loyalty* : *défection et prise de parole*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.

HOBSON FAURE Laura, 2012, « Le travail social dans les organisations juives françaises après la Shoah : création made in France ou importation américaine ? », *Archives Juives*, n° 1, Vol. 45, p. 43-60.

HOCHSCHILD Arlie R., 2017, *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, Paris, La Découverte.

HUBERT Henri et MAUSS Marcel, 1902-1903, « Esquisse pour une théorie générale de la magie », *Année sociologique*, n° 7, p. 1-146 [http://classiques.uqac.ca].

HUGHES Everett C., 1955, « The Making of a Physician. General Statement of Ideas and Problems », *Human Organization*, n° 4, vol. 14, p. 21-25.

HUGHES Everett C., 1996, *Le Regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de EHESS.

HUGRÉE Cédric, 2010a, *L'échappée belle. Parcours scolaires et cheminements professionnels des étudiants d'origine populaire diplômés de l'université (1970-2010*), Thèse de doctorat en sociologie, Université de Nantes.

HUGRÉE Cédric, 2010b, « "Le CAPES ou rien ?". Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, n° 3, p. 72-85.

HUGRÉE Cédric, 2011, « Aux frontières du "petit" salariat public et de son encadrement : de nouveaux usages des concours ? », *Travail et emploi*, n° 127, p. 67-82.

HUGRÉE Cédric, 2016, « Les sciences sociales face à la mobilité sociale. Les enjeux d'une démesure statistique des déplacements sociaux entre générations », *Politix*, n° 114, vol. 2, p. 47-72.

HUGRÉE Cédric, PENISSAT Étienne et SPIRE Alexis, 2015, « Les différences entre salariés du public et du privé après le tournant managérial des États en Europe », *Revue Française de Sociologie*, n° 56, vol. 1, p. 41-67.

HUGRÉE Cédric, PENISSAT Étienne, SPIRE Alexis, 2017a, *Les classes sociales en Europe*, Marseille, Agone.

HUGRÉE Cédric, PENISSAT Étienne, SPIRE Alexis, 2017b, « Les déterminants sociaux et nationaux des inégalités culturelles en Europe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 219, p. 98-115.

HUGRÉE Cédric et POULLAOUEC Tristan, 2011, « Qui sont les étudiants des milieux populaires ? » in GALLAND Olivier, VERLEY Élise, VOURC'H Ronan (dir.) *Les mondes étudiants. Enquête Condition de vie 2010*, Paris, La documentation Française, p. 15-26.

ION Jacques et RAVON Bertrand, 2012, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.

ION Jacques et TRICART Jean-Paul, 1984, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.

ION Jacques, 1998, *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod.

IORI Ruggero, 2016, « Des « héritières » dans la formation d'assistante de service social ? Aspiration au travail social et reclassement », *Revue Française de Pédagogie*, n° 195, p. 37-50.

IORI Ruggero, 2018, « À la recherche de la profession perdue ? L'évitement du politique dans la formation d'assistant-e de service social », *Savoir/Agir*, n° 1, vol. 43, p. 23-30.

IORI Ruggero et MARCODOPPIDO Fabio, 2015, « La formation et l'institutionnalisation de la *Sociologia per la persona* dans l'université italienne (1995-2014) : entre projet politique et mission scientifique », *communication au GT 49 du VI congrès de l'Association française de sociologie*, UVSQ.

IORI Ruggero et NICOURD Sandrine, 2014, « La construction des discours vocationnels comme support de légitimité dans le champ de l'intervention sociale », *Vie sociale*, vol. 8, n° 4, p. 101-112.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1990, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires.

ISRAËL Liora, 2013, « L'apprentissage du droit. Une approche ethnographique », *Droit et société*, n° 83, vol. 1, p. 177-192.

ISTAT, 2013, *Rapporto annuale 2013, La situazione del paese*, Roma, Istituto nazionale di statistica.

ISTAT, 2016, *Rapporto annuale 2016. La situazione del paese*, Roma, Istituto nazionale di statistica.

JOLY Marc, 2016, « Présentation » in ELIAS Norbert, *La dynamique sociale de la conscience. Sociologie de la connaissance et des sciences*, Paris, La Découverte, p. 37-65.

JOLY Marc, 2017, *La révolution sociologique. De la naissance d'un régime de pensée scientifique à la crise de la philosophie (XIX^{e}-XX^{e} siècles)*, Paris, La Découverte.

JUSTON Romain, 2016, *Le corps médico-légal. Les médecins légistes et leurs expertises*, Thèse de doctorat en sociologie, UVSQ.

KARABEL Jerome, 2000, « Harvard et le critère du mérite », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 135, p. 63-75.

KARABEL Jerome, 2006, *The Chosen: the Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*, Boston, Hougton Mifflin Harcourt.

KERGOAT Danièle, IMBERT Françoise, LE DOARÉ Hélène, SÉNOTIER Danièle (dir.), 1992, *Les infirmières et leur coordination*, Boulogne, Lamarre.

KITTEL Isabelle, 2014, « Les référentiels, supports ou obstacles à la professionnalisation ? », *Empan*, vol. 3, n° 95, p. 42-48.

KNIEBIEHLER Yvette, *Nous les assistantes sociales. Naissance d'une profession*, Paris, Aubier Montaigne, 1980.

LAGROYE Jacques et SIMÉANT Johanna, 2003, « Chapitre 2. Gouvernement des humains et légitimation des institutions », in FAVRE Pierre, SCHEMEIL Yves et HAYWARD Jack (dir.), *Être gouverné. Études en l'honneur de Jean Leca*. Paris, Presses de Sciences Po, p. 53-71.

LAHIRE Bernard (dir.), 1996, *Les manières d'étudier : enquête 1994*, Paris, La Documentation française.

LAHIRE Bernard, 2006, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

LAHIRE Bernard, 2008, *L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu*, Paris, Nathan.

LAHIRE Bernard, 2012 (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil.

LAHIRE Bernard, 2013, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.

LAHIRE Bernard, 2016, *Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »,* Paris, La Découverte.

LAILLIER Joël, 2011, « Des familles face à la vocation. Les ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, vol. 82, n° 2, p. 59-83.

LALLEMENT Michel, 2003, « Pragmatique de la comparaison », in LALLEMENT Michel, SPURK Jan (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS, p. 297-306.

LALLEMENT Michel, 2012, *Histoire des idées sociologiques. De Parsons aux contemporains*, Paris, Armand Colin.

LASCOUMES Pierre, 1977, « Le travail social idéalisé, contesté, isolé », *Déviance et société*, n° 3, vol. 1, p. 344-361.

LAZUECH Gilles, 1999, *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, PUR.

LE STRAT Claire, 2001, « Un échange de services paradoxal », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 136-137, n° 1, p. 49-61.

LE WITA Béatrix, 1988, *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Éditions de la MSH.

LEBARON Frédéric et PAGE PEREIRA Lucas, 2015, « Outils statistiques, outils d'analyse : les nomenclatures socioprofessionnelles et les classes sociales en Europe et au Brésil », *Brésil(s),* n° 8, p. 37-72.

LEBEAUME Joël, 2014, *L'Enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, PUR.

LEBON Francis, 2009, *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte.

LECHIEN Marie-Hélène, 2013, « 17. « Petite bourgeoisie nouvelle » ou « nouvelles couches moyennes salariées » ? Retour sur un débat et sur un enjeu, la domination », in COULANGEON Philippe et DUVAL Julien (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 255-265.

LECHIEN Marie-Hélène, 2013, « Stratégies de défense ou de résistance à la domination ? Le cas des assistantes maternelles », *Savoir/Agir*, vol. 26, n° 4, p. 17-22.

LEMAIRE Sylvie, 2004, « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Éducation & formations*, n° 67.

LEMAIRE Sylvie, 2010, « Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008 », *Note d'Information Enseignement supérieur & Recherche,* 10/06, MESR DGESIP/DGRI SIES.

LEMÊTRE Claire, 2011, « Un drôle de diplôme, le bac théâtre », in MILLET Matthias et MOREAU Gilles (dir.), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, p. 147-159.

LENDARO Annalisa, 2012, « Revisiter l'analyse sociétale aujourd'hui. Comparer la construction et les usages sociaux des catégories de l'immigration », *Terrains & travaux*, n° 21, p. 109-124.

LEPLAY Éliane, 2009, *La formalisation et la validation de « savoirs professionnels » expression d'une culture professionnelle, un exemple en travail social*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, CNAM.

LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie, 2017, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.

LIGNIER Wilfried et PASQUALI Paul, 2016, « L'excellence décalée, ou comment subvertir l'institution scolaire sans en sortir », *Sociétés contemporaines*, vol. 102, n° 2, p. 19-44.

LONGO Maria Eugenia, 2012, « Les enjeux de la comparaison internationale des données biographiques », *Terrains et travaux*, n° 21, p. 125-143.

LORENZ Chris, 2007, « L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne » in CHARLE Christophe et

SOULIÉ Charles (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, p. 33-53.

LORY Bernard, 1975, *La politique d'action sociale*, Toulouse, Privat.

LOUBET DEL BAYLE Jean-Louis, 1969, *Les non-conformistes des années trente : une tentative de renouvellement de la pensée politique française*, Paris, Seuil.

MABON-FALL Armelle, 1994, *Les assistantes sociales au temps de Vichy, du silence à l'oubli*, Paris, L'Harmattan.

MADAMA Ilaria, 2008, « Regionalizzazione e politche socio-assistenziali », *La rivista delle politiche sociali*, n° 3, p. 289-311.

MADAMA Ilaria, 2010, *Le politiche di assistenza sociale*, Bologne, Il Mulino.

MAILLARD Fabienne (dir.), 2012, *Former, certifier, insérer : effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes, PUR.

MAILLARD Fabienne, 2003, « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, vol. 145, n° 1, p. 63-76.

MAILLARD Fabienne, 2007, « Les exigences du diplôme : un obstacle au développement de la VAE ? Les paradoxes de la massification », in NEYRAT Frédéric (dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit,* Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, p. 85-108.

MAILLARD Fabienne, 2015, « Postface : Le baccalauréat professionnel trente ans après sa création : de la marche forcée à la banalisation ? », *Formation emploi*, n° 131, p. 169-187.

MALANCHINI Fabrizia, CARERA Angela, CIVENTI Graziella, SALVI Laura, 2015, « Aspects organisationnels, metodologici e buone pratiche relative alla guida e alla pratica di tirocinio. L'esperienza del terzo anno », in TOGNETTI BORDOGNA Mara (dir.), *Il tirocinio come pratica situata. le esperienze dei Corsi di Laurea in Servizio Sociale*, Milano, Franco Angeli, p. 94-99.

MALATESTA Maria, 2006, « La crise de la fin de siècle en Italie et en France : magistrats, hommes politiques et droits humains », *Le Mouvement Social*, n° 219-220, vol. 2, p. 149-168.

MALOCHET Guillaume, 2004, « À l'école de la détention : quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison », *Sociologie du travail*, vol. 46, n° 2, p. 168-186.

MANGEZ Éric, 2008, *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF.

MANZO Gianluca, 2006, « Actions, interactions et structure dans l'émergence de la stratification sociale des diplômés : un modèle de choix discrets avec externalités », *Mathématiques & Sciences humaines*, n° 175, vol. 3, p. 53-99.

MANZO Gianluca, 2009, *La spirale des inégalités. Choix scolaires en France et en Italie au XXe siècle*, Paris, Presses de l'Université Paris Sorbonne.

MARCHETTI Dominique et LAFARGE Géraud, 2011, « Les portes fermées du journalisme. L'espace social des étudiants des formations « reconnues » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 189, n° 4, p. 72-99.

MARCODOPPIDO Fabio, 2013, *S'en remettre à un spécialiste de la santé mentale. Regards croisés sur des services publics en France et en Italie*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Rome La Sapienza et UVSQ.

MARIANO LONGO Teresa (dir.), 2003, « Scienze, un mito in declino ? La crisi delle facoltà scientifiche : Italia, Francia ed uno sguardo internazionale », *Le scienze naturali nella scuola*, numero speciale [http://crisiscientifica.anisn.it/ricerca.php]

MARIANO LONGO Teresa, 2012, « Dix années de transformation de l'école et de la culture en Italie (2001-2010) », *Carrefours de l'éducation*, n° 34, vol. 2, p. 45-60.

MARRY Catherine, 2003, « Pour le mélange des genres dans les comparaisons internationales », in LALLEMENT Michel et SPURK Jan (dir.), *Stratégies de la comparaison*, Paris, CNRS, p. 307-316.

MARRY Catherine, 2004, *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*, Paris, Belin.

MARRY Catherine, 2005, « Professions supérieures et genre : histoire d'une question », *Knowledge, Work & Society. Savoir, Travail et Société*, vol. 3, n° 1, p. 127-146.

MARRY Catherine, FERRAND Michèle, IMBERT Françoise, 1999, L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques, L'Harmattan, Paris.

MARTIN Claude et SOULET Marc Henri, 1985, « Recherche en travail social ou travail social en recherche ? », in BAILLEAU Francis, PEYRE Vincent, LEFAUCHEUR Nadine (dir.)*, Lectures sociologiques du travail social*, Paris, Éditions Ouvrières, p. 60-78.

MARTINELLI Alberto, 1992, « Italy », in CLARK Burton R. et NEAVE Guy (dir.), *The Encyclopedia of higher education. National systems of higher education*, vol. 1, Oxford, Pergamon Press, p. 355-368.

MARTINELLI Alberto et CHIESI Antonio M., 2002, *La società italiana*, Rome-Bari, Edizioni Laterza.

MARTINELLI Franco, 1965, *Gli assistenti sociali nella società italiana*, Rome, ISTISS.

MARUANI Margaret, 2003, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La Découverte.

MASTROPAOLO Alfio, 2001, « Italie, quand la politique invente la société civile », *Revue Française de Science Politique*, vol. 51, n° 4, p. 621-636.

MASTROPAOLO Alfio, 2002, « Nouveaux acteurs politiques, nouvelles élites », *Pouvoirs*, vol. 4, n° 103, p. 29-43.

MATTINA Cesare, 2016, « La dialectique dans la comparaison. Construction d'une enquête francoitalienne et échelles d'analyse », *Espaces et sociétés*, vol. 3, n° 166, p. 165-179.

MAUGER Gérard, 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n° 6, p. 125-143.

MAUGER Gérard, 1994, *Les Jeunes en France. État des recherches*, Paris, La Documentation Française.

MAUGER Gérard, 1995, « Le monde des jeunes », *Sociétés contemporaines*, n° 21, p. 5-14.

MAUGER Gérard, 2001, « Les politiques d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 136-137, p. 5-14.

MAUGER Gérard, 2009, « Sens pratique et conditions sociales de possibilité de la pensée « pensante » », *Cités*, vol. 2, n° 38, p. 61-77.

MERCKLÉ Pierre, 2005, « Une sociologie des irrégularités sociales est-elle possible ? », *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, n° 142, p. 22-29.

MERON Monique, AMAR Michel, BABET Charline, BOUCHET-VALAT Milan, BUGEJA-BLOCH Fanny, GLEIZES François, LEBARON Frédéric, HUGRÉE Cédric, PENISSAT Étienne, SPIRE Alexis, 2016, « *ESeG = European Socio economics Groups – Nomenclature socio-économique européenne* », Document de travail n° F1604, Direction des statistiques démographiques et sociales, INSEE.

MERTON Robert K., READER Georges G., KENDALL Patricia L. (dir.), *The Student Physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge, Harvard University Press.

MERTZ Elizabeth, 2007, The Language of Law School: Learning to "Think like a lawyer", New York, Oxford University Press.

MIGNOT-GERARD Stéphanie, PERRIN-JOLY Constance, SARFATI François, VÉZINAT Nadège, 2017, « Se raconter sans "se la raconter". L'employabilité au prisme de l'alternance », in TIFFON Guillaume, MOATTY Frédéric, GLAYMANN Dominique, DURAND Jean-Pierre (dir.), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, PUR, p. 63-79.

MILLET Mathias, 2000, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Lumière – Lyon 2.

MILLET Mathias, 2003, *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

MILLET Mathias, 2016, *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*, Habilitation à diriger des recherches en sociologie, Université de Poitiers.

MILLET Matthias et MOREAU Gilles (dir.), 2010, *La société des diplômes*, Paris, La Dispute.

MILLET Mathias et THIN Daniel, 2005, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n° 54, p. 153-162.

MINER William R., 1969, « Rapporto preliminare di uno studio su conferenzieri e ricercatori Fulbright nel campo del servizio sociale », in Convegno di Studio *Finalità e prospettive degli scambi culturali fra Italia e Stati Uniti nel settore del Servizio Sociale*, 30 giugno – 5 Luglio, Frascati, Rome.

MINESSO Michela (dir.), 2007, *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'Onmi. 1925-1975*, Bologne, Il Mulino.

MINOC Julie, 2017, « Une économie des "mauvaises volontés". Ethnographie d'un guichet sans consentement », communication au *séminaire de suivi de thèse* du Laboratoire Printemps.

MION Renato, 1969, « La valutazione delle attitudini professionali degli allievi delle scuole di servizio sociale », *Rassegna di Servizio Sociale*, année VIII, n° 4, p. 25-46.

MOHR John et DIMAGGIO Paul, 1995, « The Intergenerational Transmission of Cultural Capital », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 14, p. 167-199.

MOLINA Yvette, 2015, *Les travailleurs sociaux, des groupes professionnels en transformation*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS-ENS.

MOLINA Yvette, 2016, « L'accès aux formations sociales entre choix d'orientation professionnelle et stratégies », *Formation Emploi*, n° 132, p. 117-137.

MONDOLFO Philippe, 1997, *Repenser l'action sociale*, Paris, Dunod.

MONTINI Lodovico, 1959, « Prefazione », in HAMILTON Gordon, *Teoria e pratica del servizio sociale*, Firenze, Editrice Universitaria, p. VII-XIV.

MONTINI Lodovico, 1960, « In ricordo di Adriano Olivetti », *Assistenza Oggi*, année XI, n° 1, p. 3-5.

MOREL Stanislas, 2014, « Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles », *Revue française de pédagogie*, n° 189, p. 77-89.

MOSCATI Roberto (dir.), 1997, *Chi governa l'università ? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Naples, Liguori.

MOSCATI Roberto, 1993, « La profession académique en Italie », in FRIDBERG Erhard et MUSSELIN Christine (dir.), *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, Paris, L'Harmattan.

MOULÉVRIER Pascale, RETIERE Jean-Noël, SUAUD Charles, 2005, *La volonté de juger. Les juges non professionnels du tribunal des baux ruraux, du tribunal pour enfants et de la commission d'indemnisation des victimes d'infractions*, Rapport scientifique GIP Mission de recherche Droit et Justice, MSH, CENS.

MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Éditions de Minuit.

MUEL-DREYFUS Francine, 1996, *Vichy et l'éternel féminin. Contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps*, Paris, Seuil.

MULAZZANI Luana, TENTONI Renata, ZAMBONI Luisa, 1971, « Le rammendatrici dal dialogo facile », *Inchiesta*, n° 3, année I, p. 65-77.

MULLER Pierre et RAVINET Pauline, 2008, « Construire l'Europe en résistant à l'UE ? Le cas du processus de Bologne », *Revue internationale de politique comparée*, n° 4, vol. 15, p. 653-665.

MULLER Pierre, 2015, « Mise en perspective / Une théorie des cycles d'action publique pour penser le changement systémique », in BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, RAVINET Pauline et MULLER Pierre (dir.), *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques ?*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 405-435.

MUSSELIN Christine, 2008, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, vol. 2, n° 39, p. 13-24.

NAEGELEN Hélène, 1949, « La formation des assistantes sociales » in *Le service social. Situation présente, perspectives d'avenir*, vol. 34, Paris, Librairie sociale et économique.

NAHON Sandra, 2015, « Des professionnels qui résistent à la crise », *Études et résultats*, n° 936.

NAUDET Jules, 2012a, *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*, Paris, PUF.

NAUDET Jules, 2012b, « Devenir dominant », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 50 [http://journals.openedition.org.inshs.bib.cnrs.fr/ress/1182]

NEAVE Guy et VAN VUGHT Frans A., 1991, *Prometheus Bound: The changing relationship between government and Higher Education in Western Europe*, New York, Oxford University Press.

NEAVE Guy, 1979, « Academic drift: some views from Europe », *Studies in Higher Education*, n° 2, vol. 4, p. 143-159.

NEYRAT Frédéric, 2007, « La validation des acquis de l'expérience : une reconnaissance de la formation tout au long de la vie ? », in NEYRAT Frédéric (dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, p. 129-162.

NEYRAT Frédéric, 2013, *Une sociogenèse de la compétence*, Habilitation à diriger des recherches en sociologie, Institut d'Études Politiques de Paris.

NICOURD Sandrine, 2007, « Parcours d'engagements en sociologie. Entretien avec Pierre Tripier et Claude Dubar », *Sociologies pratiques*, n° 15, vol. 2, p. 25-38.

NICOURD Sandrine, 2009, « Éducation populaire : organisation du travail associatif et action publique », *Entreprises et histoire*, n° 56, vol. 3, p. 62-72.

NICOURD Sandrine, SAMUEL Olivia, VILTER Sylvie, 2011, « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 176, vol. 3, p. 27-40.

OBERTI Marco, 1992, *Sociétés, localités et classes sociales en Italie : une réflexion sur la territorialisation des formations sociales*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Nanterre.

OBERTI Marco, 2002, « L'usage et limites des nomenclatures socioprofessionnelles pour l'analyse sociologique : le cas italien », *Sociétés contemporaines*, n° 45-46, vol. 1, p. 43-75.

OBERTI Marco, 2008, « La société italienne, des voies originales entre tradition et modernité », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 100, vol. 4, p. 115-119.

OBERTI Marco, SANSELME Franck, VOISIN Agathe, 2009, « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités. Enquête dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 102-124.

OEUVRARD Françoise, 1979, « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 87-97.

OMNÈS Catherine, 1997, *Ouvrières parisiennes : marché du travail et trajectoires professionnelles au XX^e siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS.

OMNÈS Catherine, 2007, « Les surintendantes d'usine : pionnières de la gestion du risque professionnel ? », *Connaissance de l'emploi*, CEE, N. 42, p. 1-4.

ORANGE Sophie, 2009, « Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur », *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 37-45.

ORANGE Sophie, 2010, « Le choix du BTS : Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, vol. 3, p. 32-47.

ORANGE Sophie, 2011, *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Poitiers.

ORANGE Sophie, 2012, « Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête », *Genèses*, n° 89, p. 112-127.

ORANGE Sophie, 2013, *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, PUF.

Orange Sophie, 2018, « Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, p. 113-132

OSSICINI Adriano, 2011, « Lo studio della psicologia e della psicoanalisi dopo il fascismo » in STEFANI Maria (dir.), *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo : un evento fondativo del 1946*, Rome, Viella, p. 73-80.

OULD-FERHAT Laurence et TERRAIL Jean-Pierre, 2005, « L'expérience des élèves de l'entre-deux », in Terrail Jean-Pierre (dir.), *L'École en France. Crises, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, p. 118-122

PACI Massimo, 2005, *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, Bologne, Il Mulino.

PAGGI Leonardo (dir.), 1989, *Americanismo e riformismo. La socialdemocrazia europea nell'economia mondiale aperta*, Torino, Einaudi.

PAGIS Julie et PASQUALI Paul, 2016, « Observer les mobilités sociales en train de se faire. Micro-contextes, expériences vécues et incidences socio-politiques », *Politix*, n° 114, p. 7-20.

PAGIS Julie, 2009, *Les incidences biographiques du militantisme en mai 1968 : une enquête sur deux générations familiales : des "soixante-huitards" et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS.

PAGIS Julie, 2011, « Engagements soixante-huitards sous le regard croisé des statistiques et des récits de vie », *Politix*, n° 93, vol. 1, p. 93-114

PAILLET Anne et SERRE Delphine, 2013, *D'un juge à l'autre. Les variations de pratiques de travail chez les juges des enfants*, Rapport pour la mission de recherche Droit et Justice, version électronique.

PAILLET Anne et SERRE Delphine, 2014, « Les rouages du genre. La différenciation des pratiques de travail chez les juges des enfants », *Sociologie du travail*, vol. 56, n° 3, p. 342-364.

PAILLET Anne, 1994, « L'éthique à la fac », in LENOIR Rémi et TSIKOUNAS Myriam (dir.), *Le pouvoir médical*, *Panoramiques*, n° 17, p. 195-199.

PAILLET Anne, 2007, *Sauver la vie, donner la mort. Une sociologie de l'éthique en réanimation néonatale*, Paris, La Dispute.

PAILLET Anne, 2016, *Différenciations, socialisations, stratifications : enquêtes sur le travail dans les univers familiaux, juridiques et médicaux*, Habilitation à diriger des recherches en sociologie, UVSQ.

PALHETA Ugo, 2011, « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés » », *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 59-72.

PALHETA Ugo, 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.

PALHETA Ugo, 2017, « Espoirs scolaires et déboires professionnels des filles d'origine populaire », in BEAUD Stéphane et MAUGER Gérard (dir.), *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, p. 99-111.

PANDOLFINI Valeria et PALUMBO Mauro, « Introduction to the Special Section: Educational Paths, Social Inequalities and Life Trajectories », *Italian Journal of Sociology of Education*, n° 2, vol. 7, p. 1-17.

PASCAL Henri, 2014, *Histoire du travail social en France : de la fin du XIXe siècle à nos jours*, Rennes, Presses de l'EHESP.

PASQUALI Paul, 2009, « Les enfants de l'« ouverture sociale. Reçus et collés aux concours des grandes écoles », *Agora débats/jeunesses*, vol. 53, n° 3, p. 117-134.

PASQUALI Paul, 2014, *Passer les frontières sociales*, Paris, Fayard.

PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques, 2005, *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'EHESS.

PASSERON Jean-Claude, 1986, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap », in VERGER Jacques (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, p. 367-420.

PASSERON Jean-Claude, 2006 (1991), *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris, A. Michel.

PAUGAM Serge et VAN DE VELDE Cécile, 2012, « 17 – Le raisonnement comparatiste », in PAUGAM Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, p. 357-376.

PAUGAM Serge, COUSIN Bruno, GIORGETTI Camila, NAUDET Jules, 2017, *Ce que les riches pensent des pauvres*, Paris, Seuil.

PAULANGE-MIROVIC Alexandre, 2013, « "Nous avons réinventé la sociologie". L'Association pour le développement des sciences sociales appliquées : genèse sociale d'une entreprise académique (1968-1975) », *Revue française de science politique*, n° 3, Vol.63, p. 545-567.

PAVIS Fabienne, 2003, *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises. Le cas de la France. Années 1960-1990*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

PÉCRES, 2011, *Recherche précarisée, recherche atomisée. Production et transmission de savoirs à l'heure de la précarisation*, Paris, Raisons d'Agir.

PÉLAGE Agnès et POULLAOUEC Tristan, 2007, « "Le haut du panier de la France d'en bas" ? Le sentiment d'appartenir à une classe sociale chez les membres des professions intermédiaires », *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 27-56.

PENISSAT Etienne et ROWELL Jay, 2012, « Note de recherche sur la fabrique de la nomenclature socio-économique européenne ESeC », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, vol. 1, p. 126-135.

PENISSAT Étienne et SIBLOT Yasmine, 2017, « Des classes sociales européennes ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 219, vol. 4, p. 4-11.

PERRIN-HEREDIA Ana, 2013, « La mise en ordre de l'économie domestique. Accompagnement budgétaire et étiquetage de la déviance économique », *Gouvernement et action publique*, n° 2, vol. 2, p. 303-330.

PERROT Michèle, 1987, « Qu'est-ce qu'un métier de femme ? », *Le mouvement social*, n° 140, p. 3-8.

PESTAÑA Jose-Luis Moreno, 2008, « Militantisme, intellectuels spécifiques et avant-garde intellectuelle dans le travail social en France (1972-1979) », communication au colloque *mai 1968, creuset pour les sciences de l'homme ?*, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

PEUGNY Camille, 2007, *La mobilité sociale descendante. L'épreuve du déclassement*, Thèse de doctorat en sociologie, Institut d'Études Politiques de Paris.

PEUGNY Camille, 2009, *Le déclassement*, Paris, Grasset.

PIERONI BORTOLOTTI Franca, 1978, *Femminismo e partiti politici in italia, 1919-1926*, Rome, Editori Riuniti.

PIERRU Emmanuel et SPIRE Alexis, 2008, « Le crépuscule des catégories socio-professionnelles », *Revue française de science politique*, vol. 58, n° 3, p. 457-481

PINTO Louis, 1975, « L'armée, le contingent et les classes sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 3, p. 18-40.

PINTO Vanessa, 2009, *L'emploi étudiant. Apprentissages du salariat*, Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS.

PINTO Vanessa, 2014, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots",* Paris, PUF.

PITZALIS Marco, 2003, *Réformes et continuités dans l'université italienne*, Paris, L'Harmattan.

PITZALIS Marco, 2007, « L'université italienne entre marché, formations professionnelles et pouvoir politique », in CHARLE Christophe et SOULIÉ Charles (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, p. 69-88.

PITZALIS Marco, 2012, "Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze", *Scuola Democratica*, n° 6, p. 26-46.

PIVEN Francis Fox et CLOWARD Richard A., 1993 (1971), *Regulating the Poor: The Functions of Public Welfare*, New York, Vintage Paperback.

POLIAK Claude, 2002, « Manières profanes de « parler de soi » », *Genèses*, n° 47, p. 4-20.

POSTIAUX Nadine, BOUILLARD Philippe, ROMAINVILLE Marc, 2010, « Référentiels de compétences à l'université », *Recherche et formation*, n° 65, [http://journals.openedition.org/rechercheformation/327]

POULLAOUEC Tristan et LEMÊTRE Claire, 2009, « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 5-11.

POULLAOUEC Tristan et TERRAIL Jean-Pierre, 2005, « Formes et permanence de l'inégalité des chances », in TERRAIL Jean-Pierre (dir.), *L'école en France. Crise, pratique, perspectives*, Paris, La Dispute.

POULLAOUEC Tristan, 2010a, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute.

POULLAOUEC Tristan, 2010b, « Les habits neufs de l'auto-exclusion. : les souhaits d'orientation scolaire des familles ouvrières en fin de 3e », *Diversité : ville école intégration*, n° 164, p. 1-8.

POULLAOUEC Tristan, 2011, « L'inflation des diplômes. Critique d'une métaphore monétaire », in MILLET Matthias et MOREAU Gilles (dir.), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, p. 37-50.

POUPEAU Franck et FRANÇOIS Jean-Christophe, 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'Agir.

PUDAL Romain, 2011, « Du « Pioupiou » au « Vieux Sarce » ou comment en être : ethnographie d'une socialisation chez les pompiers », *Politix*, vol. 93, n° 1, p. 167-194.

PUTNAM Robert D., 1993, *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press.

QUÉRÉ Olivier, 2015, « La fabrique des cadres intermédiaires de la fonction publique. Enseigner et assigner un positionnement aux attachés dans les Instituts régionaux d'administration », *Gouvernement et action publique*, n° 4, p. 33-54.

Rapporto SPECULA, 2016, *Evoluzione del mercato del lavoro. Quali prospettive per i laureati*, Lombardia, Formaper.

RAVINET Pauline, 2009, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, n° 24, vol. 2, p. 29-44.

RAVON Bertrand, 2009, « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux », *Informations sociales*, vol. 152, n° 2, p. 60-68.

REBERIOUX Madeleine et FRIDENSON Patrick, 1974, « Albert Thomas, pivot du réformisme », *Le Mouvement social*, avril-juin, p. 85-97.

RENISIO Yann, 2015, « L'origine sociale des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5, p. 10-27.

REYNAUD Jean-Daniel, 2001, « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du travail*, n° 43, p. 7-31.

RICCIARDI Ferruccio, 2016, *La fracture gestionnaire. Savoirs et techniques d'organisation en Italie, 1948-1960*, Paris, Classiques Garnier.

RICHMOND Mary E., 2002 (1926), *Les méthodes nouvelles d'assistance. Le service social des cas individuels*, Rennes, Presses de l'EHESP.

RINGER Fritz K., 1979, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press.

RIVIÈRE Clément, 2017, « La fabrique des dispositions urbaines. Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 216-217, p. 64-79.

ROBETTE Nicolas, 2011, *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoi*res, Paris, CEPED.

ROMANO Ruggiero et VIVANTI Corrado, 1975, *Storia d'Italia. Vol. IV : Dall'Unità a oggi. La storia politica e sociale*, Torino, Einaudi.

ROPÉ Françoise et TANGUY Lucie, 1994, *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

ROUEFF Olivier, 2013, « 10. Les homologies structurales : une magie sociale sans magiciens ? La place des intermédiaires dans la fabrique des valeurs », in COULANGEON Philippe et DUVAL Julien (dir.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 153-164.

ROZIER Sabine, 2002, « Les justifications de l'engagement », in COLLOVALD Annie (dir.), *L'humanitaire ou le management des dévouements. Enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers-Monde*, Rennes, PUR, p. 133-176.

RULLAC Stéphane, 2014, *La scientifisation du travail social*, Rennes, Presses de l'EHESP.

SAFI Mirna, 2011, « 10 – L'analyse longitudinale. Données et méthodes » in CHENU Alain, LESNARD Laurent (dir.), *La France dans les comparaisons internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 161-172.

SAFI Mirna, 2012, « 15 – La dimension temporelle des faits sociaux : l'enquête longitudinale », in PAUGAM Serge (dir.), *L'enquête sociologique*. Paris, PUF, p. 311-332.

SALVATI Mariuccia, 2008, « Une histoire sociale à l'italienne ? », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 100, vol. 4, p. 21-31.

SARACENO Chiara, 2011, « 47. Activation, individualisation et défamilialisation dans les restructurations de l'État-providence : tensions et ambivalences », in PAUGAM Serge (dir.), *Repenser la solidarité*, Paris, PUF, p. 915-933.

SARFATI François, 2015, « Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2 », *Formation emploi*, n° 130, p. 31-48.

SAUNIER Pierre-Yves, 2008, « Les régimes circulatoires du domaine social, 1800-1940 : projets et ingénierie de la convergence et de la différence », *Genèses*, n° 71, p. 4-25.

SAVAGE Mike, DEVINE Fiona, CUNNINGHAM Niall, TAYLOR Mark, YAOJUN Li, HJELLBREKKE Johannes, LE ROUX Brigitte, FRIEDMAN Sam et MILES Andrew, 2013, « A new model of social class ? Findings from the BBC's Great British Class Survey experiment », *Sociology*, n° 47, issue 2, p. 219-250.

SAVAGE Mike, LE ROUX Brigitte, HJELLBREKKE Johannes et LAURISON Daniel, 2015, « Chapitre 9. Espace culturel britannique et classes sociales », in LEBARON Frédéric et LE ROUX Brigitte (dir.), *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action. Espace culturel, espace social et analyse des données,* Paris, Dunod, p. 183-210.

SAVOYE Antoine, 1989, « Les réformateurs sociaux en France et en Italie (1889-1914), Les Études sociales, n° 118, p. 45-76.

SAVOYE Antoine, 2008, « Frédéric Le Play, concepteur d'une éducation libérale », *Le Télémaque*, n° 33, vol. 11, p. 31-44.

SCARFÒ GHELLAB Grazia, 1997, *La transformation du système d'enseignement italien : la diffusion des business schools*, Paris, L'Harmattan.

SCHIERA Pierangelo, 1982, « La facoltà di sociologia dell'università di Trento », in MARTINOTTI Guido et MOSCATI Roberto (dir.), *Lavorare nella università oggi. Esperienze di didattica nella crisi dell'istruzione superiore*, Milano, Franco Angeli, p. 51-64.

SCHIZZEROTTO Antonio et BARONE Carlo, 2006, *Sociologia dell'istruzione*, Bologne, Il Mulino.

SCHÖN Donald A., 1983, *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.

SCHULTEIS Franz, 1989, « Comme par raison. Comparaison n'est pas toujours raison. Pour une critique sociologique de l'usage social de la comparaison interculturelle », *Droit et Société*, n° 11-12, p. 219-244.

SCHWARTZ Olivier, 1990, « Le baroque des biographies », *Cahiers de philosophie*, n° 10, p. 173-183.

SERRE Delphine, 2009, *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfants en danger,* Paris, Raisons d'Agir.

SERRE Delphine, 2012, « Travail social et rapport aux familles : les effets combinés et non convergents du genre et de la classe », *Nouvelles Questions Féministes*, n° 2, Vol. 31, p. 49-64.

SERRE Delphine, 2015, « Être doctorant-e. Socialisations, contextes, trajectoires », *Socio-logos*, n° 10 [URL : http://journals.openedition.org.inshs.bib.cnrs.fr/socio-logos/2924]

SHELLEY Thomas J., 2016, *Fordham. A History of the Jesuit University of New York : 1841-2003*, New York, Fordham University Press.

SIBLOT Yasmine, 2006, « « Adapter » les services publics aux habitants des « quartiers difficiles » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 159, p. 70-87.

SIGNORI Elena, 2007, « Università e fascismo » in BRIZZI Gian Paolo, DEL NEGRO Piero, ROMANO Andrea (dir.), *Storia delle università in Italia*, Messina, Sicania, p. 381-423.

SIMÉANT Johanna, 2009, « Socialisation catholique et biens de salut dans quatre ONG humanitaires françaises », *Le Mouvement Social*, n° 227, p. 101-122.

SIMÉANT Johanna, POMMEROLLE Marie-Emmanuelle, SOMMIER Isabelle (dir.), 2015, *Observing protest from à place : The World Social Forum in Dakar (2011),* Amsterdam University Press

SIMONET Maud, 2004, « L'État et le bénévolat en France et aux États-Unis, une perspective comparée en termes de monde social », *communication pour le RT6, AFS*, 24 au 27 février.

SIMONET Maud, 2010, *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit* ?, Paris, La Dispute.

SKEGGS Beverley, 2015, *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone.

SOLAUX Georges, 1995, « Le baccalauréat professionnel et son curriculum », *Formation Emploi*, n° 49, p. 31-45.

SOMMIER Isabelle, 1995, « Les "années 68". Entre l'oubli et l'étreinte des années de plomb », *Politix*, n° 30, vol. 8, p. 168-177.

SPIRE Alexis, 2007 « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 169, n° 4, p. 4-21.

STEFANI Maria (dir.), *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo : un evento fondativo del 1946*, Rome, Viella.

STEINER Philippe, 2001, « Sociologie de l'acteur ou de la relation ? Le cas du don d'organes », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 39, n° 121, p. 111-124.

STEVENS Hélène, 2011, « De l'intervention psychosociologique au "développement personnel" dans l'entreprise. Esquisse d'une généalogie des relations entre management et psychologie en France », *Regards Sociologiques*, n°41-42, p. 57-74.

STEVENS Hélène, 2013, « Entre émancipation symbolique et reproduction sociale. Ethnographie d'une formation de "développement personnel" », *Travail et emploi*, n° 133, p. 39-51.

STRADI Nicoletta, 2012, « Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale », in VINCI Anna Maria (dir.), *Carità pubblica, assistenza sociale e politiche di welfare : il caso di Trieste*, Trieste, EUT, p. 153-166.

SUAUD Charles, 1974, « Contribution à une sociologie de la vocation : destins religieux et projet scolaire », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 75-111.

SUAUD Charles, 1976, « Splendeur et misère d'un petit séminaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.2, n° 4, p. 66-90.

SUAUD Charles, 1978, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Éditions de Minuit.

SUMMERS Anne, 1979, « A Home from Home: Women's philanthropic work in the Nineteenth Century », in BURMAN Sandra (dir.), *Fit work for women*, New York, St. Martin Press, p. 33-63.

TANGUY Lucie, 1980, « Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école », *Sociologie et sociétés*, n° 12, vol. 1, p. 53–67.

TANGUY Lucie, 1991, *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.

TANGUY Lucie, 2002, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, n° 4, vol. 43, p. 685-709.

TANGUY Lucie, 2008, « Retour sur l'histoire de la sociologie du travail en France : place et rôle de l'Institut des sciences sociales du travail », *Revue française de sociologie*, vol.49, n° 4, p. 723-761.

TENRET Élise, 2008, *L'école et la croyance en la méritocratie*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bourgogne.

TERRAIL Jean-Pierre, 1990, « L'issue scolaire : de quelques histoires de transfuge », in *Destins ouvriers : la fin d'une classe ?*, Paris, PUF, p. 223-257.

TERRAIL Jean-Pierre, 1992, « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, p. 645-676.

TILLY Charles, 1984, *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons*, New York, Russell Sage Foundation.

TISSOT Sylvie, 2005, « Le développement social : un travail social pacifié ? », in ION Jacques (dir.), *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, p. 104-115.

TOGNETTI BORDOGNA Mara (dir.), 2015, *Voglio fare l'assistente sociale. Formazione e occupazione dei laureati in servizio sociale in tempi di crisi e discontinuità*, Roma, Franco Angeli.

TOMASI Tina et BELLATALLA Luciana, 1988, *L'università italiana nell'età liberale (1861-1923)*, Naples, Liguori.

TOPALOV Christian (dir.), 1999, *Les laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880-1914)*, Paris, Éditions de l'EHESS.

TOPALOV Christian, 2008, « Sociologie d'un étiquetage scientifique : urban sociology (Chicago, 1925) », *L'Année sociologique*, n° 1, Vol. 58, p. 203-234.

TOURNÈS Ludovic, « Entre soft power et société civile. Un siècle de diplomatie philanthropique en Europe », in TOURNÈS Ludovic (dir.), *L'argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*, Paris, Autrement, 2010, p. 185-194.

TRALONGO Stéphanie, 2008, « La méthode du « Projet personnel et professionnel » : un « travail de soi » des étudiants », *Sociologies pratiques*, n° 17, vol. 2, p. 95-105.

TRAT Josette, 1994, « La lutte des assistantes sociales. Un mouvement des femmes salariées conjuguée au féminin », *Futur antérieur*, p. 103-144.

TRUONG Fabien, 2013, « La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 25, p. 45-64.

TRUONG Fabien, 2015, *Jeunesses françaises. Bac +5 made in banlieue*, Paris, La Découverte.

VAIRA Massimilano, 2001, « Le radici istituzionali della riforma universitaria », *Rassegna italiana di sociologia*, vol. 4, p. 625-653.

VAIRA Massimilano, 2011, *La construzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica : idee, norme, pratiche e attori*, Milan, Led Edizioni Universitarie.

VAN DE VELDE Cécile, 2008, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF.

VAN ZANTEN Agnès, 2009, « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, n° 5, p. 24-34.

VAN ZANTEN Agnès, 2012, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

VAN ZANTEN Agnès, 2013, « 19. La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires », in COULANGEON Philippe et DUVAL Julien, *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 278-289.

VAUCHEZ Antoine, 2001, « Entre droit et sciences sociales. Retour sur l'histoire du mouvement *Law and Society* », *Genèses*, n° 45, p. 134-149.

VERDÈS-LEROUX Jeannine, 1978, *Le travail social*, Paris, Éditions de Minuit.

VERRON Christophe, 2013, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale.

VIGOUR Cécile, 2005, *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte.

VIGUIER Frédéric, 2010, *La cause des pauvres. Mobilisations humanitaires et transformations de l'État social en France, 1945-2010*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS.

VILBROD Alain (dir.), 2003, *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, Paris, L'Harmattan.

VINCENT Guy, LAHIRE Bernard, THIN Daniel, 1994 « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in VINCENT Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.

VISENTINI Luciano (dir.), 1984, *Tra mestiere e vocazione. La sociologia del lavoro in Italia*, Milano, Franco Angeli.

VON BUELTZINGSLOEWEN Isabelle, 2008, « La guerre, l'Occupation et le régime de Vichy : de nouvelles perspectives pour le travail social », *Vie sociale*, vol. 3, n° 3, p. 19-28.

VOZARI Anne-Sophie, 2014, « Recruter des « bonnes » assistantes maternelles. La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié », *Sociétés contemporaines*, n° 95, vol. 3, p. 29-54.

WACQUANT Loïc, 1989, « Corps et âme. Notes ethnographiques d'un apprenti boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 80, p. 33-67.

WAGNER Anne-Catherine, 2007, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte.

WANG Simeng, 2015, « Le travail social dans la prise en charge du handicap en Chine continentale (1990-2015) », *Revue d'histoire de la protection sociale*, n° 8, vol. 1, p. 88-105.

WEBB Janette, 1999, « Work and the New Public Service Class? », *Sociology*, n° 33, vol. 4, p. 747-766.

WEBER Claude, 2012, *À genou les hommes. Debout les officiers. La socialisation des Saint-Cyriens*, Rennes, PUR.

WEBER Florence, 1995, « L'ethnographie armée par les statistiques », *Enquête*, n° 1, [http://journals.openedition.org/enquete/272].

WEISZ George, 1983, *The emergence of modern universities in France*, Princeton, Princeton University Press.

WERNER Michael, ZIMMERMANN Bénédicte, 2003, « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 58, n° 1, p. 7-36.

WILLEMEZ Laurent et BONNIN Vincent, 2015, *Accès au droit et défense des salariés : entre service et apostolat*, Recherche pour la Mission de recherche droit et justice

WILLEMEZ Laurent, 2002, « De l'expertise à l'enchantement du dévouement », in COLLOVALD Annie (dir.), *L'humanitaire ou le management des dévouements. Enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers-Monde*, Rennes, PUR, p. 49-78.

WILLEMEZ Laurent, 2009, *Des mondes ordonnés ? Professionnels du droit et militants dans la diffusion de la raison juridique*, Habilitation à diriger des recherches en sociologie, UVSQ.

WILLIS Paul, 2011, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone.

WOITRAIN Emmanuel, 2000, « Les travailleurs sociaux en 1998 », *Études et résultats*, DREES, n° 79, p. 1-8.

WOLFF Richard J., 1984, « "Fascistizing" Italian youth: The limits of Mussolini's educational system », *History of higher education*, vol. 13, n° 4, p. 287-298.

WOOLF Stuart, 2008, « À propos de la réforme de l'Université italienne : rapports de force et paradoxes structurels » in SCHULTHEIS Franz, ROCA I ESCODA Marta et COUSIN Paul-Frantz (dir.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, p. 113-127.

ZOLESIO Emmanuelle, 2009, « Marie Laborie, un cas de socialisation chirurgicale ratée », *Sociétés contemporaines*, n° 74, p. 147-165.

ZOLESIO Emmanuelle, 2011, « Anonymiser les enquêtés », *¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, n° 12, p. 174-183.

ZOLESIO Emmanuelle, 2012, « La chirurgie et sa matrice de socialisation professionnelle », *Sociologie*, n° 4, vol. 3, p. 377-394.

ZOLESIO Emmanuelle, 2013, « La socialisation chirurgicale, un apprentissage "par claques" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 184, p. 95-104.

ZOLESIO Emmanuelle, 2015, « Des modalités d'apprentissage brutes et brutales en chirurgie », *Travail et emploi*, n° 141, p. 25-35

ZUCCONI Angela, 2000, *Cinquant'anni nell'utopia il resto nell'aldilà*, Naples, Ancora del Mediterraneo.

Index des sigles et des abréviations

AAI	Amministrazione per gli aiuti internazionali (Administration aides internationales)
AES	Administration Économique Sociale (licence)
AIDOSS	*Associazione italiana docenti di servizio sociale* (Association italienne des enseignants en service social)
ANAS	Association Nationale des Assistants Sociaux
ASS	Assistante sociale / assistante de service social
AssNAS	*Associazione nazionale assistenti sociali* (Association nationale des Assistants Sociaux)
BTS	Brevet de technicien supérieur
CESF	Conseillère en économie sociale et familiale
CPC	Commission professionnelle consultative (du travail social)
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CS	Carrières sociales (département)
DC	*Democrazia Cristiana* (parti de la Démocratie Chrétienne)
DCt	Domaines de compétence (en service social)
DE	Diplôme d'État
DEASS	Diplôme d'État d'Assistant-e de Service social
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DPP	Dossier de pratiques professionnelles
DREES	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
DSTS	Diplôme supérieur du travail social
DU	*Diploma Universitario* (diplôme universitaire)
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
ECTS	*European Credit Transfer and Accumulation System*
EJE	Éducateur de jeunes enfants
ENA	École Nationale d'Administration
ENSISS	*Ente nazionale scuole italiane di servizio sociale* (organisme national des écoles de service social)
ES	Éducateur spécialisé

ESS	Économie sociale et solidaire
ESR	Enseignement supérieure et recherche
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IRTS	Institut régional de travail social
ISTAT	*Istituto nazionale di statistica* (Institut national de statistique)
IUT	Institut universitaire de technologie
JDT	Journal de terrain
JORF	Journal officiel de la République française
LMD	Licence Master Doctorat
LRU	Loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités
LSHS	Lettres Sciences Humaines et Sociales
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MiRE	Mission Recherche-Expérimentation du Ministère des Affaires Sociales
MIUR	*Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca* (Ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche)
NdA	Note de l'auteur
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ONARMO	*Opera Nazionale di Assistenza Religiosa e Morale degli Operai* (Oeuvre nationale d'assistance religieuse et morale des ouvriers)
OVE	Observatoire de la vie étudiante
POA	*Pontificia Opera di Assistenza* (Oeuvre pontificale d'assistance)
ST2S/SMS	Sciences et technologies de la santé et du social (baccalauréat)
STG	Sciences et technologies de la gestion (baccalauréat)
STS	Section de technicien supérieur
TdA	Traduction de l'auteur
UNIOPSS	Union nationale interfédérale des organismes privés, sanitaires et sociaux
UNRRA	*United States Relief and Rehabilitation Administration*
UNSAS	*Unione nazionale scuole per assistenti sociali* (Union nationale des écoles pour assistants sociaux)

Liste des tableaux et des graphiques

Tableau 0.1. Récapitulatif de l'enquête de terrain 35

Tableau 0.2. Tableau récapitulatif des vagues de l'enquête FRITA 38

Tableau 1.1. Programme de la formation d'assistante de service social selon la réforme de 1961 et 1962 72

Tableau 1.2. Comparaison par origine scolaire et structure par âge des étudiants de service social, des carrières sociales et universitaires en 1996 103

Tableau 2.1. L'exemple d'un programme de formation en 1964 142

Tableau 3.1 Origines sociales des étudiantes en service social en parallèle avec les individus en emploi en Italie et France à partir de la nomenclature ESeG 185

Tableau 3.2. Caractéristiques sociales des parents des entrantes en service social, d'une partie de la population étudiante, et de la population active française (en %) 188

Tableau 3.3. Principaux secteurs d'activité des deux parents 190

Graphique 3.4. Filières au bac en service social par rapport aux bacheliers sortis en 2015 192

Tableau 3.5. Caractéristiques sociales des diplômés en service social, de l'ensemble des diplômés de licences universitaires et de la population active italienne (en %) 197

Tableau 3.6. Origine sociale des parents des entrantes en 2013 selon la PCS (en %) 198

Graphique 3.7. Filière à la *maturità* des entrantes en service social et de l'ensemble des diplômés du secondaire 200

Graphique 3.8. Explicitation des vœux dans le supérieur avant l'entrée en service social en Italie et en France (en %) 204

Tableau 3.9. Type d'engagements associatifs dans les étudiants de première année 211

Graphique 3.10. Espace d'orientation des étudiantes françaises : plan des premier et second axes d'inertie de l'ACM français 215

Graphique 3.11. Espace d'orientation des étudiantes italiennes : plan des premier et second axes d'inertie de l'ACM italien 219

Tableau 4.1. Mise en parallèle des orientations en service social 223

Tableau 4.2. Caractéristiques indicatives du groupe des étudiantes « respectables » 228

Tableau 4.3. Caractéristiques indicatives du groupe des étudiantes « héritières » 248

Tableau 4.4. Caractéristiques indicatives du groupe des étudiantes « reconverties » 270

Image 5.1. Exemple d'une école privée proposant une prépa. 294
Tableau 5.2. Caractéristiques du jury de sélection dans le centre de formation parisien 297
Tableau 5.3. Session d'admission orale en 2013 (en effectifs) 300
Graphique 5.4. Candidates au concours à partir de la filière au bac et des résultats du concours d'admission 301
Tableau 5.5. Exemple de deux dossiers d'audition. 307
Tableau 5.6. Exemple de droits d'inscriptions dans un cursus de service social dans le nord de l'Italie 312
Tableau. 5.7. Répartition des matières interrogées dans un test d'entrée en service social 314
Graphique 5.8. Candidates au DUT à partir de la filière au bac et des résultats du concours d'admission 321
Tableau 5.9. Caractéristiques du jury de sélection dans l'institut universitaire 323
Tableau 5.10. Caractéristiques des cours de la première année en IUT 341
Tableau 5.11. Types de travail institutionnel à l'entrée de la formation 348
Tableau 6.1. Récapitulatif des accès au terrain selon les types de formation et les pays 357
Graphique 6.2. Choix du stage pour l'image d'un secteur ou d'un public particulier 369
Graphique 6.3. Difficultés vécues lors des stages en formation 379
Tableau 6.4. Matières préférées en deuxième et troisième années de formation en France 395
Tableau 6.5. Matières préférées pendant les trois ans de formation en Italie 396
Image 6.5. Exemple de la fiche du cours. 398
Tableau 6.6. Les pratiques d'investissement en formation de service social 414
Tableau 6.7. Les démissions en service social au cours des trois ans 418
Tableau 6.8. Les parcours des étudiantes jusqu'au diplôme 424

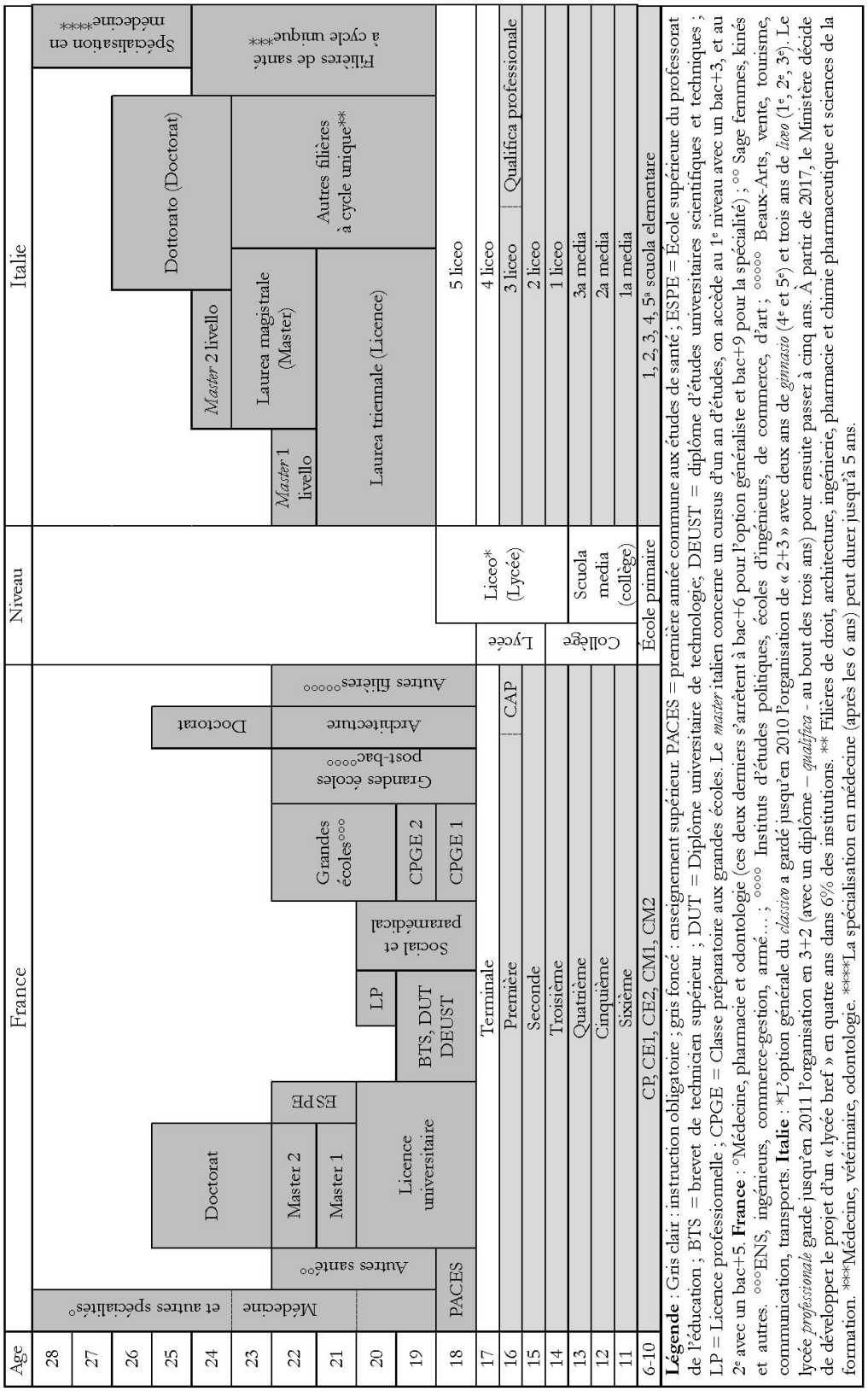
Liste des encadrés

Encadré 1.1. Les fondatrices de l'école des surintendantes d'usine....59
Encadré 1.2. Mary Ellen Richmond et la formation en social work aux Etats-Unis....61
Encadré 1.3. Entre importation et co-construction : l'influence américaine à la française....76
Encadré 1.4. Le « microcosme » de l'action sociale....83
Encadré 1.5. Je t'aime moi non plus : la sociologie du « travail social » comme objet dominé et distinction de carrière....97
Encadré 1.6. La réforme des « référentiels »....107
Encadré 2.1. Les participants à la conférence de l'assistance en 1946....122
Encadré 2.2. Une enseignante italienne en Amérique....129
Encadré 2.3. Le rôle d'Adriano Olivetti dans le développement du service social et de la sociologie....134
Encadre 2.4. Agostino Gemelli et l'université Catholique de Milan....136
Encadré 2.5. L'assistant social ou le test de l'OS....148
Encadré 2.6. Le programme de service social à l'École universitaire pratique de Trente....154
Encadré 2.7. La commission Martinotti : une surreprésentation des sociologues ?....159
Encadré 2.8. L'enracinement au sein de la sociologie catholique « relationnelle »....168
Encadré 3.1. Les classifications des classes sociales en Italie : comment comparer ?....195
Encadré 3.2. L'analyse de correspondances multiples et la classification française....213
Encadré. 3.3. L'analyse de correspondances multiples et la classification italienne....218
Encadré 4.1. Récits, parcours, biographies, carrières, trajectoires : comment rendre compte de la socialisation ?....226
Encadré 4.2. Le passage par une licence française : refus de la fac ou logique instrumentale ?....250
Encadré 5.1. Une inscription universitaire fortement dépendante des ressources économiques.312
Encadré 6.1. Les mobilisations sur la gratification en France : si près si loin du politique....361
Encadré 6.2. L' « enchantement » du *Terzo settore* à l'université publique.....366
Encadré 6.3. Analyser la pratique professionnelle.....389
Encadré 6.4. Les enseignements de sociologie dans les écoles françaises de service social....402
Encadré 6.5. La sociabilité en école régionale....412

Annexes

1. La scolarité en France et en Italie : du collège à l'enseignement supérieur 485
2. L'enseignement secondaire en France et en Italie 487
3. Annexe statistique du chapitre 3 489
4. Les concours d'ASS en France et en Italie 495
5. Les secteurs d'emploi et les prestations en stage 497
6. Annexe statistique du chapitre 6 499
7. Liste des entretiens 503
8. Liste des cours observés 507
9. Guide d'entretien en français 511
10. Guide d'observation 517
11. Questionnaires 521

1. La scolarité en France et en Italie : du collège à l'enseignement supérieur



Légende : Gris clair : instruction obligatoire ; gris foncé : enseignement supérieur. PACES = première année commune aux études de santé ; ESPE = École supérieure du professorat de l'éducation ; BTS = brevet de technicien supérieur ; DUT = Diplôme universitaire de technologie; DEUST = diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques ; LP = Licence professionnelle ; CPGE = Classe préparatoire aux grandes écoles. Le *master* italien concerne un cursus d'un an d'études, on accède au 1e niveau avec un bac+3, et au 2e avec un bac+5. **France** : °Médecine, pharmacie et odontologie (ces deux derniers s'arrêtent à bac+6 pour l'option généraliste et bac+9 pour la spécialité) ; °° Sage femmes, kinés et autres. °°°ENS, ingénieurs, commerce-gestion, armé… ; °°°° Instituts d'études politiques, écoles d'ingénieurs, de commerce, d'art ; °°°°° Beaux-Arts, vente, tourisme, communication, transports. **Italie** : *L'option générale du *classico* a gardé jusqu'en 2010 l'organisation de « 2+3 » avec deux ans de *ginnasio* (4e et 5e) et trois ans de *liceo* (1e, 2e, 3e). Le lycée *professionale* garde jusqu'en 2011 l'organisation en 3+2 (avec un diplôme – *qualifica* - au bout des trois ans) pour ensuite passer à cinq ans. À partir de 2017, le Ministère décide de développer le projet d'un « lycée bref » en quatre ans dans 6% des institutions. ** Filières de droit, architecture, ingénierie, pharmacie et chimie pharmaceutique et sciences de la formation. ***Médecine, vétérinaire, odontologie. ****La spécialisation en médecine (après les 6 ans) peut durer jusqu'à 5 ans.

2. L'enseignement secondaire en France et en Italie

Tableau récapitulatif simplifié de l'enseignement secondaire en France et en Italie

	France	Italie
Filière générale *Liceo*	Littéraire Scientifique Économique et sociale	Classico Scientifico Linguistico Scienze umane (ex Magistrale)** - socio-psico-pedagogico - pedagogico sociale - scienze della formazione - scienze sociali Artistico - Con opzione musicale***
Filière technologique° *Istituto tecnologico**	Sciences et technologies industrielles (STI) Sciences et technologies de laboratoire (STL) Sciences et technologies tertiaires (STT, puis STG puis STMG) Sciences et technologies de la santé et du social (SMS puis ST2S) Hôtellerie	Tecnico industriale (ITI) Tecnico commerciale (ITC) Tecnico per geometri (ITG) Tecnico agrario (ITA) Tecnico nautico (ITN) Tecnico aeronautico Tecnico per il turismo
Filière professionnelle *Istituto professionale*	CAP (2 ans) et baccalauréat professionnel (3 ans) - 89 spécialités	Professionale (3 + 2 ans) - agricoltura e ambiente - industria e artigianato - socio-sanitario - servizi alberghieri e ristorazione - servizi commerciali, turistici e pubblicità

NB. Étant donnée l'entrée des enquêtées dans l'enseignement supérieur en 2013, dans le cadre français on a essayé de rendre compte de la situation avant la réforme Chatel (à partir de 2010); dans le cadre italien on a considéré l'organisation précédente à la réforme Gelmini (entrée en vigueur à partir de 2010/2011 et qui a réformé surtout les filières technologiques et professionnelles), faite exception des options et expérimentations particulières (ex « Brocca »). En France un stage de troisième est prévu depuis 2006 alors qu'en Italie c'est la réforme de la « bonne école » (*la buona scuola*) adoptée en 2015 qui introduit un stage à effectuer au cours de derniers trois ans du secondaire.

° Depuis 2014 il y a huit spécialités du bac technologique.

* Depuis 2010, *l'instituto tecnico* prévoit deux options avec 26 sous-spécialités ; **Anciennement *istituto magistrale*, il garde ces quatre options de la fin des années 1990 aux années 2010 pour se transformer aujourd'hui filière de Sciences Humaines avec deux options ; ***Depuis 2010 ce n'est plus une option mais une filière à part entière divisée en deux options (*musicale* et *coreutico*). Le lycée *artistico* a été réformé en six options différentes.

3. Annexe statistique du chapitre 3

Commentaire des résultats de l'analyse factorielle française (encadré 3.2, graphique 3.10)

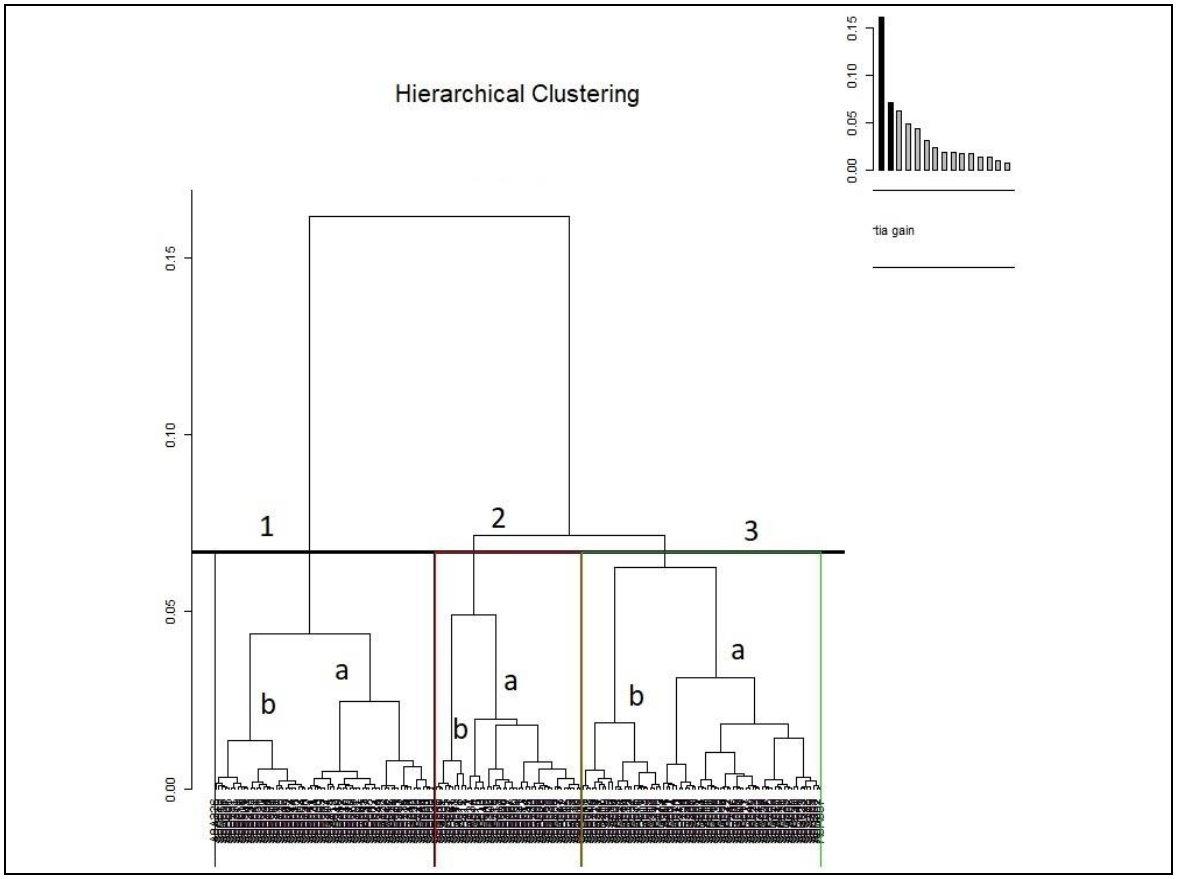
À partir du critère du coude (dans l'éboulis des valeurs propres, on sélectionne les axes avant une rupture dans la décroissance) et selon les indications du logiciel, après imputation des valeurs manquantes (certaines contribuaient trop fortement aux résultats[712]), on a retenu les deux premiers axes. Ceux-ci représentent 19,12 % de la variance expliquée et 85% de l'inertie modifiée.

Valeurs propres et inertie (extraits) de l'ACM français				
Facteurs	Valeur propre	Inertie en %	Inertie cumulée en %	Taux d'inertie modifié
1	0,23343131	11,2976714	11,2976714	68%
2	0,16162804	7,8225171	19,1201885	17%
3	0,13706123	6,6335696	25,7537581	7%
4	0,12094084	5,8533271	31,6070852	3%
5	0,11465395	5,5490529	37,1561381	2%
6	0,11305707	5,4717664	42,6279045	2%
7	0,1076263	5,2089268	47,8368313	1%
8	0,1044867	5,0569752	52,8938065	1%
9	0,09760559	4,7239418	57,6177483	0%
10	0,09304911	4,5034158	62,1211641	0%
11	0,0874415	4,232017	66,3531811	-
…	…	…	…	-
-	-	-	100,00%	100%

[712] Une autre possibilité aurait été de considérer cette modalité en tant que variable supplémentaire, comme l'a proposé Nicolas Robette (Robette, 2011).

Contribution à l'inertie des différentes modalités pour les deux premiers facteurs de l'ACM français		
Modalités	Axe 1	Axe 2
TYPE_BAC_BACES	0.68	5.59
TYPE_BAC_BACL	0.70	1.33
TYPE_BAC_BACPRO	0.28	3.28
TYPE_BAC_BACS	2.78	0.56
TYPE_BAC_BACST2S	4.90	5.51
TYPE_BAC_BACTECHNO	0.02	4.60
BACALHEURE	1.52	1.03
BACRETARD	1.69	1.15
AGE_DE18A20	12.17	0.68
AGE_DE21A23	0.29	4.64
AGE_DE24APLUS	13.73	0.94
CLASSEMOYDUPUBLIC	0.26	0.78
CLASSEMOY	0.63	2.56
CLASSEPOP	0.45	10.97
CLASSESUP	0.13	5.03
EXPRO_AEUEXPROAIDE	1.28	0.66
EXPRO_EXPRODIVERS	1.84	0.00
EXPRO_PASEXPRO	12.41	1.49
PROJET_ETUDIERAPRES3ANS	0.47	4.39
PROJET_PASETUDAPRES3ANS	0.39	3.63
MOTIF_CARACTERISTIQUEFORMATION	0.20	1.01
MOTIF_CARACTERISTIQUEMETIER	5.10	0.10
MOTIF_VOCATION	0.76	0.54
MOMENT_DU_CHOIX_ANNEEDUBAC	7.08	5.56
MOMENT_DU_CHOIX_APRESETUDSUP	0.38	11.55
MOMENT_DU_CHOIX_APRESTRAVAILOU	15.67	0.46
MOMENT_DU_CHOIX_AVANTTERMINALE	2.78	0.17
NATIONALITE_PARENT_AUTRE	1.09	8.79
NATIONALITE_PARENT_FRA	0.04	1.76
NATIONALITE_PARENT_MIXTE	1.42	3.72
AUNPUBLICPREF1A	2.02	0.68
PASDEPUBLICPREF1A	2.50	0.84
PASDERUPTURE	1.99	2.76
RUPTUREOUI	2.35	3.27

Cluster des orientations françaises



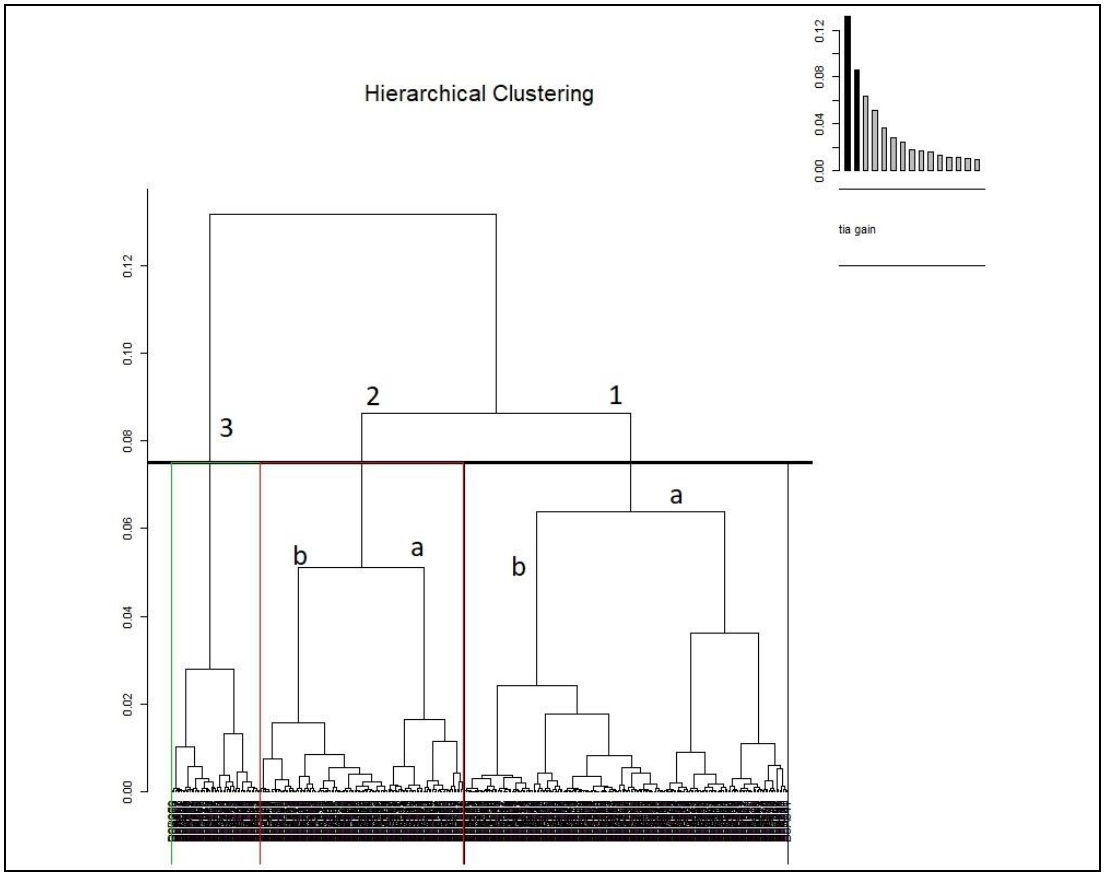
Commentaire des résultats de l'analyse factorielle italienne (encadré 3.3, graphique 3.11)

Après imputation des valeurs manquantes et selon le critère du coude, on a retenu deux axes qui contribuent de 21,8 % à l'inertie totale et de 90% selon l'inertie corrigée.

Valeurs propres et inertie (extraits) de l'ACM italien				
Facteurs	Valeur propre	Inertie en %	Inertie cumulée en %	Taux d'inertie corrigé
1	0,22116616	12,470227	12,470227	69%
2	0,16590077	9,354144	21,824371	21%
3	0,13296825	7,497278	29,321649	5%
4	0,12550121	7,076257	36,397906	3%
5	0,11543023	6,508415	42,906321	1%
6	0,11179069	6,303203	49,209524	1%
7	0,10305272	5,810522	55,020046	0%
8	0,09788172	5,51896	60,539006	-
-	…	…	…	-
-	-	-	100,00	100%

Contribution à l'inertie des différentes modalités pour les quatre premiers facteurs de l'ACM italien		
Modalités	Axe 1	Axe 2
LYCEE_TECHNOPRO	1.72	1.21
LYCEE_LYCEE_GENERAL	0.51	9.12
LYCEE_LYCEESOCIOPSYCHOPEDA	2.53	4.11
BACALHEURE	1.38	0.13
BACRETARD	4.87	0.45
AGE_DE18A20	7.03	0.28
AGE_PLUSDE20	26.03	1.02
CLASSEDUTS	0.01	10.31
CLASSEMOY	0.01	0.03
CLASSEPOP	1.24	15.11
CLASSESUP	2.55	3.84
EXPRO_AEUEXPROAIDE	3.97	0.50
EXPRO_EXPRODIVERS	6.90	0.42
EXPRO_PASEXPRO	9.19	0.00
PROJET_ETUDIERAPRES3ANS	0.59	4.90
PROJET_PASETUDAPRES3ANS	0.56	4.62
MOTIF_CARACTFORM	0.57	0.11
MOTIF_POURAIDER	0.01	0.12
MOTIF_POURMETIER	0.26	0.01
DIPLÔME_MERE_SECONDAIRE	0.16	0.02
DIPLÔME_MERE_INF_SECONDAIRE	0.58	15.02
DIPLÔME_MERE_SUP_SECONDAIRE	0.05	15.75
MOMENT_DU_CHOIX_ANNEEDUBAC	5.51	0.40
MOMENT_DU_CHOIX_APRESETUDSUP	7.86	2.89
MOMENT_DU_CHOIX_APRESTRAVAILOU	14.25	5.26
MOMENT_DU_CHOIX_AVANTTERMINALE	1.53	3.80
AUNPUBLICPREF1A	0.04	0.15
PASDEPUBLICPREF1A	0.11	0.42

Cluster des orientations italiennes



4. Les concours d'ASS en France et en Italie

1. Le Diplôme d'État en France

Le concours est organisé sur les trois ans de formation. Les étudiantes passent les épreuves du diplôme de la première année à la troisième année relevant des différents domaines de compétences (DCt 1 : intervention professionnelle en service social ; DCt 2 : expertise sociale ; DCt 3 : communication professionnelle en travail social ; DCt 4 : implication dans les pratiques partenariales institutionnelles et interinstitutionnelles) et doivent valider les trois stages lors de la formation. Les épreuves se divisent entre épreuves assurées en centre de formation, à collectivement en début de troisième année et lors du jury en fin de troisième année.

Type de l'épreuve	Lieux et moment de l'épreuve	DCt
Présentation en groupe d'un secteur spécialisé de l'action sociale (en groupe, écrite et orale)	1er année, en école	3
Diagnostic territorial, organisation en groupe d'une exposition photographique	1er année, en école	3
Rédaction et soutenance d'une synthèse d'une situation professionnelle vécue en stage, environ 30 pages	2e année, en école	3
Devoir sur table, rédaction d'un dossier de synthèse de 30 à 40 pages	3e année (début), dans la région, 4 heures	3
Devoir sur table, réponses à des questions sur les politiques sociales et leur application	3e année (fin), dans la région, 4 heures	4
Rédaction et soutenance d'un dossier de pratique professionnelle (DPP*), composé par la présentation de deux études de cas (une intervention individuelle et un projet collectif) et d'une autoévaluation de l'étudiante, environ 30 pages	3e année (fin), jury** de 50 minutes	1
Rédaction et soutenance d'un mémoire d'initiation à la recherche dans le champ professionnel, environ 50 pages.	3e année (fin), jury** de 50 minutes	2
*Le DPP est composé de la présentation et de l'évaluation d'une situation dite ISAP (intervention sociale d'aide à la personne), d'une situation dite ISIC (intervention sociale d'intérêt collectif), et d'un écrit retraçant l'auto-évaluation de l'étudiante. Le lien avec la pratique professionnelle (éthique et déontologie de l'ASS) doit ressortir de ces écrits. **La commission du jury est composée par des futures pairs et des représentants de centres de formation, plus rarement des enseignants-chercheurs universitaires.		

2. L'Esame di Stato en Italie

Le concours italien présuppose la possession d'une licence de service social. Deux sessions sont organisées chaque année, une au printemps et une à l'automne. Une commission est constituée par l'ordre professionnel régional au sein de chaque université disposant d'un cursus en service social, composée par deux enseignants de la licence, deux professionnelles ASS et un président enseignant-chercheur titulaire. Deux épreuves écrites et deux épreuves orales structurent l'épreuve, au sein de chaque session les notes se compensent.

Type de l'épreuve	Sessions et modalités
Dissertation au choix à partir de trois questions. Ex. 1) L'intégration socio-sanitaire ; 2) L'entretien en service social ; 3) Le secret professionnel	Première session, écrit, environ 2 heures
Devoir sur table sur les politiques sociales spécifiques au service social Ex. Le rôle du tiers-secteur dans le système intégré des interventions et services sociaux prévus par la loi 328/2000.	Première session, écrit, environ 2 heures
Approfondissement sur les épreuves écrites et interrogation sur le stage ou commentaire d'un article du code de la profession	Deuxième session, oral
Interrogation autour d'une étude de cas d'une situation de service social, mise en pratique	Deuxième session, oral

5. Les secteurs d'emploi et les prestations en stage

Tableau n° 1 : les secteurs d'emploi des ASS dans les deux pays				
France (2011)			Italie (2010)	
Hôpitaux et autres établissements de santé	24%	Instituts relevant du public	Hôpitaux et entreprises sanitaires locales (ASL*)	29 %
Organismes de protection sociale (caisses de sécurité sociale, mutuelles…)	33 %		Institutions d'assistance nationales et agences publiques diverses	3 %
État, agences publiques et collectivités locales	19 %		Collectivités locales (communes, consortiums de communes, départements et régions) et ministères	54 %
Établissements des services sociaux et médico-sociaux pour les personnes âgées	2 %			
Établissements des services sociaux et médico-sociaux pour les personnes handicapées	13 %	Instituts relevant du privé ou de l'associatif	Coopératives sociales, organisations no profit, associations, entreprises privées, et fondations	14 %
Établissements des services sociaux et médico-sociaux pour les difficultés sociales et l'aide sociale à l'enfance	4 %			
Établissements d'accueil des jeunes enfants	4 %			
Sources : en France, Études et résultats, DREES, n° 893 du 2014 ; en Italie : Fiore & Puccio, 2010. *Azienda Sanitaria Locale (*cf.* Marcodoppido, 2013 : 80-81)				

S'il demeure compliqué de retrouver des données d'enquêtes nationales comparables à ce propos, on peut néanmoins distinguer l'action des professionnelles françaises et italiennes à partir du type de prestation offerte et des compétences qu'elles sont susceptibles de mobiliser. On dessine alors cinq types principaux de prestations : une prise en charge généraliste (tout public, polyvalence de secteur), une liée à une situation de précarité (personnes en situation de difficulté sociale ou de dépendance diverses, notamment personnes âgées), une prise en charge liée à la situation familiale (adultes, familles et enfants), une prestation au handicap (physique et psychique) et une prise en charge liée à la situation migratoire. Dans le premier type on a regroupé notamment les prestations auprès de publics variés de citoyens, opérés dans les espaces de solidarité, dans les services sociaux de base communaux ou départementaux, dans le service social des entreprises et en polyvalence de secteur. Le deuxième regroupe des situations de dépendance et précarité diverses, où l'assistante sociale met en avant surtout des aides de type

socio-économique ou médical : auprès des sans domicile fixe, des personnes âgées, des patients d'un hôpital, des individus en situation de dépendance alcoolémique ou toxicologique ou encore des détenus en réinsertion. Dans le troisième type on regroupe principalement des prestations centrées sur les enquêtes sociales, aux signalements et aux visites à domicile, centrées autour de la situation familiale et qui concernent familles, femmes et adultes en général et mineurs (aussi des jeunes en détention). Pour le quatrième on a choisi de concentrer ici des situations liée au handicap, que ce soit le cas de mineurs ou personnes âgées, étant donné la place autonome qui commence à acquérir cet espace dans les deux pays, en termes de politiques et financements. On a enfin distingué les prestations liées à la situation migratoire : des sans-papiers, des réfugiés, etc. C'est à partir de ces cinq types qu'on distinguera les différents secteurs de stage où vont opérer les futures diplômées étudiées (*cf.* tableau n° 2).

Tableau n° 2. Les différentes prestations offertes dans les stages de 2e et 3e année, en France et en Italie

	2e année		3e année	
	FR	ITA	FR	ITA
Prise en charge généraliste	40 %	29 %	33 %	13 %
Prise en charge liée à une dépendance	25 %	28 %	33 %	20 %
Prise en charge liée à la situation familiale	15 %	21 %	43 %	37 %
Prise en charge liée à une situation de handicap	15 %	20 %	14 %	19 %
Prise en charge liée à la situation migratoire	4 %	2 %	1 %	11 %

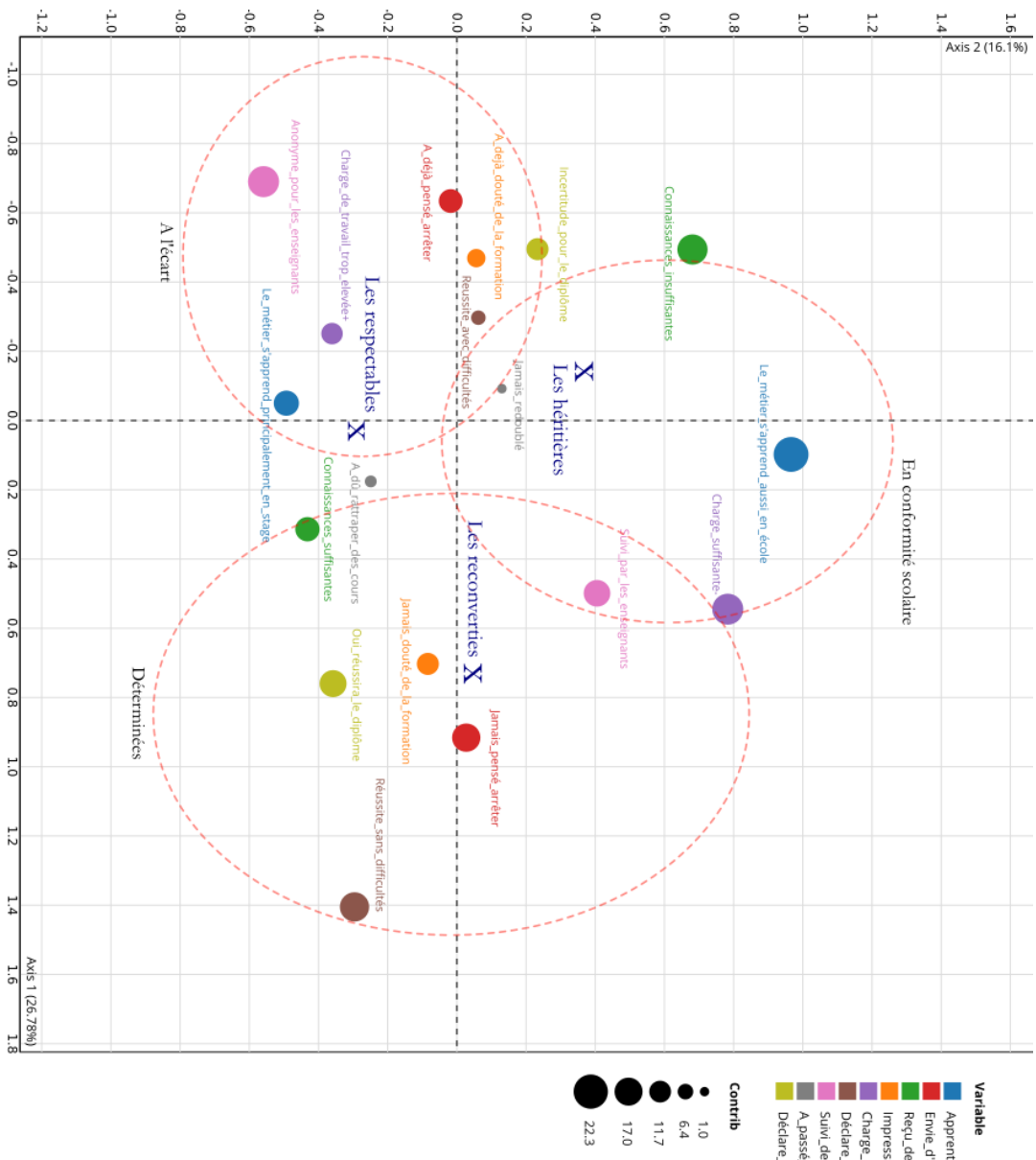
Source : Enquête FRITA. Données en pourcentage par colonne.

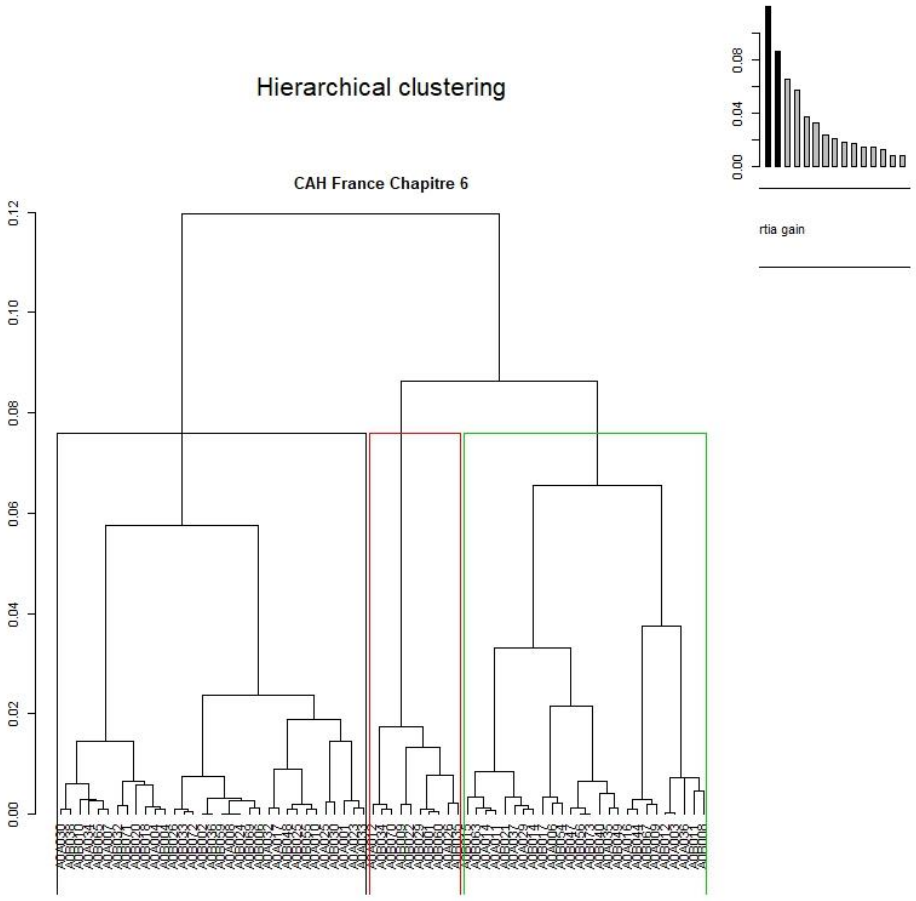
Lire : 40 % des étudiantes françaises effectuent un stage de deuxième année dans une structure de prise en charge généraliste (polyvalence de secteur) contre environ 29 % des étudiantes italiennes.

6. Annexe statistique du chapitre 6

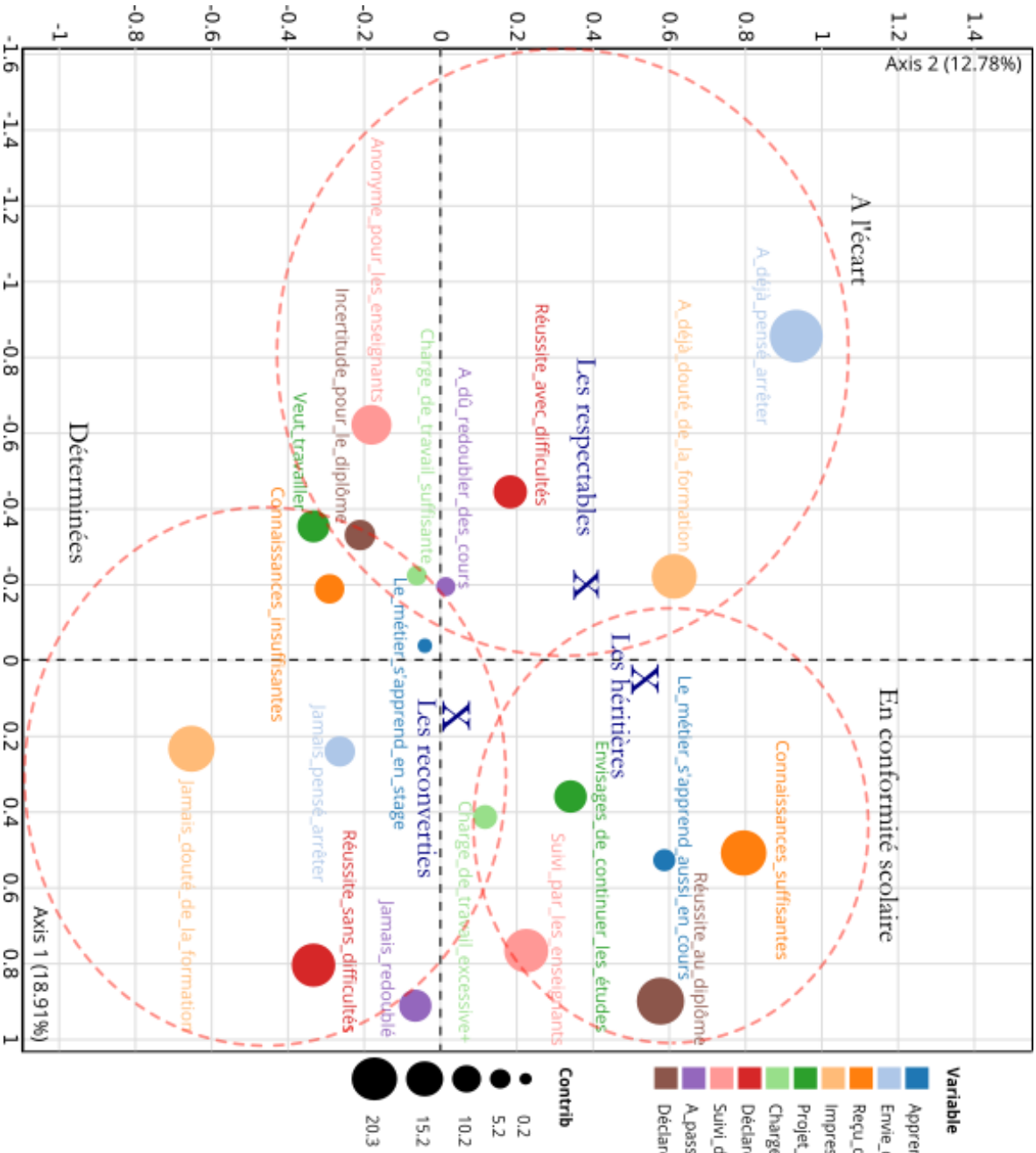
On présente ici les analyses de correspondances multiples et les classifications ascendantes hiérarchiques décrites dans le chapitre 6 (partie 3.2) à propos des pratiques d'investissement étudiant.

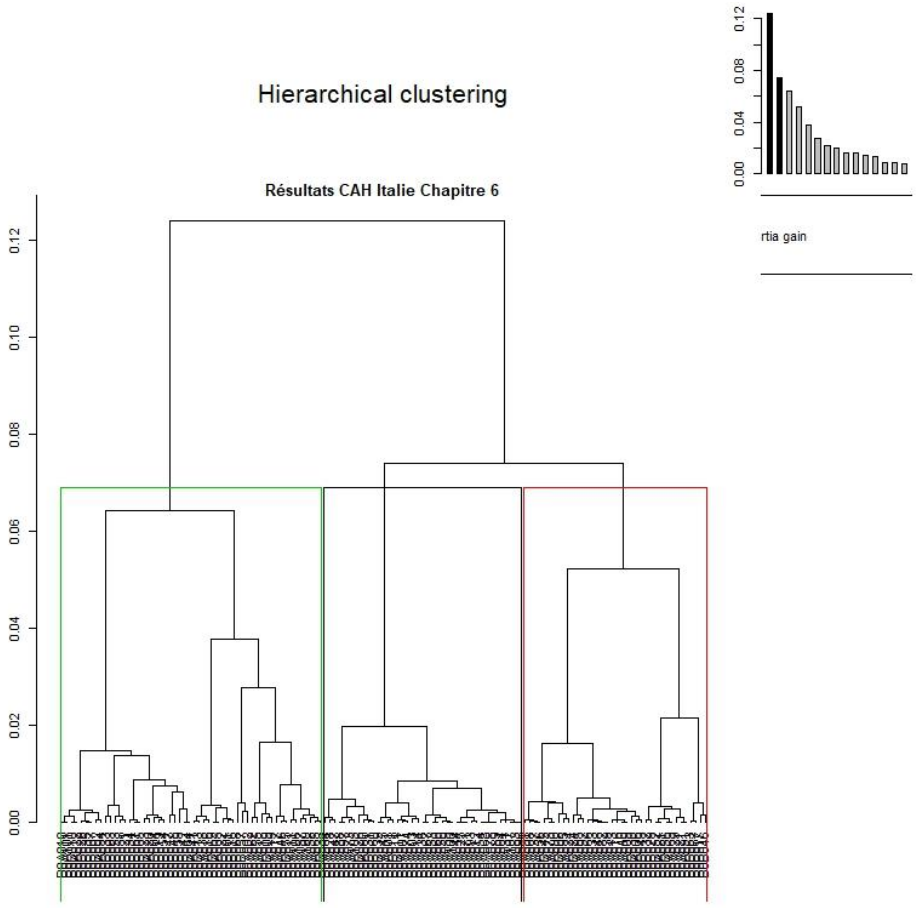
Pratiques d'investissement dans la formation française




Hierarchical clustering
CAH France Chapitre 6
0.00
0.02
0.04
0.06
0.08
0.10
0.12
0.00
0.04
0.08
rtia gain

Pratiques d'investissement dans la formation italienne




Hierarchical clustering
Résultats CAH Italie Chapitre 6
0.00
0.02
0.04
0.06
0.08
0.10
0.12
rtia gain

7. Liste des entretiens

Cette thèse s'appuie sur un ensemble de matériaux incluant des entretiens formels et des discussions informelles avec des formateurs, des enseignants et des étudiants, ainsi que sur un travail précédemment mené lors de notre enquête de M2. On a présenté ici uniquement les étudiantes dont on a enregistré et retranscrit l'entretien.

[nm = non mentionné dans la thèse ; * = entretien informel non enregistré]

Pays	Prénom, année de naissance	Parcours scolaire et professionnel, situation familiale	Dates entretiens enregistrés	Groupes (chap. 4)	Index (pages)
France	Agathe 1990	Bac ES, L2 sociologie non validé, prépa concours sociaux Père cadre commercial, mère à son compte (séparés), frère entrepreneur, sœur cadre	09/2013 09/2014	Héritières	249,260, 264-268, 272, 370
	Astrid 1995	Bac Littéraire Père horticulteur, mère EJE, frère dans des études de droit	09/2013 10/2014 04/2017*	Respectables	207, 330, 377-380, 419-420, 422, 424
	Chloé 1993	Bac ST2S, redoublement Père maître composteur, mère employée boutique de tapisserie	09/2013 10/2014 09/2015	Respectables	231, 237-240, 246-247, 339, 360, 368, 371, 381, 396, 429, 431-432, 439
	Clémence 1993	Bac ES, redoublement Père charpentier, mère commerciale, frère professeur des écoles	05/2015	Respectables	243-247, 373, 410, 432
	Élise 1993	Bac L, redoublement, L1 psychologie non validé Père, chef de mission dans l'associatif, mère secrétaire médicale	09/2013 03/2015	Héritières	193, 250-255, 258-259, 267, 329
	Emma 1987	Bac ES, Licence en Psycho, M1 Journalisme non validé, emplois divers Père médecin (décédé), mère secrétaire, 1 sœur dans des études de psychologie, 1 sœur ES	09/2013 10/2014 09/2015 09/2016	Reconverties	306-308, 329-330

	Faïza 1995	Bac STG Père cadre commercial, mère assistante maternelle (parents séparés), 3 sœurs	09/2013 10/2014 09/2015 09/2016	Respectables	339, 373-374, 394, 410, 421-422, 424
	Fatimata, 1992	Bac L Père charpentier, mère au foyer (séparés), 14 frères et sœurs	09/2013	Respectables	208-209, 368-370
	Lise 1967	Bac L (équiv), redoublement, diplôme de travail social Père cadre (inconnu), mère assistante RH, 1 frère, 4 demi-frères/sœurs.	09/2013	Reconverties	nm
	Lucie 1985	Bac L, redoublement, L1 LEA, emplois divers Père capitaine de police, mère assistante sociale, sœur commerciale, sœur sportive	09/2013 10/2014 09/2015 10/2016	Reconverties	276, 381-382, 406-407, 426-427, 439
	Noémie 1991	Bac STMG, L1 psycho non validé. Père petit entrepreneur indépendant, mère coiffeuse à domicile, 1 sœur professeure des écoles, 1 sœur commerciale	09/2013 10/2014 09/2015	Reconvertie	193-194, 370-394, 410, 432
	Océane 1986	Bac L, licence en sciences de l'éducation, M1 MEEF Père maçon, mère employée dans la restauration (divorcés), sœur aide-soignante, sœur dans des études du social, frère boulanger	03/2015	Reconverties	273-275, 280, 330, 404
	Philippine 1992	Bac L, redoublement Père monteur vidéo, mère employée et ensuite au chômage (séparés), 1 frère	09/2013 10/2014 09/2015 06/2016*	Respectables	339, 379, 380, 439
	Ségolène 1995	Bac L Père commissaire de la marine, mère infirmière à domicile (puis au foyer), 2 frères, 3 sœurs	03/2015	Héritières	381, 410-411
	Vanessa 1988	Bac ES Père cadre financier, mère assistante de direction, 2 frères	03/2015	Reconverties	362

	Yohan 1991	Bac S (équiv), redoublement Père technicien, mère principale de collège, 2 frères	09/2013	Respectable	nm
Italie	Carlotta 1994	*Maturità classica* Père bijoutier, mère consultante, 2 sœurs	10/2013 11/2014 10/2015	Héritières	334-337, 375-376, 410-411, 425
	Angela 1994	*Maturità* scientifique Père titulaire pompes funèbres, mère employée	10/2013 11/2014 10/2015	Respectables	376-377
	Caterina 1994	*Maturità* en langues Père pompiste, mère au foyer, 1 sœur	10/2015	Respectables	410
	Antonia 1992	*Maturità* socio-psycho-pédagogique, redoublement Père architecte, mère médecin (séparés), 1 frère	10/2013 11/2014 10/2015	Reconverties	380
	Bianca 1994	*Maturità* socio-psycho-pedagogique Père ouvrier, mère assistante chef cuisinière, 1 sœur	10/2013 11/2014 10/2015	Respectables	236, 383-384, 426-429
	Camilla 1994	*Maturità* scientifique Père chauffeur de poids lourds et mère assistante sociale, frère ouvrier	10/2013 11/2014	Héritières	207-208, 425
	Chiara 1994	*Maturità* socio-psycho-pédagogique Père orthoprothésiste et mère orthophoniste, 1 sœur	10/2013 11/2014 10/2015	Héritières	210, 250-251, 255-259, 267, 315-316, 393
	Diego 1989	*Maturità* socio-psycho-pédagogique, redoublement. Père agent câbleur, mère secrétaire comptable au chômage, sœur dans les études.	10/2013 11/2014 10/2015 12/2017*	Reconvertis	276-279, 281, 345, 368, 400, 426-428, 439
	Gigliola 1991	*Maturità classica* Père employé administratif en banque, mère employée administrative dans le médico-social	05/2013	Respectables	316

	Marianna 1994	*Maturità* socio-psycho-pédagogique Père ouvrier qualifié, mère kiosquière, 1 sœur	10/2013	Respectables	nm
	Matilde 1993	*Maturità* scientifique, L1 ingénierie (non validé) Père cadre commercial, mère professeure des écoles, sœur cadr, frère cadre	10/2013 11/2014 10/2015 05/2016*	Héritières	249, 260-264, 268, 371, 374-375, 393, 410-411
	Olivia 1994	*Maturità* socio-psycho-pédagogique Père chef du personnel dans les transports, mère employée ensuite au chômage	10/2013 11/2014 10/2015 05/2016*	Respectables	241-242, 245-247, 372, 432
	Penelope 1993	*Maturità* scientifique Père cadre en banque, mère institutrice au collège, 1 sœur	10/2013 11/2014	Héritières	nm
	Vittoria 1994	*Maturità tecnica servizi sociali* Père représentant de commerce indépendant (arrêt handicap), mère au foyer, sœur commerciale, frère employé	10/2013 11/2014 10/2015 05/2016*	Respectables	44, 231-237, 240, 245-247, 368, 382, 425, 429-430-432, 439
	Yasmina 1992	*Maturità* socio-psycho-pédagogique Père chef de cuisine (remarié) et mère ouvrière dans l'édition (remariée). 3 demi-frères/sœurs	10/2013 11/2014 10/2015 05/2016*	Reconverties	209-210, 316, 432

8. Liste des cours observés

NB : On a rendu compte ici des cours suivis (et non d'autres moments : conférences de recherche, réunions, échanges et rencontres avec les étudiantes) ; par CM on indique les cours avec toute la promo, par TD les cours en petit groupe ; AS 1/2/3 indique l'année de formation.

Date	Type d'observation	Lieu	Pays
18/02/2013	Journée portes ouvertes	IUT	France
4/09/2013 – 6/09/2013	Présentation du cursus (CM) et rentrée (projets *tutorés*) AS1	IUT	
9/09/2013	Rentrée (toute promo confondue) AS1	IUT	
9/09/2013	Cours sur l'intervention sociale : métiers, enjeux et perspective (CM) AS1	IUT	
9/09/2013	Cours professionnel (TD) AS1	IUT	
11/09/2013	Cours de science politique : organisation de la société civile (CM) AS1	IUT	
11/09/2013	Cours professionnel (TD) AS1	IUT	
17/09/2013	Cours de sociologie du genre (CM) AS1	IUT	
17/09/2013	Cours de science politique (CM) AS1	IUT	
17/09/2013	Cours de psychologie (TD) AS1	IUT	
18/09/2013	Cours d'histoire (CM) AS1	IUT	
18/09/2013	Cours professionnel (TD) AS1	IUT	
18/09/2013	Cours de psychologie (TD) AS1	IUT	
19/09/2013	Cours de droit (CM) AS1	IUT	
19/09/2013	Cours professionnel (TD) AS1	IUT	
24/09/2013 – 4/10/2013	Rentrée en 1e année et « Colloque » inaugural ; AS1	École régionale	
19/12/2013	Simulation de situations professionnelles ; AS1	École régionale	
23/06/2014 24/06/2014	Diagnostic territorial ; AS1	École régionale	
3/09/2014	Pré-rentrée et rentrée en première année ; AS1	IUT	
3/09/2014	Rentrée/cours professionnel (TD) AS2	IUT	
8/09/2014	Rentrée AS2	École régionale	
8/09/2014	Cours de sociologie (CM) AS2	École régionale	

10/09/2014	Cours professionnel AS2	IUT	
11/09/2014	Cours professionnel AS2	IUT	
14/09/2014	Cours professionnel AS2	École régionale	
14/09/2014	Cours de psychologie (CM) AS2	École régionale	
19/09/2014	Cours professionnel (CM) AS2	École régionale	
19/09/2014	Préparation pre-rentrée AS1 ; AS2	École régionale	
23/09/2014	Rentrée en première année ; AS1	École régionale	
30/09/2014	Cours professionnel (CM) AS2	École régionale	
1/10/2014	Cours de sociologie (TD) AS2	École régionale	
3/10/2014	Cours professionnel (TD) AS2	IUT	
7/10/2014	Cours professionnel (CM) AS2	École régionale	
15/10/2014	Cours professionnel (TD) AS2	IUT	
16/10/2014	Cours de psychologie (CM) AS2	École régionale	
8/12/2014	Cour professionnel (TD) AS2	IUT	
8/12/2014	Cours professionnel (CM) AS2	IUT	
11/12/2014	Cours professionnel (CM) AS2	École régionale	
17/04/2015	Cours professionnel (TD) AS2	IUT	
17/04/2015	Cours stage (TD) AS2	IUT	
19/05/2015	Cours stage (TD) AS2	École régionale	
22/05/2015	Cours professionnel (TD) AS2	IUT	
22/05/2015	Cours stage (TD) AS2	IUT	
2/09/2015	Rentrée AS3	École régionale	
4/09/2015	Cours politiques sociales (CM) AS3	École régionale	
7/09/2015	Cours professionnel (TD) AS3	École régionale	
8/09/2015	Cours mémoire (CM) AS3	École régionale	
8/09/2015	Cours recherche en travail social AS3	École régionale	
9/09/2015	Rentrée AS2 + mémoire (TD) AS3	IUT	
10/09/2015	Cours professionnel (CM) AS3	École régionale	
14/09/2015	Cours professionnel (TD) AS3	IUT	
15/09/2015	Cours professionnel (TD) AS3	École régionale	
16/09/2015	Cours professionnel (TD) AS3	École régionale	
17/09/2015	Observation d'examen AS3	École régionale	
18/09/2015	Cours professionnel (TD) AS3	IUT	
12/10/2015	Cours mémoire (CM) AS3	École régionale	

5/02/2016	Cours professionnel (TD) AS3	IUT	
10/04/2016	Cours mémoire (TD) AS3	École régionale	
16/04/2016	Session de sélection	École régionale	
23/05/2016	Présentation mémoires AS2	École régionale	
26/05/2016	Cours prépa concours (CM) AS3	École régionale	
27/05/2016	Cours prépa concours (TD) AS3	IUT	
31/05/2016	Cours prépa concours (TD) AS3	IUT	
8/07/2016	Remise des diplômes	IUT	
19/03/2013	*Social Work Day* : conférence, étudiants et enseignants	Université privée	Italie
4/03/2013	Cours de politique sociale (CM) AS3	Université publique	
7/03/2013	Cours de sociologie (CM) AS1	Université privée	
7/03/2013	Cours professionnel (CM) AS1	Université privée	
13/03/2013	Cours professionnel (en groupe) AS2	Université publique	
7/03/2013	Cours professionnel (TD) AS3	Université privée	
15/03/2013	Cours professionnel (TD) AS3	Université privée	
15/10/2013 – 16/10/2013	Cours de sociologie (CM) AS1	Université publique	
15/10/2013 – 16/10/2013	Cours de droit (CM) AS1	Université publique	
22/10/2013	Cours professionnel (CM) AS1	Université privée	
28/10/2013	Cours d'économie politique (CM) AS1	Université publique	
30/10/2013	Cours professionnel (TD) AS1	Université privée	
30/10/2013	Présentation du cours (CM) AS1	Université privée	
30/10/2013	Conférence chercheur étranger ; AS1	Université publique	
6/11/2013	Cours de psychologie (CM) AS1	Université privée	
6/11/2013	Cours de droit (CM) AS1	Université privée	
11/11/2013	Cours de sociologie (CM) AS1	Université privée	
11/11/2013	Cours de psychologie (CM) AS1	Université privée	
11/11/2013	Cours de medecine (CM) AS1	Université privée	
20/10/2014	Cours de politiques sociales (CM) AS2	Université publique	
21/10/2014	Cours professionnel (counseling, TD) AS2	Université privée	
27/10/2014	Cours de politiques sociales (CM) AS2	Université publique	
28/10/2014	Cours professionnel (counseling, TD) AS2	Université privée	
28/10/2014	Cours de sociologie (CM) AS2	Université privée	

28/10/2014	Cours de psychologie (CM+TD) AS2	Université privée	
29/10/2014	Cours de politiques sociales (CM) AS2	Université publique	
30/10/2014	Cours professionnel (counseling, TD) AS2	Université privée	
11/11/2014	Organisation professionnelle (CM) AS2	Université publique	
13/11/2014	Cours professionnel (TD) AS2	Université privée	
13/11/2014	Cours de psychologie (CM) AS2	Université privée	
20/11/2014	Cours de philosophie (CM) AS2	Université publique	
20/11/2014	Cours de sociologie (CM) AS2	Université publique	
21/11/2014	Cours professionnel (CM) AS2	Université privée	
26/11/2014	Cours professionnel (CM) AS2	Université publique	
7/10/2015	Cours professionnel (TD) AS3	Université publique	
8/10/2015	Cours de sociologie (CM) AS3	Université publique	
9/10/2015	Cours professionnel (TD) AS3	Université publique	
13/10/2015	Cours d'histoire sociale (CM) AS3	Université privée	
16/10/2015	Cours professionnel (TD) AS3	Université privée	
21/10/2015	Cours professionnel (CM) AS3	Université privée	
22/10/2015	Cours de psychologie (CM) AS3	Université publique	
23/10/2015	Cours stage (TD) AS3	Université privée	
24/10/2015	Cours professionnel (TD) AS3	Université publique	
27/10/2015	Cours professionnel (TD) AS3	Université publique	
28/10/2015	Cours psychologie (CM) AS3	Université privée	
28/10/2015	Cours éthique (CM) AS3	Université privée	
29/10/2015	Cours professionnel (TD) AS3	Université privée	
29/10/2015	Cours professionnel (TD) AS3	Université privée	
6/11/2015	Cours stage (TD) AS3	Université privée	
6/05/2016	Cours professionnel (TD) AS3	Université privée	
6/05/2016	Cours stage (TD) AS3	Université privée	
9/05/2016	Cours professionnel (TD) AS3	Université publique	
9/05/2016	Cours professionnel (TD) AS3	Université publique	
11/05/2016	Cours stage (TD) AS3	Université publique	
11/05/2016	Cours professionnel (CM) AS3	Université publique	
12/05/2016	Cours stage (TD) AS3	Université privée	
16/05/2016	Cours professionnel (CM) AS3	Université publique	

9. Guide d'entretien en français

Entretiens avec les étudiantes

Entretiens de 1e année

Pour commencer, pourrais-tu revenir sur le choix de cette formation ?

1. Orientation vers la formation en service social

« Première » envie de faire ça ? À quel moment (âge/période) ?
Comment est venue l'idée de faire des études supérieures ?
As-tu hésité avec d'autres formations au préalable ?
Pourquoi cette école/université/IUT ?
Quels vœux APB, pourquoi ces vœux ? Interaction avec l'enseignant
Si sélection : comment ça s'est passée la sélection ? Pourrais-tu revenir sur l'épreuve ?
Impressions à la sortie / Image du jury / peur de pas le passer. Passée plusieurs fois (…) ?

2. L'entrée en formation

Pourrais-tu revenir sur ces premiers jours en école ?
Si journées d'intégration : comment ça s'est passé la journée ? Connaissais-tu déjà du monde en formation ?
Moments d'intégrations / de bouleversement / appréciation /
Contenus des enseignements
Rapport aux enseignants
Affinités/différences
Sentiment de s'être trompée de formation.

3. La formation et le projet professionnel

Tu as déjà un plan pour la formation ? Quelles attentes ? Intéressant / Inintéressant
Quel rapport aux autres étudiants ? Proximité ? Distance ? Compétition ?
Idée d'un stage / public / structure
As-tu envie de continuer les études après / envie de rentrer dans le monde du travail ?
Comment tu t'imagines dans trois ans ?
Tu as eu l'impression que ce travail/cette formation n'importe qui pourrait le faire ?

Qu'est-ce que tu en penses quand on parle de « vocation » ?

4. L'assistante sociale

Quelle image de l'assistante sociale ? Pourrais-tu en donner une définition ?
Quels publics ? Elle exerce où et comment ?
Secteurs ou publics difficiles/faciles ? Dans quel sens ?
Quelles sont selon toi les qualités, les valeurs, d'une ASS ?
Quelles différence avec d'autres métiers du travail social (CESF, ES…)
Comment en parles-tu avec ton entourage ? Avec ta famille ? Avec tes amies ?
Déjà eu des expériences ? Anecdotes éventuels.

5. Les à-côté

Tu es adhérent à une asso / bénévolat / activité politique ?
BAFA ou travail avec des enfants ? Depuis quand ? À quel moment ?
Tu travail à côté des études ? Tu as travaillé avant ? En quoi ?
Combien de temps ça prenait ? (cf. rapport à l'école)
Loisirs ? Sorties ? (cf. trajectoire personnelle)
Intérêt pour la politique ? Déjà allée en manif ? Tu votes ? À quel moment ?
Positionnement politique ? Positionnement politique des parents ?
Discussions en famille/avec des amis
Rapport à la religion : croyante / pratiquante ? Pratique religieuse ? Et tes parents ?

6. Origine familiale et trajectoire personnelle

Pourrais-tu décrire quelle est l'ambiance chez toi ? Repas / Logement
As-tu de frères/sœurs, ils/elles font quoi /rapport ?
Et tes parents (métier, mariage, divorce, changements, etc.) ?
Tes grands parents ? (cf. questionnaire)
Est-ce que tes parents te supportent dans tes choix ? Contrastes / suivis
Vous discutez de la formation ?
Moments de rupture (décès, divorces, etc.) ? Souffrance ?
Relations amicales en dehors ? Avec qui ? Vous faites quoi ? Sorties.
Vie sentimentale ? Vous vivez ensemble ? Projets ?

7. Trajectoire scolaire

Et avant tu avais fait quoi ?
Comment se sont déroulées tes années à l'école ? Quelle attitude à l'école ?
Quel bac ? Quelle note ? Redoublements ?
Révisions de quel genre ? Envie d'être à l'école ? Non ? Pourquoi ? Dans quel sens ?
« À l'aise » à l'école ? Quelles matières (préférées ? du mal avec d'autres ?) ?
Est-ce que tes parents t'aidaient dans les révisions ? Les deux ? Ton père ? Ta mère ? Comment ?
Sociabilités étudiantes lors du secondaire et avant. Copains/Copines.
Si autres études dans le supérieur :
Pourrais-tu revenir sur ces études ?
Qu'est-ce qui t'avait initialement poussé vers ces études ? APB / enseignants
À quel moment as-tu voulu changer et pourquoi ?
Quelle différence tu vois avec cette formation ?

Entretiens de 2e et 3eannée

1. La formation

On peut peut-être commencer par l'année dernière. Tout d'abord ça c'est bien passé ?
Cours appréciés / non appréciés ? Pourquoi ? Vous faisiez quoi ?
La formation correspond à tes attentes du départ ? Déception ? Mal fonctionnements ? Doutes ?
Tu en as parlé avec ton entourage (amis, famille, collègues) ?
Révisions : tu as beaucoup bossé / peu bossé ? Par rapport à quoi, à qui ? Charge de travail ?
Comment tu pourrais définir le poids de cette formation ?
Beaucoup de temps à y investir ? Facile/Difficile ?
Quel rapport avec les enseignants/formateurs ? Tu as lié avec quelqu'un ? Ou pas ?
Rapport avec les autres étudiantes ? Compétition ? Rivalité ? Amitié ?
Si analyse de la pratique : quel sens ? Réception ? Groupe avec qui ? Vous faisiez quoi ?
Anecdotes sur la formation
As-tu déjà choisi un sujet de mémoire ?
Sur quoi porte-t-il ? Pourquoi as-tu choisi cet objet ?
Moments en stage ? Familial ?
Mémoire suivi par ? Tu appréhende l'exercice ?

2. Le premier/deuxième/troisième stage

Pourrais-tu me raconter comment s'est déroulé le stage ?

Info sur le stage : pourquoi ce stage ?
Comment tu l'as trouvé ? « Galères » ?
Comment ça s'est déroulé ? Avec quel public ? Dans quelle structure ?
« Concrètement » tu faisais quoi ?
Quel rapport avec les autres collègues ? Sorties ? Rapport
Liens avec le tuteur du stage ? Il/elle était comment ? Quels échanges ?
Tu t'es sentie « stagiaire » ou « salariée » en poste ? Reconnaissance auprès des collègues
Anecdotes sur le stage.
Comment aborder le contact avec l'usager ?
Est-ce que ton tuteur/tes collègues t'ont dit comment faire ?
As-tu utilisé des choses vues en formation ? Lesquelles ? Comment ?

3. L'image du métier :

Ton image du métier d'ASS a changé pendant la dernière année ?
Comment vois-tu aujourd'hui ce métier ? Comment tu peux le définir ?
Quels sont les valeurs et les qualités que, selon toi, doit avoir une assistante sociale aujourd'hui ?
Comment on parle de sa formation autour de soi ?
Focus sur le rapport au politique :
As-tu participé aux mobilisations sur la gratification et la reconnaissance du diplôme ?
D'habitude tu t'intéresses aux questions politiques ? Comment ?

4. Le projet d'avenir

Tu as déjà des idées pour la suite ? Tu veux faire quoi ?
Si Université/Autre formation : c'est une idée que tu as depuis longtemps ? Comment on considère dans ton entourage le fait de faire cette formation ? Et de faire l'université ?
Si travail : dans le service social ? Ailleurs ? Tu as cette idée depuis le départ de la formation ou tu as changé en cours de route ?
Tu as déjà une idée de précise du public ou de la structure où tu veux travailler ?
Est-ce que cela t'es arrivé qu'on te propose un job pendant des stages ?

5. Vie personnelle et à côté (comment la formation a joué dans la vie personnelle)

Ta situation sentimentale a changé ?
Et tes parents ? Toujours le même ?
Tu vois toujours les mêmes amis qu'avant ?

Tu as des activités en dehors de la formation ? Sport ? Autre ? Activités associatives et/ou politiques ?
Sociabilité en dehors de l'école ? Tu sors avec les collègues de l'école ? Vous faites quoi ?
Temps libre (sport/loisirs ?).

Entretien avec les enseignants ou autres professionnels d'enseignement

Type de poste et cours assurés
Tu donnes quel cours en école ? Depuis combien de temps ?
Comment tu travailles ton cours ? Quel suivi ? Quelle organisation ?
Si fait partie de la selection : as-tu déjà participé à des sessions de sélection ? Cela se passe comment ? Tu organises comment la sélection ? Comment choisir un « bon candidat » ? Quels critères ?
Comment tu considères l'ASS ? Tu pourrais la définir comment ? Actuellement ? Changement avec le passé ? De quel type ?
Tu enseignes depuis longtemps ? Changement dans les étudiantes ? Chez les pratiques ? Les écoles ?
Comment tu es arrivé à enseigner en école/à l'université ? Pourquoi auprès des ASS ?
Pourrais-tu revenir sur ton parcours ? Tu as suivi quel cursus ?

- Si enseignant : carrière enseignante / université
- Si ASS : reprendre certains volets des étudiants

Est-ce que d'autres personnes de ton entourage travaillent dans le social ? Ta/ton conjoint/e ?
Est-ce que tu es adhérent à une association ? Syndicat ? Humanitaire ? Partis ?
Est-ce que tu as participé aux mobilisations pour la reconnaissance du diplôme et le stage ?
Tu en penses quoi ?

10. Guide d'observation

Caractéristiques du cours observé

Intitulé du cours.

Type de cours : toute promo confondue / petits groupes

Si enseignement général : de quel type (théorique, disciplinaire, etc.)

Si enseignement professionnel : de quel type (théorique, techniques, champs spécifiques)

Plan de salle : disposition des étudiantes dans la salle. Dessiner (amphi, petite salle, disposition des chaises et des étudiantes, où je me positionne).

Nombre d'étudiantes présentes.

Quelles étudiantes ? Suivies/non suivies/prénoms éventuels ; étudiantes d'autres cursus ?

Présentation de l'enseignant/des enseignants

Profil de l'enseignant ; présentation de soi.

Supports mobilisés : pas de support / vidéos-audios / PowerPoint et images

Programme du cours : présenté / non présenté / programme des séances

Documents mobilisés : pas de documents / articles scientifiques / articles professionnels / dossiers des usagers / autres documents professionnels :

Transmission de savoir : mode scolaire / mode professionnel (mise en avant d'une situation pro)

Animation du cours : CM/TD/TP, attitude stricte/relâchée/échange avec les étudiants. Si deux ou plusieurs enseignants : qui fait quoi.

Explicitation des objectifs du cours ?

Contenu du cours

Références théoriques ? Psychologiques, sociologiques, éducatives… Auteurs mobilisés ?

Place de l'assistante sociale dans le contenu du cours : référence directe au métier ? Au groupe professionnel ? Au travail social ?

Mise en avant de l'utilité pour le métier.

Quels exemples ? Tirés d'où ? Expérience professionnelle de l'enseignant, cas du service social, autres.

Référence aux techniques spécifiques de l'ASS : explicitation / pas d'explicitation (l'enseignant fait comme si les étudiantes connaissent déjà ?)

Déroulement et réception du cours

Comment se comportent les étudiantes ? Attentives, prises de notes / utilisation du téléphone portable, chuchotent et papotent entre elles. Noter les différences entre « groupes » disposés dans la salle. Présence d'ordis, carnets de notes

Style vestimentaire des étudiantes : homogène/hétérogène

Si échange avec l'enseignante ou la classe : qui intervient (âge, profil) ? Comment ? Question « pratique » sur l'examen ou théorique ? Comment elle s'adresse à l'enseignante ? tutoiement/vouvoiement

Réaction des étudiantes : pleurs / sorties / recul / animation

Travaux étudiants en autonomie : objet du TP, qui compose le groupe, qui parle, comment. Attitude de l'enseignante (tour dans les groupes, fait autre chose)

Sociabilités étudiantes

Fin de cours/pauses en cours ou entre un cours et l'autre/pauses déjeuners :

Qu'est-ce qu'elles font les étudiantes ? Dans la salle / sortie / fumer / espaces communs / rentrer chez soi / bibliothèque

Types de groupe et sujets de discussion entre les étudiantes

Discussions informelles avec les étudiantes

Comment se fait le contact ? Type d'échange ? Langage utilisé ? Tutoiement/vouvoiement

Réception du cours / de l'enseignant / de la formation plus en général

Moment d'entrée en service social

Anecdotes du cours / du stage

Discussions informelles avec les enseignantes

Quel parcours ? Depuis longtemps qu'il donne ce cours ? (insister sur leurs parcours)

Liens avec l'école/l'université.

Langage utilisé par l'enseignant (soutenu, relâché).

Avis et appréciation sur les étudiantes.

Quel objectif du cours ?

Réunions / conférences / Autres moments

Participants (nombre). Disposition dans la salle.

Qui participe ? Quels profils ? Étudiantes ? Professionnelles ? Chercheurs du travail social ? Chercheurs universitaires ? Noms/prénoms reconnus

Si moments informels : de quel type ? Moments en école / moment en dehors ; style vestimentaire

Passation du questionnaire

Annoter les questions des étudiantes.

Comment remplissent-elles le questionnaire ? Discussion entre elles ; elles prennent du temps ; elles le font rapidement.

Annoter la première/dernière étudiante qui rend le questionnaire.

Réaction de l'enseignante avec moi : échange / attention à la recherche / recul

Réaction avec les étudiantes : souligne l'importance de la recherche / injonction à se dépêcher

11. Questionnaires

Enquête Formation Sociale 2013-2016 **Code** _ _ _ □□□

Questionnaire n. 1. Semestre 1 :
ENTRER DANS UNE FORMATION DU SOCIAL : LA PREMIERE ANNEE.

Ce questionnaire s'adresse aux élèves entrants dans une promotion d'Assistance de Service Social et d'Education Spécialisée en 2013-2014 (ASS et ES).
Cette enquête sociologique est organisée par Ruggero Iori, doctorant à l'UVSQ - Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines et membre du Laboratoire PRINTEMPS/CNRS dans le cadre d'un travail de recherche sur la formation professionnelle en travail social entre France et Italie.
Les données recueillies dans cette enquête sont strictement confidentielles et serviront uniquement à des analyses statistiques et sociologiques sur l'ensemble du groupe étudié.
Les données personnelles ne seront utilisées que pour permettre de vous recontacter tout au long des différentes phases de l'enquête.

NOM : …….. Prénom :……

Mail : ……. Tel. …….....

Intitulé de la formation : …….....

Etablissement :……

Votre profil

1. Vous êtes : ☐ Un homme ☐ Une femme

2. Quelle est votre année de naissance ? 19.....

Choix de la formation

3. A quel moment avez-vous décidé de vous inscrire dans ce cursus de travail social ? *(une seule réponse)*
_ En seconde ou en première □ En terminale □ Juste après le BAC
☐ Lors d'une première année d'études après le BAC ☐Lors d'une activité professionnelle précédente
_Autre, *précisez*…….

4. Pour quelles raisons vouliez-vous intégrer cette formation sociale ? *(cochez deux réponses au maximum)*
_ Structure de l'enseignement (faible effectifs, encadrement)
_ Niveau du diplôme
_ Proximité du domicile
_ Caractère professionnalisant de la formation (stages, etc.)
_ Caractère généraliste de la formation (nombreuses disciplines)
_ Possibilité de poursuite après les études
_ Sous incitation de votre entourage
_ Désir d'exercer ce métier
_ Autre, *précisez*……

5. Avez-vous tenté l'épreuve d'admission plusieurs fois ? □ Oui □ Non
Si OUI combien de fois ? *Précisez*…….. Si OUI dans combien d'établissements ? *Précisez*…….

6. Avez-vous trouvé l'épreuve d'admission difficile ?
_ Oui, très difficile ☐ Oui un peu difficile _ Non, pas difficile

7. Comment avez-vous connu cette formation ? *(plusieurs réponses possibles)*
_ Portes ouvertes – salon – journées de présentation
_ Présentation de la formation au lycée
_ Internet / Guides d'orientation

1

_ Par un membre de ma famille
¯ Par un enseignant
_ Sous conseil d'un proche

8. Une personne en particulier a-t-elle contribué à vous orienter vers le travail social ? □ Oui □ Non

Si OUI, laquelle ? □ Père □ Mère □ Ami(e) □ Frère □ Sœur
□ Enseignant □ Conseiller d'orientation □ Autre (*précisez*) : ……..

9. Avez-vous hésité avec d'autres formations ? □ Oui ¯ Non

Si OUI, la ou lesquelles ? *Précisez*……..

10. Avez-vous choisi cette formation car elle est… *(cochez une seule réponse)*
□ en adéquation avec vos intérêts personnels
□ en continuité avec vos études antérieures
□ en correspondance avec votre projet professionnel

11. Quel a été l'élément le plus déterminant dans le choix de cette formation?

……...

Votre scolarité

12. Quel type d'établissements scolaires avez-vous fréquentés ? *(cocher une ou plusieurs réponses dans chaque colonne)*

	Ecole primaire	Collège	Lycée
Public			
Privé sous contrat			
Privé hors contrat			

13. Quel type de BAC avez-vous obtenu ?
□ L ¯S ¯ ES □ STG □ SMS ¯ STI □ STL □ STAV
_ Hôtellerie _ STPA □ STAE □ Equivalent au BAC _ BAC pro (*lequel*) : ……..

14. En quelle année ? ……

15. Quelle mention ? ¯ Pas de mention ¯ AB □ B ou TB

16. Avez-vous redoublé lors de votre scolarité ? ¯ Oui □ Non

Si OUI, dans quelle(s) classe(s) ? *(veuillez préciser chacune des classes)* ……

17. Aimez-vous aller à l'école ? *(plusieurs réponses possibles)*
□Oui pour toute ma scolarité □En partie : à l'école primaire
□ En partie : au collège □En partie : au lycée ¯Non

18. Pouvez-vous décrire année par année votre parcours de formation et d'activité professionnelle, le cas échéant, depuis l'obtention de votre BAC jusqu'à aujourd'hui ? *(essayez de détailler toutes les étapes)*

	Etudes scolaires (Fac, école, prépa…)	Types d'emploi rémunéré (y compris petits boulots)
Par exemple : année 1	*L1 Lettres*	*Pas d'emploi*
Par exemple : année 2	*L2 Lettres*	*Serveur*
Par exemple : année 3	*Pas d'études*	*Assistant d'éducation*
Année 1		
Année 2		
Année 3		

……..		
……..		
……..		

Famille et résidence

19. Combien de frères et sœurs avez-vous (y compris demi-frères et demi-sœurs) ? ☐ ☐

20. Quel est votre rang de naissance ? (*précisez*) ☐ ☐

21. Actuellement quelles études ou quelles professions exercent vos frères et sœurs ? *(précisez)*
1…….. 2……..
3…….. 4……..

22. Dans votre entourage y a-t-il une (ou plus d'une) personne qui travaille dans le secteur social ?
☐ Père ☐ Mère ☐ Frère ☐ Sœur ☐ Cousin/cousine
☐ Conjoint(e) ☐ Ami(e) ☐ Autre: *précisez*…….

23. Si vous êtes en couple, quel est le diplôme le plus élevé de votre conjoint(e) ? *(vous pouvez répondre à la question même si vous ne vivez pas avec votre conjoint)*

Pas de diplôme	CAP	BEP	Brevet pro	Brevet collège	BAC	BAC+2	BAC+3 ou +4	BAC+5	Je ne sais pas

24. Avez-vous des enfants ? ☐ Non ☐ Oui (*précisez combien*……)

25. Quelle est votre pays de naissance ?
☐ France ☐ Pays de l'U.E. ☐ Autre (*précisez*)……

26. Actuellement, en semaine, habitez-vous :
☐ Avec vos parents ☐ Seul(e) ☐ En résidence universitaire ☐ En couple
☐ En colocation ☐ Chez l'habitant ☐ Chez un autre membre de la famille
☐ Autre (précisez)……..

27. Si vous n'habitez plus chez vos parents, à quel âge avez-vous quitté leur domicile ? …….

28. Si vous n'habitez plus chez vos parents, habitent-ils :
☐ Dans la même commune que vous ☐ Dans le même département
☐ Dans la même région ☐ Dans une autre région ☐ A l'étranger

29. Avant vos 18 ans, avez-vous vécu avec :
☐ Vos parents en couple ☐ Votre mère seule ☐ Votre père seul
☐ Votre mère et son conjoint ☐ Votre père et sa conjointe ☐ Un autre membre de la famille ☐ Autre

30. Quel niveau d'études ont vos parents? *(cochez une seule réponse pour chaque ligne)*

	Pas de diplôme	CAP	BEP	Brevet pro /de collège	BAC	BAC+1, +2, ou +3	BAC+4 ou +5	Je ne sais pas
Père								
Mère								

31. Quelle est la situation professionnelle actuelle de vos parents? *(cochez une seule réponse pour chaque ligne)*

	En emploi	Au chômage	Retraité(e)	Au Foyer	Décédé(e) ou Inconnu(e)	Autre, *précisez*
Père						
Mère						

32. Exercent-ils leur profession comme : *(cochez une seule réponse pour chaque ligne)*

	Salarié(e) du public	Salarié(e) du privé	A son compte / Indépendant	Autre, *précisez*
Père				
Mère				

33. Quelle est la profession actuelle (ou la dernière exercée) de vos parents ? *(donnez une description la plus précise possible, par exemple : « professeur dans une école primaire » au lieu de « enseignant »)* :

Père : …….....

Mère : ……...

34. Quelle était la profession de vos grands-parents quand ils travaillaient ? *(donnez une description la précise possible, par exemple : « professeur dans une école primaire » au lieu de « enseignant »)* :

Grand-père paternel: ……

Grand-mère paternelle: ……..

Grand-père maternel: ……

Grand-mère maternelle: ……..

35. Quelle est le pays de naissance de vos parents ?
□ France □ Pays de l'U.E. _ Autre : *précisez*…….

Vos expériences et projets professionnels

36. Avez-vous exercé une activité professionnelle rémunérée avant votre entrée en formation de travail social ? ¯ Non □ Oui, laquelle ? (*précisez*).....

37. Sur quelles ressources vous vous appuyez cette année ? *(plusieurs réponses possibles)*
¯ Aide parentale ⊓ Aide du conjoint(e) ¯ Bourse/Allocation ¯ Prêt bancaire aux étudiants
¯ Travail rémunéré (*précisez*)…… □ Autre (*précisez*)…….....

38. Actuellement travaillez-vous à coté de vos études ? *(y compris petits boulots)* □ Oui □ Non

39. Après la formation en travail social envisagez-vous de :
¯ Poursuivre vos études ¯ Chercher du travail ⊓ Autre (*précisez*)……...

40. Si vous envisagez de poursuivre vos études à l'issue de cette formation, vers quoi souhaitez-vous vous orienter ?
¯ Une formation en travail social de niveau supérieur (CAFDES, CAFERUIS, DEIS…)
_ Une licence professionnelle □ Un Concours
¯ Une licence universitaire / un master universitaire ⊓ Autre (*précisez*) :……

41. Pensez-vous trouver facilement un travail à l'issue de votre formation sociale ?
_ Oui □ Non □ Ne sait pas

42. Si vous envisagez d'intégrer le monde du travail à l'issue de votre formation, êtes-vous prêts à changer de région ? ¯ Oui □ Non □ Ne sait pas

43. Préfériez-vous travailler dans le secteur :
_ Public ⌟ Privé associatif □ Privé marchand □ indifférent

44. Souhaitez-vous travailler auprès d'un public particulier ? □Oui □Non

Si OUI, lequel ?
□ Handicapés □ Enfants □ Sans abris ❑ Toxicomanes
❑ Personnes âgées ❑ Tout public ❑ Public spécifique (précisez):……..

45. Voudriez-vous travailler dans une structure particulière ? □Oui □Non

Si OUI, laquelle ?
□ Hébergement □ En milieu ouvert □ Accompagnement/Conseil/orientation
❑ Accueil du jour ❑Autre (*précisez*) :……..

46. Qu'est-ce qui vous importe le plus dans l'exercice de votre futur métier ? *(une seule réponse possible)*
❑ L'intérêt pour le travail ❑ L'utilité du travail pour les autres _ Avoir des responsabilités
□ Etre au contact d'autres personnes□ Une rémunération stable ⊏ La stabilité de l'emploi
❑ Le temps accordé à la famille et aux loisirs ❑Autre (*précisez*)……...

47. Conseillerez-vous cette formation à vos proches ? ❑ Oui ❑ Non

Engagement et vie associative

48. Avez-vous déjà participé à des activités associatives (bénévolat/volontariat) ou militantes ?
⊓ Oui et j'y participe encore aujourd'hui ¯ Oui dans le passé ⊓ Non

49. Si OUI dans quel type de structure ?
□ Association culturelle □ Association de quartier □Parti politique □Association étudiante
⊓ Organisation religieuse ⊓Syndicat ¯Association de solidarité internationale / Humanitaire
⊓ Autre (*précisez*)……

50. Si OUI pensez-vous à poursuivre votre activité en dehors de votre formation actuelle ?
⊓ Oui ⊓ Non

51. Vous sentez-vous proche d'un mouvement, parti ou d'une cause politique ? ⊐ Oui □ Non

52. Partagez-vous les mêmes convictions politiques de vos parents ? □ Oui □ Non

53. Avez-vous auparavant été inscrit à une activité de scoutisme ? ❑ Oui ❑ Non

54. Avez-vous déjà été, pendant votre scolarité, élu, représentant ou délégué ? ❑ Oui ❑ Non

55. Vous est-il déjà arrivé de vous sentir discriminé à cause de : *(plusieurs réponses possibles)*
❑votre âge _votre genre ❑votre état de santé/handicap ❑ la couleur de votre peau
□votre poids / taille □votre look □votre lieu d'origine □votre situation familiale
□votre niveau d'instruction □votre orientation sexuelle □vos opinions politiques □autre □Non

Merci d'avoir répondu au questionnaire !

Pour l'approfondissement de ce travail, j'ai besoin de réaliser des entretiens avec des étudiants afin de discuter de leurs motivations et de leurs attentes concernant la formation.
Si vous êtes intéressé(e)s vous pouvez cocher cette case ❑ et je vous recontacterai prochainement.
Vous pouvez sinon me contacter directement sur ruggero.iori@uvsq.fr
Vous en remerciant par avance, cela me sera très utile pour ma recherche !!

Un prochain questionnaire vous sera proposé en début de l'année 2014-2015.
A bientôt et merci beaucoup!

Enquête Formation Sociale 2013-2016 **Code** ___/___/___/___/___/___

Q2 – S3 - ENTRER DANS UNE FORMATION DU SOCIAL : LA DEUXIEME ANNEE.

Cette enquête sociologique est organisée par Ruggero Iori, doctorant à l'UVSQ - Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines et membre du Laboratoire PRINTEMPS UMR 8085 CNRS/UVSQ dans le cadre d'un travail de recherche sur la formation professionnelle en travail social en France et en Italie.
Les données recueillies dans cette enquête sont strictement confidentielles et serviront uniquement à des analyses statistiques et sociologiques sur l'ensemble du groupe étudié. Pour toute information vous pouvez m'écrire à ruggero.iori@uvsq.fr . Après ce deuxième questionnaire, vous serez réinterrogé-e-s une troisième fois lors de la rentrée 2015-2016 et une dernière fois à la sortie. Merci beaucoup pour votre participation!

Intitulé de la formation : …….. Etablissement :……

Le premier stage

1. Comment avez-vous trouvé votre premier stage ?
1 Tout seul
2 A l'aide d'un enseignant/formateur
3 A l'aide du personnel administratif
4 A l'aide de votre père/mère
5 A l'aide d'un ami ou d'autres proches
6 A l'aide d'un autre membre de la famille (frères/sœurs et famille élargie)
7 Autre : ……..

2. Avez-vous eu de problèmes à trouver votre premier stage ?
1 Non 2 Oui, un peu 3 Oui, beaucoup

3. Combien de structures avez-vous sollicitées avant d'avoir une réponse positive ?_____

4. Combien de structures ont accepté un éventuel stage ? _____

5. Trouvez-vous que le centre de formation (enseignants, administratifs) facilite la recherche d'un stage ? 1 Oui 2 Non

6. Votre stage :
Secteur :……..…….
Structure :.....
Effectifs du service :_____
Public :……..……
Mission : ……...

7. Dans quelle commune vous vous êtes déplacés pour effectuer votre stage ? [nom et code postal, si à l'étranger indiquer la ville et le pays]…… __/__/__/__/__

8. Vous avez choisi votre premier stage :
1 Pour le type de public
2 Pour le type de la structure
3 Pour la rémunération
4 Pour la proximité à votre domicile
5 Autre : ……..……..
6 Pas de choix spécifique

9. Quels rapports avez-vous eu :
a. Avec le responsable de stage de votre école:
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant 3 Plutôt difficile 4 Très difficile
b. Avec les professionnels sur le terrain :
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant 3 Plutôt difficile 4 Très difficile
c.Avec votre tuteur sur le terrain :
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant 3 Plutôt difficile 4 Très difficile
d.Avec le responsable de la structure de stage :
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant 3 Plutôt difficile 4 Très difficile
e. Avec les usagers:
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant 3 Plutôt difficile 4 Très difficile

10. Vous attendiez de ce stage de : [*1 réponse max*]
1 vous donner une première image du secteur
2 vous donner une première image d'un public
3 vous donner un réseau et des contacts
4 conforter votre choix sur le parcours professionnel choisi
5 Autre : ……

11. Au cours de votre stage avez-vous travaillé pendant le week-end ?
1 Oui, au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

12. Au cours de votre stage avez-vous travaillé le soir ? 1 Oui au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

13. Lors de votre stage vous vous êtes retrouvés tout-e seul-e dans des situations difficiles à gérer ?
1 Oui au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

14. En situation de stage, avez-vous eu des consignes claires sur votre travail ? 1 Oui 2 Non

15. Lors de votre stage avez-vous :
1 participé à des réunions
2 été directement au contact des usagers
3 travaillé en équipe
4 rédigé des documents
5 lu des textes

16. Lors de votre stage vous avez :
a. Appliqué des pratiques apprises en cours : 1 Oui 2 Non
b. Appris de nouvelles choses : 1 Oui 2 Non
c. Pris l'initiative : 1 Oui 2 Non
d. Aidé quelqu'un : 1 Oui 2 Non

17. Avez-vous eu le sentiment d'avoir été exploité par votre employeur ? 1 Oui 2 Non

18. Vous êtes-vous senti utile ? 1 Oui 2 Non

19. Avez-vous ressentie une reconnaissance pour le travail que vous avez fait ? 1 Oui 2 Non

20. Apres cette première expérience, pensez-vous que ce métier s'apprend : [*1 réponse max*]
1 Plutôt en stage 2 Plutôt en cours
3 Autre : ……

21. A une époque on disait qu'on entrait dans les métiers du social *par vocation*, le diriez-vous encore aujourd'hui ?
1 Tout à fait d'accord
2 Oui mais pas nécessaire pour travailler
3 Non, je ne suis pas d'accord

22. En cas de problème pendant votre formation, sur qui pouvez-vous compter ?
1 Collègues 2 Autres étudiants 3 Frères/Sœurs
4 Parents 5 Autre personnes de la famille
6 Enseignants 7 Amis 8 Autres……

Les études de la première année

23. Considérez-vous la plupart de vos enseignants :
1 Impliqués
2 Présents en cas de besoin
3 Pas assez impliqués

24. Vous pensiez être pendant la première année :
[*plusieurs réponses possibles*]
1 Bien suivi-e par les enseignants
2 Bien entouré-e par les autres élèves
3 Plutôt anonyme pour les enseignants
4 Plutôt isolé-e par rapport aux autres étudiants

25. Au cours des études de cette première année avez-vous eu l'habitude de travailler:
1 tout seul-e, chez vous
2 seul-e, à la bibliothèque
3 tout seul-e, au café 4 avec des autres élèves
5 avec des amis 6 Autre……..

26. Diriez-vous « je réussi mes études » :
1 Sans difficulté 2 Avec quelque difficulté
3 Avec beaucoup de difficulté

27. Votre charge de travail a-t-elle augmentée par rapport à votre année du BAC ? 1 Oui 2 Non

28. Par rapport à vos collègues de formation, pensez-vous avoir travaillé :
1 Plus 2 Autant 3 Moins 4 Ne sait pas

29. Avez-vous déjà ressenti, pendant l'année, le besoin d'arrêter la formation ? 1 Oui 2 Non

30. Avez-vous déjà ressenti, pendant l'année, le sentiment de vous être trompé de formation ?
1 Oui, quelques fois 2 Oui, seulement une fois
3 Non

31. Pourriez-vous classer par ordre d'importance *de 1 à 3* les matières qui vous ont particulièrement marqué pendant la première année en indiquant vos raisons spécifiques ?

Matières	Intérêt pour la matière	Intérêt pour l'enseignant-e	Utilité professionnelle	Autre :……
1……..				
2……..				
3……..				

32. Pourriez-vous classer *de 1 à 3* les disciplines que vous n'avez pas aimées pendant la première année en indiquant vos raisons spécifiques ?

Matières	Indifférence pour la matière	Attitude de l'enseignant-e	Non utile à la formation	Autre :……
1……..				
2……..				
3……..				

33. Quelle est votre note moyenne de la première année ? _____

34. Quelle est la note la plus élevée que vous ayez reçue pendant la première année ? _____
Et dans quelle matière? [*intitulé du cours*]
……

35. Quelle est la note la moins élevée que vous ayez reçue pendant la première année ? ……..
Et dans quelle matière? [*intitulé du cours*]
……

36. Avez-vous passé un(des) rattrapage(s) pendant la première année ? 1 Non 2 Oui
Si OUI, dans quelle(s) matière(s) et semestre(s)?
……

37. Pendant les cours de la première année avez-vous respecté une présence assidue?
1 Oui, régulièrement 2 Oui, parfois et/ou que dans certaines matières 3 Non

38. Pendant les cours de la première année avez-vous été en retard en cours ?
1 Oui, souvent 2 Oui, parfois 3 Non

39. Pour préparer vos cours et/ou vos examens, vous est-il arrivé de demander de l'aide ?
1 Oui, à d'autres élèves de la formation
2 Oui, à des amis
3 Oui à ma mère/mon père
4 Oui à mon frère/ma sœur
5 Oui à un autre membre de la famille
6 Oui à d'autres personnes ……
7 Non jamais

Votre profil : loisirs et situation personnelle

40. Est-ce que la situation professionnelle des parents a changé par rapport au début de la première année ? 1 Non 2 Oui
Si OUI quelle est la situation actuelle ?

a.Père
1 En Emploi 2 Au chômage 3 Retraité 4 Au foyer 5 Décédé/Inconnu 6 Autre……
b.Mère
1 En Emploi 2 Au chômage 3 Retraitée 4 Au foyer 5 Décédée/Inconnue 6 Autre……...

41. Est-ce que votre situation sentimentale a changé par rapport au début de la première année ?
1 Non 2 Oui
Si OUI quelle est votre situation actuelle ?
……

42. Actuellement, en semaine, habitez-vous :
1 Avec vos parents (avec votre père/mère, etc.)
2 Seul(e) 3 En résidence universitaire
4 En colocation 5 Avec votre conjoint(e)
6 Chez un autre membre de la famille
7 Autre ……..……..

43. Quand vous avez du temps libre, préférez-vous le passer principalement avec:
a. Avec les amis du lycée 1 Oui 2 Non
b. Avec les collègues du diplôme 1 Oui 2 Non
c. Avec des anciens amis d'enfance 1 Oui 2 Non
d. avec les membres de votre famille 1 Oui 2 Non

44. Effectuez-vous des pratiques artistiques (par ex. un instrument de musique, du théâtre…) ?
1 Non 2 Oui, dans le passé 3 Oui, actuellement
Si OUI, le-s-quel-le- s ?.....
Si OUI, avec quelle fréquence ?
1 Tous les jours 2 Plusieurs jours par semaine
3 Plusieurs fois par mois 4 Plusieurs fois par an
Si OUI, dans quel cadre ?
……..
Si OUI dans le passé, pourquoi avez-vous arrêté ?
……
……

45. Pendant la première année avez-vous pratiqué une activité sportive ?
1 Non 2 Oui, laquelle ? ……

46. Pendant la première année de formation, avez-vous exercé une activité professionnelle rémunérée (*y compris petits boulots*)? 1 Non 2 Oui
Si OUI, laquelle ? .....

47. Etes-vous arrivés à la concilier avec la formation ?
1 Bien 2 Variable selon les périodes de l'année
3 Difficilement 4 Non je n'y arrive pas.

48. Vous avez travaillé pour :
1 Financer vos études 2 Financer vos loisirs
3 Financer vos dépenses de vie courante
4 Aider votre famille 5 Autre : ……..

49. Où habitez-vous ? [*Code Postal*] __/__/__/__/__

Vos expériences et projets professionnels

50. Sur quelles ressources vous vous appuyez cette deuxième année ? *(plusieurs réponses possibles)*
1 Aide parentale 2 Aide du conjoint(e)
3 Bourse/Allocation 4 Prêt bancaire étudiant
5 Travail rémunéré 6 Autre……..……..

51. Envisagez-vous de travailler à côté de vos études cette deuxième année ? 1 Oui 2 Non

Si OUI, par rapport à l'année dernière, vous travaillez : 1 Plus d'heure 2 Autant 3 Moins d'heures

52. Après la formation en travail social envisagez-vous de :
1 Chercher du travail
2 Poursuivre vos études
3 Autre : ……..……

53. Si vous envisagez de poursuivre vos études après cette formation, vers quoi souhaitez-vous vous orienter ?
1 Une formation en travail social de niveau supérieur (CAFDES, CAFERUIS, DEIS…)
2 Une licence professionnelle
3 Une licence/master universitaire : ……
4 Autre (*précisez*) :……

54. Pensez-vous trouver facilement un travail à l'issue de votre formation sociale ?
1 Oui 2 Non 3 Ne sait pas

55. Si vous envisagez d'intégrer le monde du travail à l'issue de votre formation, êtes-vous prêts à changer de région ? 1 Oui 2 Non 3 Ne sait pas

56. Préfériez-vous travailler dans le secteur :
1 Public 2 Privé associatif
3 Privé marchand 4 indifférent

57. Avez-vous déjà un type de public de préférence ? 1 Non 2 Oui, lequel ?
1 Handicapés 2 Enfants 3 Personnes âgée
4 Toxicomanes 5 Sans-abris 6 Tout public
7 Autre (précisez):……

58. Avez-vous déjà choisi la structure où vous voudriez exercer ? 1 Non 2 Oui, laquelle ?
1 Hébergement 2 En milieu ouvert
3 Accompagnement/Conseil/orientation
4 Accueil du jour 5 Prisons/réinsertion
6 Autre……..……

59. Qu'est-ce qui vous importe le plus dans l'exercice de votre futur métier ?
(une seule réponse possible)
1 L'intérêt pour le travail
2 L'utilité du travail pour les autres
3 Avoir des responsabilités
4 Etre au contact d'autres personnes
5 Une rémunération stable
6 La stabilité de l'emploi
7 Le temps accordé à la famille et aux loisirs
8 Autre……...

Engagement et vie associative

60. Vous sentez-vous proche d'un mouvement, parti ou d'une cause politique ? 1 Oui 2 Non

61. Avez-vous voté lors des dernières élections :
a. Municipales, mars 2014 1 Oui 2 Non
b. Européenne, mai 2014 1 Oui 2 Non

62. Avez-vous déjà voté dans une élection…
1 Locale 1 Oui 2 Non
2 Nationale 1 Oui 2 Non
3 Européenne 1 Oui 2 Non

63. Vous intéressez-vous au débat politique ?
1 Non 2 Oui par les médias
3 Oui avec les amis 4 Oui en famille
5 Autrement : ……..

64a. Depuis septembre 2013 :
1 Je ne suis toujours pas bénévole
2 Je suis toujours adhérent dans mon association
3 J'ai adhéré à une nouvelle association

64b. Si nouvelle adhésion, dans quel type de structure ?
1 Association culturelle 2 Association de quartier
3 Association étudiante 4 Organisation religieuse
5 Parti 6 Humanitaire / Solidarité internationale
7 Autre (*précisez*)……

64c. Si vous êtes bénévole : pensez-vous à poursuivre votre activité en parallèle de votre formation actuelle ? 1 Oui 2 Non

65. Arrivez-vous à concilier votre engagement dans une association et votre formation ?
1 Bien 2 Variable selon les périodes de l'année
3 Difficilement 4 Non je n'y arrive pas

66. Vous définiriez-vous comme… :
1 Croyant-e 2 Athée 3 Agnostique

67. Si vous appartenez à une religion…
a. Allez-vous à votre lieu de culte :
1 Tous les jours 2 Chaque semaine
3 Au moins une fois par semaine 4 Jamais
b. Allez-vous à de grands rassemblements religieux
1 Toutes les semaines 2 Plusieurs fois par an
3 Au moins une fois par an 4 Jamais
c. Priez-vous:
1 Tous les jours 2 Chaque semaine
3 Au moins une fois par semaine 4 Jamais
d. Avez-vous la même religion que celle de vos parents ?
1 Oui 2 Non 3 J'ai celle de l'un d'entre eux

68. Vous est-il déjà arrivé au cours de la première année de vous sentir discriminé à cause de :
(plusieurs réponses possibles)
1 votre âge 2 votre genre
3 votre état de santé/handicap
4 la couleur de votre peau 5 votre poids / taille
6 votre look 7 votre lieu d'origine
8 votre situation familiale
9 votre niveau d'instruction
10 votre orientation sexuelle
11 vos opinions politiques 12 autre 13 Non

Merci beaucoup d'avoir pris votre temps pour répondre à ce deuxième questionnaire. Il sera très utile pour ma recherche !

Pour l'approfondissement de ce travail, j'ai besoin de réaliser des entretiens avec des étudiants.
Si vous êtes intéressé(e)s vous pouvez cocher ICI et je vous recontacterai prochainement.
Vous pouvez sinon me contacter directement sur ruggero.iori@uvsq.fr

MERCI ET A BIENTOT EN 2015!

Enquête Formation Sociale 2013-2016 **Code** ___/___/___/___/___/___

Q3 – S5 - ENTRER DANS UNE FORMATION DU SOCIAL : LA TROISIEME ANNEE.

Cette enquête sociologique est organisée par Ruggero Iori, doctorant à l'UVSQ - Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines et membre du Laboratoire PRINTEMPS UMR 8085 CNRS/UVSQ dans le cadre d'un travail de recherche sur la formation professionnelle en travail social en France et en Italie.
Les données recueillies dans cette enquête sont strictement confidentielles et serviront uniquement à des analyses statistiques et sociologiques sur l'ensemble du groupe étudié. Pour toute information vous pouvez m'écrire à ruggero.iori@uvsq.fr . Après ce troisième questionnaire, vous serez réinterrogé-e-s une quatrième fois à la fin de l'année 2016-2017. Merci beaucoup pour votre participation!

Intitulé de la formation : …….. Etablissement :……

LE DEUXIEME STAGE

1. Comment avez-vous trouvé votre stage ?
1 Tout-e seul-e
2 A l'aide de l'école ou d'un enseignant/formateur
3 A l'aide de votre famille (parents ou élargie)
4 A l'aide d'un ami ou d'autres proches
5 Autre : ……..

2. Avez-vous rencontré des problèmes à trouver votre stage ?
1 Non 2 Oui, un peu 3 Oui, beaucoup

3. Combien de structures avez-vous sollicitées avant d'avoir une réponse positive ?_____

4. Combien de structures ont accepté un éventuel stage ? _____

5. Trouvez-vous que le centre de formation (enseignants, personnel administratifs) facilite la recherche d'un stage ? 1 Oui 2 Non

6. Votre stage :
1 Avec gratification 2 Sans gratification/reversée
Secteur :……..……
Type de structure :.....
Professionnels de l'équipe (effectif) :_____
Type de public :……..
Commune :……
Code Postal : __/__/__/__/__
[*Si à l'étranger, indiquer ville et pays*]

7. Vous avez choisi votre stage :
1 Pour le type de public
2 Pour le type de structure
3 Autre : ……..……..
4 Pas de choix spécifique

8. Quels rapports avez-vous eus :
a. Avec le responsable de stage de votre école:
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile
b. Avec les professionnels sur le terrain :
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile
c.Avec votre tuteur sur le terrain :
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile
d.Avec le responsable de la structure de stage :
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile
e. Avec les usagers:
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile

9. Qu'attendiez-vous de ce stage ? [***1 réponse max***]
1 qu'il vous donne l'image d'un secteur particulier
2 qu'il vous donne l'image d'un public particulier
3 qu'il vous donne un réseau et des contacts
4 qu'il vous conforte dans le parcours professionnel choisi
5 Autre : ……

10. Au cours de votre stage, avez-vous travaillé pendant le week-end ?
1 Oui, au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

11. Au cours de votre stage avez-vous travaillé le soir ? 1 Oui au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

12. Lors de votre stage vous êtes-vous retrouvé-e-s tout-e seul-e dans des situations difficiles à gérer ?
1 Oui au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

13. En situation de stage, considérez-vous avoir eu des consignes claires sur votre travail ? 1 Oui 2 Non

14. Lors de votre stage, avez-vous :
a. participé à des réunions 1 Oui 2 Non
b. été en contact direct avec les usagers 1 Oui 2 Non
c. fait partie et travaillé en équipe 1 Oui 2 Non
d. rédigé des documents officiels 1 Oui 2 Non
e. lu des textes 1 Oui 2 Non

15. Lors de votre stage vous avez :
a. appliqué des pratiques apprises en cours :
1 Oui 2 Non
b. appris de nouvelles choses : 1 Oui 2 Non
c. pris des initiatives: 1 Oui 2 Non

16. Pendant votre stage avez-vous bénéficié :
[1 seule réponse]
[1] d'une totale autonomie dans votre travail
[2] d'autonomie, avec un régulier suivi du tuteur ou de l'équipe
[3] d'un suivi en binôme avec un professionnel
[4] d'autres éléments :……

17. Avez-vous eu le sentiment d'avoir été exploité par votre employeur ? [1] Oui [2] Non

18. Vous êtes-vous senti-e utile ? [1] Oui [2] Non

19. Vous êtes-vous senti reconnu pour le travail que vous avez fait ? [1] Oui [2] Non

20. Apres cette deuxième expérience, pensez-vous que ce métier s'apprend : [***1 seule réponse***]
[1] Plutôt en stage [2] Plutôt en cours
[3] Autre : ……

21. Etes-vous d'accord avec l'idée selon laquelle on s'oriente vers les métiers du social *par vocation* ?
[1] Tout à fait d'accord
[2] Oui mais ça ne me paraît pas être nécessaire
[3] Non, je ne suis pas d'accord

22. Pensez-vous avoir la *vocation* pour les métiers du social ? [1] Oui [2] Non

23. En cas de problème pendant votre formation, sur qui pouvez-vous compter ?
[1] Collègues [2] Autres étudiants [3] Frères/Sœurs
[4] Parents [5] Autre personnes de la famille
[6] Enseignants [7] Amis [8] Autres……

24. Parvenez-vous à parler de votre travail autour de vous ?
[1] Oui avec mes deux parents
[2] Oui, avec ma mère
[3] Oui, avec mon père [4] Oui, avec mes amis
[5] Oui, avec d'autres membres de la famille (frère/sœur, oncle/tante, cousins) :……
[6] Non avec personne

LES ETUDES DE LA DEUXIEME ANNEE

25. Considérez-vous la plupart de vos enseignants :
[1] Impliqués [2] Présents en cas de besoin
[3] Pas assez impliqués

26. Vous pensiez être pendant la deuxième année…
a. Par les autres élèves :
[1] Bien entouré-e [2] Plutôt isolé-e
b. Par les enseignants/formateurs :
[1] Bien suivi-e [2] Plutôt anonyme

27. Au cours des études de cette deuxième année avez-vous eu l'habitude de travailler:
[1] tout seul-e, chez vous
[2] seul-e, à la bibliothèque
[3] tout seul-e, au café [4] avec d'autres élèves
[5] avec des amis [6] Autre……..

28. Diriez-vous « je réussis mes études » :
[1] Sans difficulté [2] Avec quelques difficultés
[3] Avec beaucoup de difficulté

29. Votre charge de travail a-t-elle augmentée par rapport à votre année de terminale ? [1] Oui [2] Non

30. Votre charge de travail a-t-elle augmentée par rapport à la première année d'ASS ? [1] Oui [2] Non

31. Par rapport à vos collègues de formation, pensez-vous avoir travaillé :
[1] Plus [2] Autant [3] Moins [4] Ne sait pas

32. Avez-vous, pendant l'année, déjà pensé à arrêter la formation ? [1] Oui [2] Non

33. Avez-vous déjà ressenti, pendant l'année, le sentiment de vous être trompé de formation ?
[1] Oui, quelques fois [2] Oui, seulement une fois
[3] Non

34a. Pourriez-vous indiquer la matière qui vous a particulièrement marquée pendant la deuxième année ?
……..
Pourquoi ?
[1] Intérêt pour la matière
[2] Intérêt pour l'enseignant-e
[3] Utilité professionnelle
[4] Autre raison :
……
……..

34b. Pourriez-vous indiquer la matière que vous n'avez pas aimée pendant la deuxième année ?
……..
Pourquoi ?
[1] Indifférence pour la matière
[2] Attitude de l'enseignant-e
[3] Non utilité à la formation
[4] Autre raison :
……
……..

35. Quelle est votre moyenne générale de la deuxième année ? _____

36. Quelle est la note la plus élevée que vous ayez reçue pendant la deuxième année ? _____
Dans quelle matière? [*intitulé du cours*]
……

37. Quelle est la note la moins élevée que vous ayez reçue pendant la deuxième année ? ……....
Dans quelle matière? [*intitulé du cours*]
……

38. Avez-vous passé un(des) rattrapage(s) pendant la deuxième année ? [1] Non [2] Oui
Si OUI, dans quelle(s) matière(s) et semestre(s)?
……

39. Pendant les cours de la deuxième année étiez-vous présent-e en cours de manière assidue?
1 Oui 2 Oui, parfois et/ou que dans certaines matières 3 Non

40. Pendant les cours de la deuxième année avez-vous été en retard en cours ?
1 Oui, souvent 2 Oui, parfois 3 Non

41. Pour préparer vos cours et/ou vos examens, vous est-il arrivé de demander de l'aide ?
1 Oui, à d'autres élèves de la formation
2 Oui, à des membres de ma famille restreinte
3 Oui, à d'autres personnes ……
4 Non, jamais

VOTRE PROFIL : loisirs et situation personnelle

42. Est-ce que la situation professionnelle des parents a changé par rapport au début de la première année ? 1 Non 2 Oui
Si OUI quelle est la situation actuelle ?

a. Père
1 En Emploi 2 Au chômage 3 Retraité 4 Au foyer 5 Décédé/Inconnu 6 Autre……
b. Mère
1 En Emploi 2 Au chômage 3 Retraitée 4 Au foyer 5 Décédée/Inconnue 6 Autre……...

43. Est-ce que votre situation sentimentale a changé par rapport au début de la deuxième année ?
1 Non 2 Oui
Si OUI quelle est votre situation actuelle ? ……

44. Actuellement, en semaine, habitez-vous :
1 Avec vos parents (avec votre père/mère, etc.)
2 Seul(e) 3 En résidence universitaire
4 En colocation 5 Avec votre conjoint(e)
6 Chez un autre membre de la famille
7 Autre ……..……..

45. Quand vous avez du temps libre, préférez-vous le passer principalement avec:
a. Avec les amis du lycée 1 Oui 2 Non
b. Avec des collègues du diplôme 1 Oui 2 Non
c. Avec d'anciens amis d'enfance 1 Oui 2 Non
d. avec les membres de votre famille 1 Oui 2 Non

46. Effectuez-vous des activités en dehors de l'école ?
1 Non 2 Oui
Si OUI, le-s-quel-le- s ?
1 Sport 2 Musique 3 Théâtre 4 Autre :……
Si OUI, selon quelle fréquence ?
1 Tous les jours 2 Plusieurs jours par semaine
3 Plusieurs fois par mois 4 Plusieurs fois par an

47a. Pendant la deuxième année de formation, avez-vous exercé une activité professionnelle rémunérée (*y compris petits boulots*)? 1 Non 2 Oui
Si OUI, laquelle ? .....

47b. Etes-vous parvenu-e à la concilier avec la formation ?
1 Oui, bien 2 Variable selon les périodes de l'année
3 Difficilement 4 Non, je n'y arrive pas.

47c. Vous avez travaillé pour :
1 Financer vos études 2 Financer vos loisirs
3 Financer vos dépenses de la vie courante
4 Aider votre famille 5 Autre : ……..

48. Si vous avez changé de domicile pendant la deuxième année, indiquez votre code postal actuel : __/__/__/__/__

Vos expériences et projets professionnels

49. De quelles ressources disposez-vous en cette troisième année ? *(plusieurs réponses possibles)*
1 Aide parentale (et/ou du conjoint-e)
2 Bourse étudiante/Allocation chômage
3 Travail rémunéré ou employeur
4 Autre……..……..

50. Envisagez-vous de travailler à côté de vos études lors de cette troisième année ? 1 Oui 2 Non

Si OUI, par rapport à l'année dernière, vous travaillez 1 Plus d'heures 2 Autant 3 Moins d'heures

51. Pensez-vous de réussir les épreuves du diplôme :
1 Facilement 2 Plutôt facilement
3 Difficilement 4 Très difficilement

52. Pensez-vous que ce que vous avez appris jusqu'ici (en stage et en école) vous suffit pour rentrer sur le marché du travail ? 1 Oui 2 Non

53. Après la formation en travail social envisagez-vous de :
1 Chercher du travail
2 Poursuivre vos études
3 Autre : ……..……

54. Si vous envisagez de poursuivre vos études après cette formation, vers quoi souhaitez-vous vous orienter ?
1 Une formation en travail social de niveau supérieur (CAFDES, CAFERUIS, DEIS…)
2 Une licence professionnelle ou une autre licence universitaire : ……..
3 Un master universitaire : ….……
4 Autre (*précisez*) :……

55. Pensez-vous trouver facilement un travail à l'issue de votre formation sociale ?
1 Oui 2 Non 3 Ne sait pas

56. Pour pouvoir obtenir un poste dans ce secteur êtes-vous prêts à accepter :
a. Une faible rémunération [1] Oui [2] Non
b. Des horaires flexibles [1] Oui [2] Non

57. Si vous envisagez d'intégrer le monde du travail à l'issue de votre formation, êtes-vous prêt-e à changer de région ? [1] Oui [2] Non [3] Ne sait pas

58. Préfériez-vous travailler dans le secteur :
[1] Public [2] Privé associatif
[3] Privé marchand [4] Indifférent

59. Avez-vous déjà un type de public auprès duquel vous préfériez travailler? [1] Non [2] Oui, lequel ?
[1] Handicapés [2] Enfants [3] Personnes âgée
[4] Toxicomanes [5] Sans-abris [6] Autres:……..

60. Avez-vous déjà choisi le service où vous voudriez travailler ? [1] Non [2] Oui
Lequel ?……..……

61a. Avez-vous déjà une opportunité d'embauche à l'issue de votre diplôme ? [1] Non
[2] Oui, un CDD de plus de trois mois
[3] Oui, un CDD de plus de 10 mois
[4] Oui, un CDI

61b. Si OUI, votre employeur sera-t-il :
[1] Une structure dans laquelle vous avez déjà effectué des stages ou des actions
[2] Un membre de votre famille
[3] Une de vos connaissances
[4] Autre, ni entourage, ni connaissance :……..

62. Qu'est-ce qui vous importe le plus dans l'exercice de votre futur métier ?
(Une seule réponse possible)
[1] L'intérêt pour le travail
[2] L'utilité du travail pour les autres
[3] Etre au contact d'autres personnes
[4] Avoir un emploi stable (rémunération, responsabilité, temps libre, etc.)
[5] Autre :……..

ENGAGEMENT ET VIE ASSOCIATIVE

63. Êtes-vous intéressé-e par la politique ?
[1] Pas du tout [2] Un peu
[3] Moyennement [4] Assez [5] Beaucoup

64. Si OUI, comment vous y intéressez-vous ?
[1] Par les médias (internet/journaux/télé)
[2] Avec les amis [3] En famille
[4] Autre : ……..

65. Etes-vous plus sensibilisé par la politique lorsqu'il va y avoir des élections ? [1] Oui [2] Non

66. Vous sentez-vous proche d'un mouvement, parti ou d'une cause politique ? [1] Oui [2] Non

67. Sur une échelle de l'Extrême gauche à l'Extrême droite, mettez une croix où vous situez votre vote :

Gauche [| | | | | | |] Droite [_] Ne sait pas

68. Sur une échelle de l'Extrême gauche à l'Extrême droite, mettez la lettre **P** où vous situez le vote de votre père et la lettre **M** où vous situez le vote de votre mère :

Gauche [| | | | | | |] Droite [_] Ne sait pas

69a. Depuis septembre 2014 :
[1] Je ne suis pas bénévole
[2] Je suis toujours adhérent dans mon association
[3] J'ai adhéré à une nouvelle association

69b. Si nouvelle adhésion, dans quel type de structure ?
[1] Association culturelle [2] Association de quartier
[3] Parti politique [4] Organisation religieuse
[5] Humanitaire / ONG / Solidarité internationale
[6] Autre (*précisez*)……

69c. Si vous êtes bénévole : pensez-vous poursuivre votre activité en parallèle de cette troisième année ?
[1] Oui [2] Non

70. Parvenez-vous à concilier votre engagement dans une association et votre formation ?
[1] Oui, bien
[2] Variable selon les périodes de l'année
[3] Difficilement [4] Non, je n'y arrive pas

71a. Avez-vous pris part aux mobilisations de l'année dernière et des derniers mois contre la réingénierie des diplômes et la gratification ?
[1] Oui [2] Non

71b. Si OUI, avec quelle fréquence ?
[1] J'ai participé à une seule manifestation
[2] J'ai participé à deux ou trois manifestations
[3] J'ai participé à toutes (ou presque) les initiatives
[4] Autre : ……..

72. Vous est-il déjà arrivé au cours de la deuxième année de vous sentir discriminé à cause de :
(*plusieurs réponses possibles*)
[1] votre âge [2] votre genre
[3] la couleur de votre peau
[4] votre poids / taille [5] votre situation familiale
[6] votre niveau d'instruction
[7] votre orientation sexuelle
[8] vos opinions politiques
[9] Autre :…….. [10] Non

Merci beaucoup d'avoir pris de votre temps pour répondre à ce troisième questionnaire !

A BIENTOT EN 2016!

Enquête Formation Sociale 2013-2016 **Code** ___/___/___/___/___/___

Q4 – S6 - ENTRER DANS LE TRAVAIL SOCIAL

Cette enquête sociologique est organisée par Ruggero Iori, doctorant à l'UVSQ - Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines - et membre du Laboratoire PRINTEMPS UMR 8085 CNRS/UVSQ, dans le cadre d'un travail de recherche sur la formation professionnelle en travail social en France et en Italie. Les données recueillies dans cette enquête sont strictement confidentielles. Merci pour votre participation !
Pour toute information : ruggero.iori@uvsq.fr - 06 59 33 03 22

LE TROISIEME STAGE

1. Comment avez-vous trouvé votre stage ?
1 Tout-e seul-e
2 A l'aide de l'école ou d'un enseignant/formateur
3 A l'aide de votre famille (parents ou élargie)
4 A l'aide d'un ami ou d'autres proches
5 Autre : ……..

2. Avez-vous rencontré des problèmes à trouver votre stage ?
1 Non 2 Oui, un peu 3 Oui, beaucoup

3. Combien de structures avez-vous sollicitées avant d'avoir une réponse positive ?____

4. Combien de structures ont accepté un éventuel stage ? _____

5. Trouvez-vous que le centre de formation (enseignants, personnel administratifs) facilite la recherche d'un stage ? 1 Oui 2 Non

6. Votre dernier stage :
1 Gratifié 2 Non gratifié
Type de structure : .....
…….
ASS dans l'équipe (effectif) : _____
Type de public : ……..
…….
Commune : …….
Code Postal : __/__/__/__/__ [*Si étranger, ville et pays*]

7. Vous avez choisi votre stage :
1 Pour le secteur ou le type de structure
2 Pour le type de public
3 Pour qu'il vous donne un réseau et des contacts
4 Pour qu'il vous conforte dans le parcours choisi
5 Autre : ……..……..

8. Quels rapports avez-vous eus :
a. Avec le responsable de stage de votre école:
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile

b. Avec les professionnels sur le terrain :
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile

c. Avec le responsable de la structure de stage :
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile

d. Avec les usagers:
1 Très bon 2 Plutôt satisfaisant
3 Plutôt difficile 4 Très difficile

9. Au cours de votre dernier stage, avez-vous travaillé pendant le week-end ?
1 Oui, au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

10. Au cours de votre dernier stage avez-vous travaillé le soir ?
1 Oui au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

11. Lors de votre stage vous êtes-vous retrouvé-e-s tout-e seul-e dans des situations difficiles à gérer ?
1 Oui au moins une fois 2 Oui souvent 3 Non

12. En situation de stage, considérez-vous avoir eu des consignes claires sur votre travail ? 1 Oui 2 Non

13. Lors de votre dernier stage, avez-vous :
a. participé à des réunions 1 Oui 2 Non
b. été en contact direct avec les usagers 1 Oui 2 Non
c. travaillé en équipe 1 Oui 2 Non
d. rédigé des documents officiels 1 Oui 2 Non
e. appliqué des pratiques apprises en formation 1 Oui 2 Non
f. pris des initiatives 1 Oui 2 Non

14. Pendant votre dernier stage avez-vous bénéficié : **[1 seule réponse]**
1 d'une totale autonomie dans votre travail
2 d'autonomie, avec un suivi régulier du tuteur et/ou de l'équipe
3 d'un suivi en binôme avec un professionnel
4 d'un autre type d'encadrement:……

15. Avez-vous eu le sentiment d'avoir été exploité par votre employeur ? 1 Oui 2 Non

16. Vous êtes-vous senti-e utile ? 1 Oui 2 Non

17. Vous êtes-vous senti reconnu pour le travail que vous avez fait ? 1 Oui 2 Non

18. Pendant votre stage, avez-vous pu mettre vos propres idées en pratique ?
1 Toujours 2 Souvent 3 Rarement 4 Jamais

19. Avez-vous le sentiment d'avoir eu le temps de faire correctement votre travail ?
1 Oui, tout à fait 2 Oui, plutôt
3 Non, rarement 4 Non, jamais

20. Considérez-vous avoir passé trop de temps à vous occuper des tâches administratives ? 1 Oui 2 Non

21. Parvenez-vous à parler de votre travail avec vos parents ?
1 Oui avec mes deux parents
2 Oui, avec ma mère 3 Oui, avec mon père
4 Avec mes amis
5 Avec d'autres membres de la famille (frère/sœur, oncle/tante, cousins) :……..
……..
6 Non avec personne

22. Vos horaires de stage s'accordent-ils avec votre vie sociale et familiale ?
1 Très bien 2 Bien
3 Difficilement 4 Très difficilement

LES ETUDES DE LA DERNIERE ANNEE

23. Pourriez-vous indiquer le titre ou le sujet de votre mémoire ?
……..
……..
……..

24. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce sujet ?
1 Suite à des problématiques abordées en cours
2 Suite à une discussion avec un/des formateur-s
3 Suite à une expérience personnelle/familiale
4 Suite à un/des épisode-s vécu-s en stage
5 Pour d'autres raisons :……
……..

25. Votre mémoire est-il lié à un projet professionnel que vous envisagez de réaliser en stage ou une fois diplômé-e ? 1 Oui 2 Non

26. Au cours de votre troisième année de formation, avez-vous eu l'habitude de travailler :
1 tout seul-e, chez vous
2 seul-e, à la bibliothèque 3 tout seul-e, au café
4 avec d'autres élèves 5 avec des amis
6 Autre……

27. Durant cette dernière année, étiez-vous présent-e en cours de manière assidue ?
1 Oui, toujours
2 Oui, parfois et/ou que dans certaines matières
3 Non

28. Pendant les cours de la troisème année avez-vous été en retard en cours ?
1 Oui, souvent 2 Oui, parfois 3 Non

29. Avez-vous déjà ressenti, pendant cette dernière année, le sentiment de vous être trompé de formation ? 3 Non, jamais 1 Oui, parfois
2 Oui, seulement une fois
→Si OUI, pourquoi ?
……
……

30. Avez-vous, pendant cette dernière année, déjà pensé arrêter la formation ? 1 Oui 2 Non
→Si OUI Pourquoi ?.....
……
……

31. Vos horaires de formation s'accordent-ils avec votre vie sociale et familiale ?
1 Très bien 2 Bien
3 Difficilement 4 Très difficilement

LA FORMATION D'ASSISTANT-E SOCIAL-E

32. Diriez-vous « je réussis ma formation » :
1 Sans difficulté 2 Avec quelques difficultés
3 Avec beaucoup de difficultés

33. Votre charge de travail a-t-elle augmentée par rapport à votre année de Terminale ? 1 Oui 2 Non

34. Votre charge de travail a-t-elle augmentée au cours des trois années de formation ? 1 Oui 2 Non

35. Pendant votre formation, par rapport à vos collègues, pensez-vous avoir travaillé :
1 Plus 2 Autant 3 Moins 4 Vous ne savez pas

36. Pour préparer vos cours et/ou vos examens, vous est-il arrivé de demander de l'aide ?
1 Oui, à d'autres élèves de la formation
2 Oui, à des membres de ma famille
3 Oui, à d'autres personnes ……
4 Non, jamais

37. Considérez-vous que vos enseignants sont :
1 Impliqués 2 Présents en cas de besoin
3 Pas assez impliqués

38. Durant cette formation, vous pensiez être…

a. Par les autres élèves :
[1] Bien entouré-e [2] Plutôt isolé-e

b. Par les enseignants/formateurs :
[1] Bien suivi-e [2] Plutôt anonyme

39. Pourriez-vous indiquer la charge de travail globale pendant ces trois années de formation, sur une échelle qui va de « très excessive » à « très insuffisante »?
Très excessive ☐☐☐☐☐ Très insuffisante

40. Quelle est votre moyenne générale ? ____

41a. Pourriez-vous indiquer les 3 matières enseignées qui vous paraissent les plus utiles pour le métier ?
1) ……
2) ……
3) ……

41b. Pourriez-vous indiquer les 3 matières enseignées qui vous paraissent les moins utiles pour le métier ?
1) ……
2) ……
3) ……

42. Tout au long de trois ans, avez-vous bénéficiez d'une visite de stage (par vos formateurs) ?
[1] Oui, une fois [2] Oui, plus d'une fois [3] Non

43. En cas de problème pendant votre formation, sur qui pouvez-vous compter ?
[1] Collègues [2] Autres étudiants [3] Frères/Sœurs
[4] Parents [5] Autre personnes de la famille
[6] Enseignants [7] Amis [8] Autres……

44. Avez-vous passé un(des) rattrapage(s) pendant la dernière année ? [1] Non [2] Oui
→Si OUI, dans quelle(s) matière(s) ?
……

45. Pendant votre formation, avez-vous reçu des informations exhaustives sur les possibilités de travail dans le secteur du social ? [1] Oui [2] Non

46. Pendant votre formation, avez-vous reçu des informations exhaustives pour continuer les études supérieures ? [1] Oui [2] Non

47. Considérez-vous facile continuer les études après les trois ans de formation d'AS ?
[1] Oui [2] Non [3] Ne sait pas
⇨ pourriez-vous expliquer pourquoi ?
……
……
……

48. Etes-vous satisfait-e après ces trois ans de formation ? [1] Oui [2] Non
⇨ pourriez-vous expliquer pourquoi ?
……
……
……
……

VOTRE PROFIL : loisirs et situation personnelle

49. Est-ce que la situation professionnelle des parents a changé au cours des trois ans ? [1] Non [2] Oui
=>Si OUI quelle est la situation actuelle ?

a. Père
[1] En Emploi [2] Au chômage [3] Retraité
[4] Au foyer [5] Décédé/Inconnu [6] Autre……
b. Mère
[1] En Emploi [2] Au chômage [3] Retraitée
[4] Au foyer [5] Décédée/Inconnue [6] Autre……

50. Est-ce que votre situation sentimentale a changé au cours de la troisième année ? [1] Non [2] Oui
=> Pourriez-vous indiquer votre situation actuelle ?
……..

51. Actuellement, en semaine, habitez-vous :
[1] Avec vos parents (avec votre père/mère, etc.)
[2] Seul(e) [3] En résidence universitaire
[4] En colocation [5] Avec votre conjoint(e)
[6] Chez un autre membre de la famille
[7] Autre ……..

52. Quel est votre code postal actuel ? __/__/__/__/__

53. Quand vous avez du temps libre, préférez-vous le passer principalement:
[1] Avec les amis du lycée
[2] Avec des collègues de la formation
[3] Avec d'anciens amis d'enfance
[4] Dans d'autres cercles d'amis
[5] Avec les membres de votre famille

54. Effectuez-vous des activités sportives ou de loisirs en dehors de l'école ? [1]Non [2]Oui
Si OUI, le-s-quel-le- s ?
[1] Sport [2] Musique [3] Théâtre [4] Autre :…….
Si OUI, selon quelle fréquence ?
[1] Tous les jours [2] Plusieurs fois par semaine
[3] Plusieurs fois par mois [4] Plusieurs fois par an

55. De quelles ressources disposez-vous en cette dernière année ? *(plusieurs réponses possibles)*
[1] Aide parentale (et/ou du conjoint-e)
[2] Bourse étudiante/Allocation chômage
[3] Travail rémunéré ou employeur
[4] Autre : ……..…….

56a. Pendant la troisième année de formation, avez-vous exercé une activité professionnelle rémunérée (*y compris petits boulots*) ? 1 Non 2 Oui
→Si OUI, laquelle ? .....
.....

56b. Etes-vous parvenu-e à la concilier avec la formation ?
1 Oui, bien 2 Variable, selon les périodes de l'année
3 Difficilement 4 Non, je n'y arrive pas.

56c. Vous avez travaillé pour :
1 Financer vos études 2 Financer vos loisirs
3 Financer vos dépenses de la vie courante
4 Aider votre famille 5 Autre : .....

VOS PROJETS PROFESSIONNELS

57. Pensez-vous réussir les épreuves du Diplôme :
1 Facilement 2 Plutôt facilement
3 Difficilement 4 Très difficilement

58. Pensez-vous que ce que vous avez appris jusqu'ici (en stage et en école) vous suffit pour exercer votre futur métier ? 1 Oui 2 Non

59. Pensez-vous trouver facilement un travail à l'issue de cette formation ?
1 Oui 2 Non 3 Ne sait pas

60. Après cette formation, envisagez-vous de :
1 Chercher du travail dans le social
2 Poursuivre vos études
3 Autre : .....

61. Si vous envisagez de poursuivre vos études après la formation, vers quoi souhaitez-vous vous orienter ?
1 Une formation en travail social de niveau supérieur :
.....
2 Une licence professionnelle ou une autre licence universitaire : .....
.....
3 Un master universitaire : .....
.....
4 Autre : .....
.....

62. Pour pouvoir obtenir un poste dans ce secteur êtes-vous prêt-e à accepter :
a. Une faible rémunération 1 Oui 2 Non
b. Des horaires flexibles 1 Oui 2 Non
c. Travailler avec tout type de public 1 Oui 2 Non
d. Travailler dans toute type de structure 1 Oui 2 Non

63. Si vous envisagez d'intégrer le monde du travail à l'issue de votre formation, êtes-vous prêt-e à changer de région ?
1 Oui 2 Non 3 Vous ne savez-pas

64. Préfériez-vous travailler dans le secteur :
1 Public 2 Privé associatif
3 Privé marchand 4 Indifférent

65. Avez-vous déjà un type de public auprès duquel vous préfériez travailler? 1 Non 2 Oui, le(s)quel(s) ?
.....
.....

66. Avez-vous déjà choisi le service ou la structure où vous voudriez travailler ? 1 Non 2 Oui, le(s)quel(s) ?
.....
.....

65. Vous voyez-vous faire ce métier tout au long de votre carrière professionnelle ?
1 Oui, sans problème
2 Oui pour l'instant, à voir pour l'avenir
3 Non, absolument pas toute ma vie dans le social
4 Non, pour autres raisons : .....
.....

68a. Avez-vous déjà une opportunité d'embauche à l'issue de votre diplôme ? 1 Non
2 Oui, un CDD de plus de trois mois
3 Oui, un CDD de plus de 10 mois
4 Oui, un CDI

68b. Si OUI, comment avez-vous eu cette opportunité ? :
1 Via une structure dans laquelle vous avez déjà effectué des stages ou des actions
2 Via un membre de votre famille
3 Via une de vos connaissances personnelles
4 Autre, ni entourage, ni connaissance :.....
.....

69. Qu'est-ce qui vous importe le plus dans l'exercice de votre futur métier ? ***(Une seule réponse possible)***
1 L'intérêt pour le travail
2 L'utilité du travail pour les autres
3 Etre au contact d'autres personnes
4 Avoir un emploi stable (rémunération, responsabilité, temps libre, etc.)
5 Autre :.....
.....

Merci beaucoup d'avoir pris de votre temps pour répondre à ce dernier questionnaire !

Bon courage pour les épreuves du Diplôme d'Etat !

Table des matières

Remerciements 5

Sommaire 7

Introduction générale 9

Prologue 9

1. Un objet « trop » étudié ? Les travaux existant sur le travail social 12

1.1. Le travail social en quête de *professionnalisation* 12

1.2. Réintroduire les pratiques, les trajectoires, les capitaux 15

1.3. De recherches sur le travail social à la construction de l'objet 16

1.4. Du service social à une sociologie comparée des espaces disciplinaires 18

2. Un objet au croisement de plusieurs thématiques : éducation, profession, comparaison 20

2.1. Socialisation scolaire et formation professionnelle 20

2.2. Socialisation professionnelle et classes sociales 24

2.3. Une comparaison France/Italie 27

3. Le dispositif d'enquête : une enquête de terrain comparative entre observation et analyse longitudinale 30

3.1. Le défi de la comparaison 32

3.2. Le volet quantitatif : l'enquête FRITA 35

3.3. Le volet qualitatif : une enquête de terrain multi-site 40

Annonce du plan 46

Partie I. Entre *universitarisation* et insertion professionnelle. L'institutionnalisation de la formation en service social en France et en Italie 49

Introduction 49

Chapitre 1. La genèse du *curriculum* en service social en France 53

Introduction 53

1. De différentes conceptions du social propres aux premières écoles à l'institutionnalisation du métier (1910-1945) 54

1.1. Le sillage solidariste et philanthropique et la naissance des écoles 55

1.1.1. Nouveaux publics et nouvelles écoles 56

1.1.2. L'école des surintendantes d'usine ou une tentative de collaboration entre classes 57

1.1.3. L'institutionnalisation par les échanges et les congrès 59

1.2. La reconnaissance des pouvoirs publics par la création du titre 63

1.2.1. Une première organisation du titre : le diplôme de 1938 64

1.2.2. Moraliser le peuple 66

2. Investir une nouvelle filière dans l'enseignement supérieur (1946-1980) 68

2.1. Un nouveau modèle de formation dans un espace de l'enseignement supérieur en voie de massification. 69

2.1.1. Quel « modèle » de formation pour quels étudiants ? 70

2.1.2. La réforme de 1961 : début d'une disciplinarisation du service social 72

2.1.3. L'entrée de la voie professionnelle dans le supérieur 74
2.2. La question de l'*universitarisation* et la remise en cause de la formation 77
2.2.1. Le moment 1968 et la « nouvelle » réforme 79
2.2.2. Les écoles de service social sous dépendance des affaires sociales 82
3. L'expansion scolaire et la progressive transformation du service social (1980-2016) 88
3.1. Entre maintien de l'autonomie professionnelle et émergence du « travail social » 89
3.1.1. Une « discipline » faiblement dotée 89
3.1.2. « Décloisonner » le travail social 93
3.1.3. Le modèle de la formation en université : l'exemple de Paris Nord 95
3.2. Une configuration néolibérale pour le *curriculum* du service social ? 100
3.2.1. Les étudiants en service social au sein de l'enseignement supérieur en reconfiguration 102
3.2.2. L'introduction des « référentiels » et l'approche par les « compétences » 105
Conclusion du chapitre 1 110
Chapitre 2. L'émergence de la filière italienne de service social dans un contexte universitaire centralisé 113
Introduction 113
1. Entre fascisme et République : l'émergence des écoles « sociales » (1920-1950) 114
1.1. La fin des années 1920 et la structuration progressive du service social 117
1.1.1. L'Italie à la Libération : l'émergence du travail féminin 119
1.1.2. La conférence d'assistance de 1946 : un service social « nouveau » 121
1.1.3. America… America… : un modèle américain « à l'italienne » 125
1.2. La structuration en écoles comme réponse aux *matrices* du service social 130
1.2.1. La formation laïque en service social : entre courant paternaliste patronal et socialisme libéral 131
1.2.2. La matrice religieuse : entre catholicisme social et proximité vaticane 134
2. S'adapter au modèle universitaire pour être reconnu (1960-1990) 138
2.1. Les années 1960 : entre stabilisation et contestation 140
2.1.1. Essor ou dépréciation de la formation ? 143
2.1.2. Les raccommodeuses du dialogue facile : l'assistante sociale en question 147
2.2. La promotion du service social comme discipline 149
2.2.1. L'expansion des écoles professionnelles au sein de l'université 151
3. Entre autonomisation institutionnelle et uniformisation européenne (1990-2010) 155
3.1. L'enjeu de la « professionnalisation » dans l'enseignement supérieur italien 156
3.1.1. L'Europe, nouveau centre de gravité de la modernisation de l'enseignement supérieur italien 158
3.1.2. Entre austérité et normalisation des « sciences du service social » 161
3.2. La fragmentation interne aux « sciences » : l'étude du cas de Milan 164
3.2.1. De la formation à l'enseignement, jusqu'à la recherche ? 165
Conclusion du chapitre 2 170
Conclusion générale de la partie I. Entre formation professionnelle et enseignement professionnalisé : luttes de définition et luttes de places 173
Partie II. Dispositions, aspirations, trajectoires : décortiquer le choix du service social 177
Introduction 177

Chapitre 3. Les déterminants de l'entrée dans une formation supérieure : quelles étudiantes dans la filière de service social ?....183
Introduction....183
1. Des étudiantes en ascension dans des espaces d'enseignement nationaux hiérarchisés ..184
1.1. Les « étudiantes » françaises en formation d'ASS au sein de l'espace du supérieur...186
1.1.1. Des étudiantes âgées et issues des catégories intermédiaires et populaires du public 187
1.2. Les étudiantes italiennes en service social dans l'espace scolaire national 194
1.2.1. Les étudiantes italiennes en service social, des bachelières populaires « stables » ?195
2. Entre continuité et reconversion : le choix d'une filière professionnelle d'aide à autrui 202
2.1. Des longs parcours de vocation ? 203
2.1.1. Des justifications hétérogènes....203
2.1.2. Choix partagé, choix « naturel » et suite d'une activité bénévole : de contextes d'interaction spécifiques à l'aide à autrui....206
2.2. Morphologie socio-scolaire et mosaïque des aspirations étudiantes....212
Conclusion du chapitre 3....221
Chapitre 4. Le choix du social entre continuité scolaire, reclassement social et réorientation professionnelle....223
Introduction....223
1. Les parcours « respectables », le service social comme continuité scolaire et comme injonction professionnelle....228
1.1. Le choix précoce du social : les étudiantes populaires des filières technologiques....231
1.1.1. Vittoria ou la volonté d'émancipation sociale et professionnelle....232
1.1.2. Chloé ou la volonté de reconnaissance professionnelle....237
1.2. Les réajustements des étudiantes populaires des filières générales....240
1.2.1. Olivia, une étudiante populaire sous pression....241
1.2.2. Clémence et l' « accrochage » aux études supérieures....243
2. Les parcours d' « héritières » : le choix du service social comme reproduction et reclassement....247
2.1. Les étudiantes du « milieu ». Le social comme prolongement d'une lignée familiale 250
2.1.1. De fille de parents travailleurs sociaux, à travailleuse sociale ? Le cas d'Élise 251
2.1.2. Chiara : grandir dans un terrain favorable au travail social....255
2.2. Des parcours d'*héritières* « atypiques » ?....259
2.2.1. Matilde ou le rajustement d'une orientation familiale....260
2.2.2. « Y a du terrain, y a de l'action, y a de l'humain, je pense que ça me correspond » : le cas d'Agathe....264
3. Les étudiantes « reconverties » : le service social comme réorientation sociale et professionnelle....269
3.1. Le retour en formation : donner du sens à son parcours....272
3.1.1. Océane : « c'est une volonté arrivée très tard »....273
3.2. Le retour en formation : le *titre* pour se professionnaliser....276
3.2.1. Diego : la fac, malgré lui....276
Conclusion du chapitre 4....281
Conclusion de la partie II. Penser les choix d'orientation des « intermédiaires »....283

Partie III. Apprendre le travail social. La fabrication de l'assistante sociale dans une optique comparée....285
Introduction....285
Chapitre 5. Stratégies de repérage et rites d'initiation au service social....289
Introduction....289
1. Entre distinction morale et engagement scolaire : se détacher d'un discours vocationnel 291
1.1. Ni en haut, ni en bas : le nivellement socialement situé dans l'école française....292
1.1.1. La montée des « prépas » : une spécificité française....292
1.1.2. La sélection en centre de formation régional : repérer la « curiosité »....295
1.1.3. Les jugements *professoraux* sur la personnalité de la candidate, du tri scolaire au tri social 299
1.2. Privilégier le « mérite » à travers les connaissances scolaires ? Les ressorts du recrutement universitaire....310
1.2.1. Le cas de l'université italienne : privilégier des connaissances scolaires singulières 311
1.2.2. Les carrières sociales à l'IUT : des épreuves de sélection à mi-chemin ?....319
2. Désorienter l'étudiant à l'entrée en formation ? Les décalages dans la consécration au service social....325
2.1. « Découvre ce que tu es » : donner du sens à sa personne à l'entrée en formation...326
2.1.1. L'entrée en école régionale : l'intériorisation de la filiation professionnelle....326
2.1.2. « Se déstructurer pour se ressaisir » : l'atelier d'orientation en service social....331
2.2. L'entrée à l'université comme mise au travail scolaire....337
2.2.1. L'intégration « enveloppante » dans l'institution universitaire....337
2.2.2. L'utilisation du droit : rappel à l'ordre scolaire et visée professionnelle....342
Conclusion du chapitre 5....347
Chapitre 6. Les temporalités de la formation en service social : stages, cours et pratiques étudiantes....351
Introduction....351
1. Quand apprendre, c'est *travailler* : des configurations de stage à géométrie variable....352
1.1. Les transformations du service social au prisme de l'accès au terrain de ses étudiantes354
1.1.1. Comparer les modalités d'accès au terrain en France et en Italie....356
1.1.2. Une offre de stage inégale selon les structures et les profils étudiants....358
1.2. Des différentes réappropriations du stage....367
1.2.1. Cibler le public et le secteur : un placement « rationnel » ?....368
1.2.2. Confirmer sa voie : la socialisation par *autrui* et l'importance des relations interpersonnelles....372
1.2.3. L'apprentissage « par claque » : les difficultés à s'ajuster au public....377
1.2.4. La découverte du métier, mais quel métier ?....381
2. Un retour du cadre scolaire ? Des nouveaux ordres pédagogiques en tension entre forme scolaire et enjeu professionnel....384
2.1. Questionner la posture professionnelle par les émotions : ajustements et contradictions entre retour sur soi et suivi de l'usager....386
2.2. La standardisation des techniques professionnelles comme conséquence de la scolarisation du service social....395

2.3. Des enseignements généraux à visée professionnelle : le cas du mémoire de fin d'études 399
3. Maintenir le rythme : gestion du temps, manières d'étudier et trajectoires étudiantes 405
3.1. L'intensité du *curriculum* 406
3.1.1. Se conformer aux rendus 407
3.1.2. Apprendre à gérer *autrui* tout en apprenant à appliquer les consignes 409
3.2. Des pratiques plurielles dépendant des socialisations étudiantes 413
3.2.1. Ajustements et désajustements dans l'appropriation du temps en cours d'études 414
3.2.2. Quand le *curriculum* remet en question ou la non-conformité au rôle 417
3.3. Entre renforcement et conversion : la voie médiane de la formation en service social 423
3.3.1. Ne pas dévier de son projet de départ : quand le *curriculum* confirme l'orientation initiale 426
3.3.2. S'accrocher : quand le diplôme sécurise des jeunesses populaires 429
Conclusion de la partie III. S'arrêter aux portes du travail (social) 433
Conclusion générale 437
Bibliographie générale 443
Index des sigles et des abréviations 477
Liste des tableaux et des graphiques 479
Liste des encadrés 481
Annexes 483
Table des matières 540

université PARIS-SACLAY | ÉCOLE DOCTORALE Sciences de l'homme et de la société (SHS)

Title: Learning social work. A comparative sociology of social service assistant training in France and in Italy

Keywords : social work, higher education, socialization, vocational training, cross-national comparative research

Abstract : The goal of this dissertation is to question the social origins of social service assistants (or social workers) in France and Italy. Based on a cross-national comparative design focusing on social workers' training trajectories, this research combines approaches from the sociology of higher education, sociology of professions and theories of socialization. While social workers' curricula in the two countries vary across forms of "pre-service", "in-service", vocational as well as university training, they generally stem from the tension existing between academic and professional educational systems. This study addresses this tension, focusing on the interplay between students' social background and the logics of education in social assistance. The research design combines qualitative and quantitative methods, including face-to-face interviews, questionnaires and ethnographic observation at four educational institutions. By comparing the configuration of the disciplinary field in the two countries, and by following students longitudinally from entry to graduation, hence, this study aims to shed light on the process of socialization in social work education.

The first section offers a social history of training in social service, investigating the background of the different types of curricula in the two national contexts. While social work training in France generally takes place outside of the high education system, in Italy it was ultimately integrated in the university field throughout the 1990s and 2000s. Exploring the more or less successful process of institutionalization of this specific form of training, allows elaborating on the academization of the social service sector in light of the progressive professionalization of higher education. The second section focuses on aspirations and orientations among social service students. By classifying students' choices hierarchically in the two national higher education sectors, we identify three main types of orientation, which have to do with a student's educational trajectory, their class membership, as well as her preferred justification.Based on a statistical typology of students' life stories, we illustrate the social and academic background, as well as the individual and collective conditions, in which students embarking in this type of education are embedded. The comparative, cross-sectional analysis of ten individual trajectories, in fact, shows that while some students display socio-academic continuity, others experience professional readjustment or even social reorientation.

The third section addresses selection mechanisms at entry and throughout the educative path in the two countries, while also focusing on the content and skills within the curricula of the four training institutes under study. It shows that, albeit often claiming otherwise, institutes do not select students based on their school background (previous school experience), but rather target candidates with specific profiles stemming from distinctive social origins and experiences. While institutes belonging to the school cluster target primarily students of working class background in line with the tradition of school institutions, those of the professional cluster target specific interactional predispositions as well as adaptability to professional conditions, which are more frequent among students that are better off in terms of cultural capital. Furthermore, all institutes put forth a progressive selection, as not all of the students ultimately get a diploma. Learning social work takes place at the crossroads between social docility and adaptability to the job market, which implies adjustments, resistances and re-appropriations of the singular ethos of a professional space in constant redefinition.

Université Paris-Saclay
Espace Technologique / Immeuble Discovery
Route de l'Orme aux Merisiers RD 128 / 91190 Saint-Aubin, France

université PARIS-SACLAY
ÉCOLE DOCTORALE
Sciences de l'homme et de la société (SHS)

Titre : À l'école du travail social. Une sociologie comparée des formations d'assistantes sociales en France et en Italie

Mots clés : travail social ; enseignement supérieur ; socialisation ; formation professionnelle ; comparaison internationale

Résumé : À la croisée de la sociologie de l'enseignement supérieur, de la sociologie des professions et de la socialisation, cette thèse a pour objectif d'interroger la sociogenèse du corps professionnel des assistantes de service social (ou, plus communément, des assistantes sociales) au prisme de sa formation et selon une approche comparative. Formations initiales, continues, professionnelles ou universitaires, ces *curricula* sont, dans les deux pays, structurées autour de la tension entre forme scolaire et apprentissage professionnel. Cette recherche sur la fabrique des assistances sociales explore cette tension à partir d'une sociologie des étudiantes et des institutions qui les (con)forment. Le dispositif d'enquête combine méthodes qualitatives et quantitatives : entretiens, questionnaires et observations ethnographiques au sein de quatre instituts de formation. Dans la perspective d'une sociologie comparée d'espaces disciplinaires et par suivi longitudinal des étudiantes, de l'entrée à la sortie des formations, on a essayé d'éclairer les mécanismes de socialisation en service social. Dans une première partie, par une socio-histoire des deux espaces nationaux de formation en service social, il s'est agi de s'intéresser à la genèse de ces *curricula*. En France, cette formation se construit à l'écart de l'enseignement supérieur (à l'exception de certains parcours en IUT), alors qu'en Italie, après être longtemps demeurée à l'extérieur du champ universitaire, elle y a été intégrée au cours des années 1990 et 2000. Explorer les luttes et les échecs dans l'institutionnalisation de cette formation, permet de dessiner des parallèles entre l'universitarisation de cette filière et l'injonction à la professionnalisation dans l'espace de l'enseignement supérieur. Dans une deuxième partie, on a porté notre attention sur les aspirations et les orientations dans le service social. En resituant d'abord chaque choix scolaire dans la hiérarchie des filières du supérieur national, on a identifié trois types d'orientation étudiante dans les deux contextes nationaux en fonction des parcours scolaires, des appartenances de classe et des discours mis en avant par les étudiantes enquêtées. D'une typologie statistique aux récits de vie, on a montré les conditions sociales, individuelles et collectives des raisons d'agir et des parcours socio-scolaires des étudiantes qui s'orientent vers ces formations. À l'aide d'une analyse comparée et transversale de dix trajectoires, on a pu repérer pour certaines une continuité socio-scolaire, pour d'autres un réajustement professionnel ou encore une réorientation sociale. La troisième partie s'intéresse aux mécanismes de sélection, à l'entrée et tout au long du cursus, aux contenus et aux savoirs transmis au sein des quatre centres de formation des deux pays. La sélection, axée selon les structures sur une distance, partielle ou revendiquée, avec les connaissances scolaires, permet de cibler des étudiantes aux profils spécifiques, relevant d'origines et d'expériences sociales distinctives. Tandis que les instituts identifiés comme relevant du pôle scolaire visent davantage des étudiantes d'origines populaires, plus conformes à l'institution scolaire, les instituts du pôle professionnel ciblent les dispositions interactionnelles et une adaptabilité aux conditions professionnelles qui concernent davantage des élèves plus dotées en capitaux. Au final, les instituts de formation participent à un tri progressif des populations, toutes les étudiantes n'arrivant pas jusqu'au diplôme. Entre docilité sociale et adaptabilité au marché de l'emploi, l'apprentissage progressif du métier d'assistante sociale passe par des ajustements, des résistances et des réappropriations d'un *ethos* singulier, au sein d'un espace professionnel en constante redéfinition.