

Titre :

« L'enseignement des concepts dans la formation initiale et continuée du travail social »

Mots clés : travail social, formation, formateur, enseignement, observation

Prénom et nom de l'auteur :

Christophe COL

Statut et institution d'appartenance de l'auteur de la communication :

Cadre pédagogique, IRTS d'Arras

Doctorant sociologie, EHESS Paris

Résumé de la communication :

Les enseignements des intervenants extérieurs non disciplinaires (I.O.) en direction des étudiants en travail social sont nombreux et de portées différentes. Ils concernent les programmes, l'évaluation, les interventions d'aide auprès des étudiants, le ressenti devant les transformations du tissu social, etc., et ils mobilisent un certain nombre de concepts (par exemple, l'identité professionnelle, l'autonomie, la socialisation, la cohésion sociale, etc.).

Mais ce travail terminologique, pour formel soit-il, repose sur des dynamiques moins visibles, mais effectives. Derrière la formation envisagée autour de la transmission explicite de connaissances, nous allons nous intéresser à l'acte d'enseignement, compris comme un acte social et affectif de diffusion et de re-lecture des savoirs.

Notre recherche de terrain conduite sur le site de l'IRTS d'Arras, est organisée autour d'une observation participante de situations d'enseignement et de l'analyse des documents officiels (programmes et notes de cadrage des enseignements). Notre échantillon est constitué d'intervenants du site d'Arras (une dizaine), inscrits dans la « base 4d » qui est la base informatique qui synthétise les noms et les interventions de celles et ceux qui travaillent à l'Irts.

En révélant la prégnance des postures professionnelles et des représentations du métier sur les façons d'enseigner, nous révélons les trajectoires individuelles et les « origines » institutionnelles des I.O non disciplinaires. En menant cette recherche sur la transmission des concepts, une ouverture se fait jour : à travers ce travail sur les notions, nous relevons que les pédagogies des intervenants occasionnels imposent aux autorités de tutelle une subtile dialectique entre les prescriptions et le respect de la liberté pédagogique qui conditionne *in fine* la qualité du lien établi entre les formateurs et leurs étudiants.

1. Préambule

Nous avons pensé, initialement, titrer cette communication « Ce que la formation fait aux étudiants. L'enseignement des concepts dans la formation initiale et continuée du travail social ». Cela nous semblait être un bon moyen pour désigner l'influence de la diffusion des savoirs sur ce que les étudiants apprennent et retiennent. Mais très vite, cela nous a paru quelque peu restrictif. En effet, le travail terminologique ne se mesure pas uniquement à l'aune des savoirs accumulés chez les étudiants. Il manifeste tout autant un processus cognitif produit par le formateur. Le fait de nous intéresser aux enseignements à travers le prisme du travail terminologique nous a conduit progressivement à les considérer comme une activité de compréhension, d'arbitrage et de diffusion de contenus.

Ce sujet de communication pourrait donner le sentiment de sortir des cadres convenus de l'appréciation des enjeux de l'enseignement. Nous pensons au contraire que l'attention portée sur le travail de définition est un projet heuristique, en cela qu'il peut nous aider à comprendre ce que les formateurs mobilisent comme ressources pédagogiques, donc stratégiques. « Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé »¹.

Jean-Claude Kaufmann relevait dans un de ses derniers opus à quel point il est intéressant de s'interroger sur les expressions fétiches des disciplines². Notre propre questionnement « qu'est-ce qui se produit quand le formateur travaille à définir ce qu'il enseigne ? » rejoint celui de l'ethnologue et nous a conduit progressivement à mobiliser un raisonnement épistémologique sans tourner le dos à la sociologie de terrain. Pendant notre recherche, nous n'avons pas oublié que les sciences du monde social sont des sciences de l'enquête empirique (on ne peut pas que discourir, il faut enquêter sur le terrain) ; que les sciences du monde social rompent nécessairement avec les visions spontanées du monde social (ce n'est pas un simple enregistrement) ; 3/ le niveau de scientificité varie selon

¹ Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

² Kaufmann, J.C. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, p. 21.

l'étendue et l'intensité du travail de recherche empirique et selon leur degré de cohérence interne (Lahire, 2007, p. 70).

Pour mener à bien notre réflexion, nous déterminerons tout d'abord les enjeux de notre réflexion, en exposant la problématique et l'hypothèse centrale. Lorsque les formateurs de l'Irts transmettent des concepts auprès de leurs étudiants, ils cherchent à ancrer des savoirs chez ces derniers moins sur le mode de l'interrogation que sur celui de la confirmation de la chose dite par d'autres choses. Définir, revient avant tout à se comprendre.

Ensuite, nous aborderons notre méthodologie, et nous préciserons comment nous avons procédé dans notre recueil de données. Nous avons choisi d'interroger le travail des « intervenants occasionnels non disciplinaires » de l'Irts à travers plusieurs temps de rencontre.

Les trois parties suivantes reprendront chacune une hypothèse de travail : le travail terminologique prolonge les logiques du contexte professionnel, il s'insère dans la chronologie des séquences pédagogiques, il opère par redondances synonymiques et par résonances.

2. Les enjeux. Problématisation et hypothèse

2.1. Une parenthèse réflexive. Nous décrirons le « travail terminologique » comme l'activité d'enseignement qui conduit d'une part le formateur à signaler aux étudiants qu'il va aborder un ou plusieurs concepts, à utiliser un ou plusieurs procédés pour y parvenir d'autre part. Le travail terminologique est à comprendre ainsi comme une activité intellectuelle qui balise l'usage et la référence des termes utilisés dans une séquence d'enseignement. C'est une conceptualisation réflexive en situation d'enseignement.

Par concept signalé, nous entendons toute représentation assumée d'un terme ou d'un groupe de mots. « Une représentation fonctionne comme une connaissance (ou un savoir) dès lors que ceux qui la détiennent ont la « conviction intime » d'avoir perçu et compris une partie de la réalité et de pouvoir de la sorte agir 'en connaissance de cause' » (Perrenoud, 1996, p. 15). Conjointement, cette connaissance (ou ce savoir) doit être reconnue comme une

représentation visant, à tort ou à raison, rendre compte d'une partie de la réalité. Il s'agit alors pour le formateur d'indiquer à ses étudiants qu'il va opérer un décroché entre le fil de son discours et la définition. Le travail terminologique peut être considéré comme une « parenthèse » réflexive sur les notions utilisées pendant les cours.

Les procédés utilisés au cours de ce travail terminologique sont de plusieurs sortes : nous avons repéré la métaphore (procédé de langage qui consiste à employer un terme dans un autre contexte par substitution analogique), la métonymie (la désignation d'un autre concept qui lui est uni par un renforcement de sens), la fonctionnalité (le terme est considéré comme entrant en relation avec un autre par un principe de nécessité), et l'opérabilité (le terme est envisagé par rapport à ce qu'il est censé mettre en œuvre (Gomez, 2001, p. 53). Il est à noter que ces quatre procédés peuvent fonctionner de manière séparée ou conjointe.

Pour le préciser ici, le travail terminologique peut porter sur des syntagmes (termes, notions, concepts), mais aussi sur des paradigmes (locutions, formules, et autres énoncés plus larges). Autrement dit, le travail terminologique n'est pas employé uniquement pour préciser des mots, mais aussi pour travailler sur des pensées, des théories, des postures intellectuelles. « Certains savoirs paraissent plus descriptifs, d'autres plus explicatifs, mais même l'information la plus élémentaire est construite et mobilise des concepts et des théories implicites » (Perrenoud, 1996, p. 14).

D'autre part, deux grandes catégories de savoirs sont abordées dans le travail terminologique par les formateurs. Les savoirs qui s'inscrivent dans le droit fil des programmes, et les savoirs que les étudiants peuvent découvrir à l'occasion d'activités métacognitives conduites en classe (pour apprendre à apprendre, les stratégies cognitives d'identification des problèmes à résoudre, et les stratégies métacognitives ou anticipation du faire)³.

Pour définir ce que nous entendons par travail terminologique, nous indiquerons enfin que dire et faire constituent une dialectique souple et tendue à la fois : « La parole réaménage l'espace des choses et peut devenir une chose ; une chose à faire. Et cela rappelle que les choses sont faites pour apparaître dans le dire, pour se prêter aux paroles qui les déplacent et les réinventent... Le fait est travaillé avec les mains, raconté avec les mots, convoyé dans le

³ Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF Editeur.

temps en une histoire »⁴. Le travail terminologique est ainsi une activité impliquante, qui engage son producteur dans des références intellectuelles et pédagogiques, car le fait de définir les termes et les idées qu'il utilise amène le formateur à expliciter ce qu'il dit et à prendre du temps pour le faire.

2.2. Problématique - le premier niveau du travail terminologique des formateurs.

Pour rappel, nous avons entamé notre réflexion autour de la question de l'enseignement des concepts dans les formations initiale et continuée du travail social. Ou, plus exactement, nous avons cherché à savoir comment les formateurs s'y prennent lorsqu'ils construisent leurs notions et lorsqu'ils appliquent leurs dispositifs (voir *supra*, les procédés utilisés).

Les notions sélectionnées et les procédés requis ne semblent pas tomber au hasard. Il y a des guides sous-jacents, il y a des canevas logiques qui encadrent plus ou moins explicitement le travail terminologique. Les formateurs opèrent ainsi d'après des savoirs et des savoirs-faire, leurs définitions renvoyant à des habitudes de pensées et leurs procédés à des coutumes.

Pour le dire autrement, derrière le travail terminologique se profile une matrice procédurale qui s'incarne dans des schèmes. Ainsi, « il reste à mieux saisir la genèse des schèmes, des compétences et des savoirs qui sous-tendent les pratiques » (Perrenoud, 1996, p. 11). On peut entendre par schèmes des opérateurs logiques à la fois transdisciplinaires et transrégionaux : ils ne sont pas le propre de la connaissance du monde social et se manifestent également dans les autres domaines. Ils sont autant « d'opérations permettant d'inscrire un ensemble de faits dans un système d'intelligibilité, c'est-à-dire d'en rendre raison ou d'en fournir une explication » (Berthelot, 1998, p. 23). Formellement, les schèmes s'apparentent à des verbes : préparer, réaliser, évaluer sont les trois grandes entrées permettant d'appréhender le premier niveau du travail terminologique des formateurs.

Préparer. Préparer le travail terminologique amène le formateur à situer son cours dans une progression pertinente. Les définitions qu'il présente doivent s'intégrer à ce qu'il dit et à ce qui doit être dit (programme). Pour bâtir ses définitions, le formateur fera appel à des sources explicites. Les moyens pédagogiques qu'il se donnera devront être adaptés à la situation prévue.

⁴ Sibony, D. (1989). *Entre dire et faire. Penser la technique*, Paris, Grasset, p. 25-26.

Réaliser. Pour réaliser ses définitions, le formateur articulera son travail autour de trois schèmes intermédiaires qui sont : enseigner, communiquer et faire apprendre :

- Enseigner nécessite des connaissances scientifiques et techniques. Le contenu doit être adapté au niveau requis (celui des étudiants et de la formation). Le travail terminologique vise à mettre en évidence des notions clefs. Les définitions s'inscrivent dans un plan de travail où la gestion du temps est maîtrisée.
- Communiquer suppose un langage clair et adapté, une écoute positive, la valorisation des interventions. L'adaptation du discours à la situation (questions, obstacles, imprévus ...) doit orienter l'activité terminologique.
- Faire apprendre révèle la stimulation, la structuration, et le contrôle de l'activité des étudiants. Le formateur doit avoir à l'esprit la maîtrise des moyens pédagogiques, afin d'adapter son travail terminologique (en particulier, en ce qui concerne l'aide à la prise de notes).

Evaluer. Evaluer le travail terminologique nécessite le contrôle de la compréhension, de l'atteinte des objectifs et des acquis.

2.3. L'hypothèse de recherche - le second niveau du travail terminologique des formateurs. On vient de le voir, à un premier niveau, le travail terminologique s'inscrit dans une dynamique explicite autour de trois schèmes : préparer, réaliser, évaluer. Cette première inscription révèle la dimension formelle du travail autour des définitions et de leur aspect prescrit. La formation en travail social est un enseignement qui répond à des règles de fonctionnement : pédagogiques et didactiques entre autres.

Toutefois, notre hypothèse de recherche explore un second versant du travail des formateurs. L'idée centrale, ici, est que définir, c'est se comprendre. Autrement dit, il se joue des choses à un autre niveau, un second niveau pas forcément antinomique avec le premier, mais complémentaire. « Il se pourrait bien en effet que nos référentiels souffrent d'un excès de rationalité, voire de naïveté, quant aux ressources mises en œuvre dans la pratique quotidienne d'un enseignant expert. Le débat sur le rôle formateur des stages participe, de façon souvent implicite, de la même naïveté » (Perrenoud, 1996, p. 11). Pour l'énoncer différemment, nous dirons que le travail terminologique s'organise autour de considérations fortes qui sont partagées par une communauté, un groupe de pairs. Du même coup, les contenus et les

procédés terminologiques étant élaborés à plusieurs voix, cela renforce leur côté irrésistible et faiblement discuté. Pour le formateur, définir, c'est développer des commentaires à partir des us et des coutumes de son groupe d'appartenance. Par cette circulation circulaire des références terminologiques, "On vise donc, potentiellement, à construire des compétences" (Perrenoud, 1996, p. 11).

Implicitement, les pratiques terminologiques s'apparentent à des actions de renforcement : répéter ce que disent les collègues, se comprendre entre soi, reprendre ce que l'on a appris, sont autant d'entrées permettant d'appréhender le second niveau du travail terminologique des formateurs.

3. La méthode. Des données recueillies par triangulation

3.1. Notre échantillon. Nous avons hésité un temps pour savoir quelles personnes nous allions observer. Nous avons pensé initialement aux formateurs permanents des Irts, mais pour des questions d'anonymat et de restitution de nos observations, nous nous sommes abstenus. En effet, il est difficile de mener un travail de terrain auprès de ses propres collègues sans risquer de biaiser le travail d'observation lui-même et de gêner les relations futures, dans le cas où les résultats de nos travaux seraient perçus comme des mises en difficulté des personnes observées.

Nous avons ainsi déplacé notre étude des cadres permanents vers les intervenants occasionnels. Moins impliqués dans le travail au quotidien, ces derniers nous ont paru plus indiqués. Une seconde question est apparue : parmi les multiples catégories d'intervenants à l'Irts, vers lesquels nous tourner précisément ? Si nous fûmes tentés de travailler avec les intervenants occasionnels disciplinaires, proches de notre propre parcours universitaire, nous avons fini par retenir les intervenants occasionnels non disciplinaires.

De qui s'agit-il ? Formateurs à part entière, les intervenants occasionnels sont recrutés par l'Irts sur la base de compétences issues du terrain. Après sélection par les cadres pédagogiques permanents, leurs interventions sont confirmées par le directeur du site. Ils intègrent une base de données commune à l'ensemble des établissements Irts du Nord-Pas de calais dans laquelle apparaît, notamment, leurs parcours, leurs coordonnées personnelles,

leurs compétences et le contenu de leurs interventions (ou à défaut l'intitulé de leurs enseignements).

Par intervenants occasionnels non disciplinaires travaillant à l'Irta d'Arras, nous entendrons les personnels enseignants qui ne sont pas issus de parcours universitaires disciplinaires, mais du travail social et qui employés à temps partiel par l'institut de formation pour dispenser des enseignements dans ses murs. Nous avons suivi une dizaine de formateurs au cours de l'année 2008-2009 et principalement au second semestre. Ceux-ci interviennent dans plusieurs parcours de formation et auprès d'étudiants de différentes années de formations.

3.2. La triangulation. « Méthode ou méthodes ? », se demandaient Khon et Nègre. En effet, les méthodes d'investigation sont nombreuses et le chercheur arrive au moment où il doit choisir celle ou celles qu'il emploiera. Bien évidemment, c'est sa problématique et les orientations hypothétiques qui orientent en premier lieu ses stratégies de recueil de données. C'est également à la suite d'arbitrages complémentaires que le chercheur opérera : le temps dont il dispose, la difficulté à atteindre le public, les complexités inhérentes à son sujet et/ou à son échantillon pour faire remonter des informations les moins biaisées possibles, etc. l'orienteront dans sa méthode.

Au moment où nous abordons la partie consacrée à la saisie des informations, « nous voudrions rappeler combien les solutions retenues pour le travail sur le terrain, aussi terre à terre qu'elles se veuillent, ne peuvent s'apprécier que par rapport à un système plus large. En conséquence, si méthode d'observation il doit y avoir, elle doit réfléchir l'articulation de son mode général d'approche et de ses référents théorique, avec les dispositifs retenus pour le recueil et le traitement des données » (Khon & Nègre, 2003, p. 109).

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi de croiser deux méthodes d'investigation que sont l'observation participante (notre présence dans les cours des intervenants occasionnels) et les entretiens avec eux, à l'issue de leurs cours.

La triangulation, appelée également « approche par méthodes multiples », contraste avec l'approche unique, plus vulnérable. La triangulation tente d'atteindre la complexité du comportement en l'étudiant sous plusieurs points de vue. « L'avantage de la triangulation réside dans le fait que l'utilisation de méthodes contrastées réduit considérablement les

chances que les découvertes soient attribuables à la méthode. Elle permet donc l'augmentation de la confiance dans les résultats » (Pourtois et Desmet, 1997, p. 52).

Afin d'illustrer notre propos, reprenons l'échelle d'attitudes mesurant la perception par le maître de son rôle, exemple donnée par L. Cohen et L. Manion. Un seul item donnera peu d'information sur l'attitude de l'enseignant. Mais dix items donneront déjà une image plus globale. Si à cela nous ajoutons les évaluations des maîtres par leurs élèves, les performances scolaires de ces derniers, des études de cas, des questionnaires et des méthodes d'observation, nous obtenons une appréciation beaucoup plus fine de la réalité. C'est le principe même de la triangulation. Celle-ci revient à combiner plusieurs techniques et plusieurs angles d'approche.

Pour revenir à notre travail, nous avons choisi d'associer à nos observations dans les classes, des entretiens avec les formateurs afin d'affiner nos observations au travers de questionnements précisant tel ou tel point. Cette association est une « triangulation méthodologique »⁵, c'est-à-dire que nous avons utilisé deux méthodes différentes pour le même objet d'étude (afin de vérifier la fidélité des résultats par convergence entre des mesures indépendantes).

3.3. L'observation participante. Notre premier travail de recueillement de données a été organisé autour de l'observation participante. L'observation participante a été développée par Malinowski dans les années 1925-30. Elle vise à immerger le chercheur dans son terrain pour tenter d'en saisir tous les détails, toutes les subtilités, au risque de perdre une partie d'objectivité liée au manque de recul.

Il y a là certainement une part de leurre, car, tout participant qu'il soit, et même si son terrain dure plusieurs années, le chercheur reste et demeure l'étranger : un étranger qui ne peut pas tout saisir, soit par manque de référent qu'un autochtone acquiert depuis la naissance, soit parce que sa présence modifie les comportements, soit encore parce qu'on omet de lui dire tout ce qu'il voudrait savoir.

Il se peut également que la présence du chercheur en tant qu'étranger entraîne une modification des comportements, et de la réalité qu'il perçoit. Sa présence participante peut même provoquer de nouveaux comportements.

⁵ Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Sprimont, Editions Mardaga.

Néanmoins, l'observation des phénomènes et des acteurs accompagne la démarche scientifique. Elle s'est ainsi affirmée comme une condition première de la construction du savoir en sciences sociales (tout comme dans les sciences pures), par une mise en rapport mais aussi une mise à distance du sujet et de l'objet. Si le sociologue accomplit nécessairement un travail d'objectivation afin de transformer ses objets empiriques en objets sociologiques, l'acteur social fait lui aussi un travail analogue, afin d'interpréter le monde qui l'entoure et ainsi, accomplir ses actions. Il y aurait autant de réalités sociales que d'acteurs. Le sociologue peut alors se donner pour motivation de décrire, de rendre compte, ou de comprendre la dimension collective de la vie humaine, les relations sociales.

L'observation que nous avons engagée pour notre étude a visé à nous rapprocher du sens commun vécu par les acteurs et d'éviter ainsi les travers de l'observation distanciée. Peter Woods parlera de « devenir le phénomène qu'ils [les sociologues] étudient ». En nous approchant de la sorte des formateurs, nous avons compté sur deux phénomènes : qu'ils agissent envers nous comme s'ils agissaient librement, nous permettant d'avoir accès à leur « logique complète et non travestie » de leur activité ; que notre posture de collègue nous donne un accès direct au vécu de la communauté des formateurs. Cela nous permettant donc de ne plus de procéder par inductions sur ce que nous aurions compris des signaux perçus, mais de nous permettre de décrire et de reformuler, dans un discours rigoureux, les divers « systèmes d'interactions » qui régissent la communauté (Loubet Del Bayle, 1986, p. 27-35).

Nous avons du opérer en ayant à l'esprit la définition des places. Se positionner dans l'espace de la classe n'est pas aussi évident qu'il le paraît. Malgré notre connaissance des locaux, il nous a fallu nous familiariser avec le terrain, tout en nous défamiliarisant avec lui. Et nous savions aussi que « l'entrée n'est jamais gagnée définitivement, la place et le rôle du chercheur peuvent bien changer au cours de la recherche, tout comme ceux des acteurs » (Khon & Nègre, 2003, p. 128).

Pour illustration, deux positions-types sont venues interroger notre présence : notre position « géographique » (où nous placer concrètement, à côté de l'enseignant ou au milieu des élèves), et notre position sociale (le statut du chercheur et non du co-animateur du cours) : « On constate, de fait, que les observateurs sont le plus souvent des personnes pourvues d'un statut social et/ou professionnel hiérarchiquement supérieur à celui des observés » (Khon & Nègre, 2003, p. 129). Nous avons pris soin de rompre avec cette hiérarchie cachée, en préparant notre présence avec les formateurs, en leur rappelant le pourquoi de notre démarche

et en leur laissant le soin de nous présenter auprès des étudiants, après que nous nous soyons assis à côté de ces derniers.

Pour ordonner les observations, nous avons croisé trois grandes catégories de situations composant les enseignements dispensés par les formateurs : la « situation-problème » (le travail terminologique est adressé vers les étudiants apprenant), la classe dialoguée (des questions et des réponses sont échangées entre les étudiants et le formateur) et l'activité d'imitation (les étudiants reformulent ce qui est dit pour parvenir à appréhender le contenu terminologique).

3.4. L'entretien semi-directif. Notre deuxième outil de recueil de données est l'entretien semi-directif. « Malgré des tentatives répétées, l'entretien semble résister à la formalisation méthodologique : dans la pratique il reste fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage » (Kaufmann, 2007, p. 9). C'est-à-dire que l'entretien est d'abord une méthode économique, facile d'accès. Il suffit d'avoir un petit magnétophone, de nouer la conversation autour d'un guide de questions, puis de savoir tirer du « matériau » recueilli des éléments d'information et d'illustration des idées que l'on développe, et le tour est presque joué.

Un jury pourrait demander sur quels critères nous avons construit notre échantillon, est-il représentatif, qu'est-ce qui nous prouve que ce que vous dites est vrai ? ». « Questions qui ne pas toujours pertinentes mais dont on comprend qu'un jury les pose. Car son rôle est d'être le garant du sérieux du travail. Or l'entretien est une méthode qui apparaît molle, justement trop facile d'accès, suspecte a priori » (Kaufmann, 2007, p. 9).

Mais derrière la légèreté du dispositif, les données ne sont pas données pour autant. Il faut par exemple se méfier des influences portées sur la personne interviewée, ce qui suppose que la passation de l'entretien soit au préalable réfléchi et contrôlé. Les informations recueillies par entretien demandent à leur tour une analyse du contenu qui réponde à des règles précises de retranscription et d'analyse.

D'autre part, « il n'existe pas une méthode unique de l'entretien mais plusieurs, si différentes entre elles que les instruments qu'elles proposent ont des définitions contradictoires » (Kaufmann, 2007, p. 10). Ce qui rend, d'ailleurs, sa généralisation dans un ouvrage difficile.

Plutôt qu'un prolongement d'entretiens semi-directifs en général, notre méthodologie a reposé sur ce que nous appellerons des entretiens semi-compréhensifs, à savoir l'association d'une semi-directivité avec une approche plus clinique. Pour ce faire, nous avons emprunté d'une part aux techniques du questionnement direct, quasi-fermé, que nous avons croisées d'autre part avec un questionnement parfois très ouvert. L'originalité de notre démarche repose sur le fait que les paroles recueillies (enregistrées sur une bande magnétique), ont été sollicitées tantôt autour de demandes d'explicitation (lorsque nous voulions saisir dans le détail tel ou tel détail du travail terminologique observé en classe, afin de vérifier nos impressions), tantôt autour de grandes questions guides, à la manière de Carl Rogers (lorsque nous cherchions à ce que nos interlocuteurs développent les motivations sous-jacentes de leur activité terminologique).

Lors de ces entretiens avec les formateurs nous avons notamment abordé le temps qu'ils accordent au travail terminologique, la place qu'ils lui allouent, ainsi que le travail de recherche qu'ils effectuent au préalable pour le mener à bien.

4. Développement 1 : Le travail terminologique répond aux logiques du contexte professionnel.

4.1. Le type et la fréquence d'utilisation des concepts sont à rapporter aux traditions du champ du travail social. Restituons à présent ce que nous avons appris de nos observations et des entretiens conduits auprès des intervenants occasionnels non disciplinaires de l'Irts d'Arras. Le premier niveau de résultats obtenus répond à notre première hypothèse de travail : « Le travail terminologique répond aux logiques du contexte professionnel ».

Certains concepts sont très employés et leur fréquence d'apparition en classe est élevée. Des notions comme « solidarité », « humanité », « valeur », « idéal professionnel » reproduisent un certain nombre de catégories mentales issues du monde professionnel, forgé notamment dans la seconde moitié du XX^e siècle. Le travail social est issu d'idéaux humanitaires et démocratiques, et ses valeurs sont basées sur le respect de l'égalité, de la valeur, et de la dignité de tous. Depuis son émergence il y a plus d'un siècle, la pratique du travail social s'est concentrée sur les besoins de l'être humain ainsi que sur le développement

de son potentiel. Les droits de l'homme et la justice sociale constituent à la fois sa motivation et sa légitimation. De façon solidaire avec les moins nantis, la profession vise le soulagement de la misère et la libération de personnes vulnérables, exclues et opprimées afin de renforcer leur capacité d'agir et leur participation à la vie de la société.

Le premier groupe de notions fréquemment utilisées indique les objectifs de l'activité : « travailler pour aider », « œuvrer pour soutenir », « accompagnement », « être sensibilisé à ».

Le second ensemble de notions renvoie au travail d'encadrement : « travailler pour faire », « être un référent », « guider les usagers dans », « agir, ce qui ne veut pas dire faire à la place de ».

Le troisième niveau de vocables fait référence à la dimension institutionnelle de l'activité : « département de formation », « piloter avec les autres [partenaires professionnels] », « coordonner le travail ». On assiste ici à l'affirmation des dimensions administratives de l'activité. Il est fait peu cas des références théoriques, c'est-à-dire des « champs disciplinaires » (dimension des savoirs)

Le quatrième niveau renvoie aux individus qui composent le milieu du travail social. Les travailleurs sociaux sont des « référents », des « coordinateurs », des « opérateurs ». Les agents sont des « collègues » quand ils sont issus de la même institution, des « partenaires » lorsqu'ils travaillent dans d'autres institutions. Ils sont communément nommés « experts » et/ou « professionnels », mais jamais « acteurs », une terminologie renvoyant à l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon notamment. Les formateurs construisent leurs définitions autour des théories sociologiques. En ce qui les concerne, les récipiendaires des mesures sont des « usagers », parfois des « patients », indistinctement des « personnes » : ces termes renvoient à la notion d'usagers, pas forcément maître de sa destinée ici. D'ailleurs, par une accumulation de difficultés, ceux-ci vivent des « problématiques-problème », un terme qui entre régulièrement en conflit avec la « problématique-recherche » du mémoire professionnel.

4.2. Le travail terminologique opère autour d'un certain nombre de consensus et de raccourcis admis par la communauté des formateurs, mais aussi des étudiants. Comme nous l'énoncions ci-dessus, on assiste à l'utilisation d'un corpus terminologique spécifique, à quoi s'ajoutent les façons d'en rendre compte renvoyant aux conceptions du

métier. Il y a une forme de reconnaissance tout autant que de connaissance dans le travail terminologique.

Définir, ce n'est pas tout définir. Définir, ce n'est pas investir des dizaines de minutes consécutives sur un terme ou une idée. Le travail terminologique est considéré par les formateurs comme faisant partie de leur activité d'enseignement, mais de façon intégrée au reste. « Quand je définis des concepts, je le fais pour les étudiants, faut que ça aille vite ». « Je veux bien définir parfois les mots, mais ça dépend si les étudiants le demandent ».

De plus, le travail terminologique est composé de contractions. Il n'est pas rare d'entendre les formateurs commencer une définition et la terminer par un hochement de tête, un soupir, une suspension, qui leur permettent de s'assurer que les étudiants ont compris ce qu'ils souhaitaient formuler.

Entendu en classe : « Ils partent d'un constat et... ». Ou encore, « c'est le diagnostic de départ qui... Bon, on part d'un diagnostic et ensuite on pose sa question... ».

Il arrive aussi que les formateurs stoppent le mouvement de leurs définitions, et les résumant par ce qu'il faut faire. Pour exemple, « la démarche de diagnostic, c'est une démarche pour partir des choses qu'on constate... bon, mais de toute façon, le diagnostic, ça fait partie du travail des professionnels... ». On pourrait résumer cela d'une formule : la fin justifie les moyens.

4.3. Le travail terminologique est établi autour de certains raccourcis. Cela confirme l'idée que les définitions sont construites en lien étroit avec des habitudes et une communauté professionnelle d'appartenance. Les raccourcis employés sont tout d'abord acronymiques. Dans leur travail terminologique, les intervenants occasionnels non disciplinaires utilisent un nombre très élevé de sigles, d'initiales. « S.P. », « I.S.I.C. », « G.A.P. », etc. Effet de renforcement et de légitimation par un langage qui renvoie à une communauté. On relève également que définir, ce n'est pas toujours clarifier, mais prolonger des catégories mentales déjà existantes.

« On a bien affaire à un projet qui s'inscrit dans l'inter-DC », « ce que je cherche à faire, c'est d'essayer de leur faire croiser les notions de mon UF qui est bien contributive au DC ». Ou encore, « tout doucement, on s'aperçoit qu'en GRT, les étudiants s'ouvrent... ». Le

fait d'employer un nombre élevé d'acronymes dans le travail terminologique induit une portée théorique faisant référence à un groupe de praticiens plutôt qu'à un groupe de chercheurs. Cette traduction des notions grâce au recours de sigles se comprend, notamment de la part d'intervenants eux-mêmes issus des métiers du travail social.

Un autre type de raccourci concerne les termes employés eux-mêmes : « C'est les deuxièmes années qui l'ont vu en cours de 'méthodo' ». « J'inscris mon travail dans une démarche 'pédago' ». Acronymes, sigles, contraction des termes, autant de mécanismes d'énonciation qui se servent des mots en tant que signaux communautaires d'abord, d'entrées théoriques ensuite.

4.4. Derrière le travail terminologique, il y a le terrain. « Définir, d'accord, mais ce qui prime, c'est le terrain ». Sans doute ce genre de réponse est à mettre en relation étroite avec notre échantillon composé d'intervenants occasionnels non disciplinaires. On retrouve leurs parcours et leurs savoir-faire, lorsqu'ils affirment que ce qui compte, c'est moins la définition au service de la définition, mais la définition au service d'un projet pédagogique qui fait expressément référence aux terrains de stage, à la pratique, à l'alternance, aux sites qualifiants, etc.

Cette réponse s'inscrit également dans une logique institutionnelle, plus tournée vers le terrain que vers les disciplines. Le professionnel c'est aussi le terrain pour l'institution. A ce sujet, les formations à l'Irts sont articulées autour d'unités de formation et/ou de domaines de compétences, qui visent à articuler les contenus avec les opérations pratiques, nommées « référentiels de compétences ».

« Quand je fais cours, je cherche à ce que ça ait des conséquences sur le professionnel ». « Ca n'est plus un travail scolaire, mais il y a une dimension professionnelle : il faut sans cesse faire l'articulation avec les terrains ».

Définir, cela doit se faire en lien étroit avec le cœur du travail social qui est avant tout considéré par les formateurs et par l'institution comme un ensemble de pratiques. Les références aux textes de loi sont là pour le rappeler.

4.5. Le travail terminologique est au service de la circularité du sens. Ce travail autour des définitions est considéré comme étant au service non de la définition elle-même, mais du projet pédagogique. Définir, c'est d'abord permettre aux étudiants de « faire des ponts », c'est-à-dire de faire des ponts entre les enseignements considérés au service de la pratique. Les références uniquement théoriques sont, du même coup, moins primordiales ici.

« Définir, c'est un passage obligé », nous dira une formatrice, mais uniquement si ça permet de « faire des ponts ». « Il faut que la référence soit claire », pour que « les étudiants puissent faire des ponts entre les enseignements », confirmera un autre intervenant. Cette activité terminologique est considérée comme une étape incontournable « pour travailler avec les autres ». « C'est comme ça qu'on ouvre sur d'autres horizons, comme les stages ».

5. Développement 2 : le travail terminologique s'inscrit dans des arbitrages complexes lors des séquences d'enseignement

5.1. Le travail conceptuel prend du temps. Le travail terminologique, s'il est en lien étroit avec la posture pédagogique du formateur (certains assument explicitement un travail autour des concepts, d'autres non), est intégré dans les séquences d'enseignement.

« Oui je mène un travail théorique et de définition, mais faut pas que ça me prenne tout mon temps ». Nombreux sont les intervenants qui prennent en compte le travail terminologique comme un travail qui leur incombe. Mais ils l'associent à des étapes clefs du travail à réaliser, plus qu'à un travail à conceptualiser. « Je fais ce travail, mais quand j'ai le temps, et surtout quand je dois aborder un nouveau thème dans le cours ».

Par ailleurs, le temps dont les formateurs disent manquer pour faire cours leur permet de survoler assez vite la dimension purement théorique des termes qu'ils emploient, pour les faire entrer de plein pied dans les visées pratiques de la formation. « Tout s'est fait dans la précipitation, donc j'ai pas assez de temps pour aller plus loin dans la théorie ». « Ca serait très ambitieux d'aller plus loin dans le théorique, il faudrait se donner plus de temps à ça,

mais là, on n'en a pas », dira une intervenante alors qu'un étudiant l'interroge sur ce qu'elle entend par « interactionnisme symbolique ».

Du coup, le travail terminologique se construit au gré des interstices et des espaces libres. « On verra pour la théorie au fur et à mesure ».

Pendant les entretiens, nous avons relevé plusieurs fois l'idée qu'« on est dans l'urgence, on ne maîtrise pas tout ». En d'autres termes, définir, ça prend du temps, et on ne l'a pas. « On aimerait bien pouvoir faire plus de théorie, mais on n'a pas le temps ». Pour un autre intervenant, « Nous, on a un caractère très urgent ».

Ce qui ne veut pas dire que l'urgence, bien qu'elle commande, empêche de faire les choses correctement pour les formateurs. « Mais parfois dans l'urgence, on travaille bien... ». Cette position dépendra, en fait, de la volonté du formateur de définir ou non les termes qu'il emploie et de les référencer à des théories.

Ce coût temporel est d'ailleurs à rapporter au temps qu'il faut pour théoriser autour des notions employées, mais aussi au temps qu'il faut pour s'informer des théories afférentes (cela renvoie à la notion de « veille scientifique » que nous n'aborderons pas ici).

5.2. Le travail terminologique est conduit à des moments bien précis. Les formateurs opèrent en permanence des arbitrages entre le temps dont ils disposent et les contenus d'enseignement. La séquence d'enseignement n'est pas consacrée à une même activité de cours ou à un même contenu. Il y a des temps pour échanger, des temps pour travailler des textes, des temps pour théoriser, etc. Il y a donc des temps consacrés plus exclusivement consacrés au travail terminologique, pour s'arrêter sur telle ou telle définition (notamment en début de cours), ou pour l'utiliser à des fins instrumentales (confirmer d'un mot ou d'un trait ce qui est dit). C'est ce que nous appellerons les définitions d'accompagnement, ou complémentaires à d'autres activités d'enseignement.

Cette répartition des séquences d'enseignement en périodes nous amène à nous intéresser au niveau diachronique de l'enseignement afin de comprendre comment le travail terminologique est mobilisé.

« On verra ce point plus tard, je ne veux pas entrer dans les détails maintenant », dira un formateur après le premier quart d'heure de cours passé. « Bon, on a déjà passé du temps

sur ce point, il faut qu'on avance à présent », confirmera une formatrice en regardant sa montre. « La conceptualisation plus importante, vous l'envisagerez plus au retour du stage », indiquera un intervenant à ses étudiants à la toute fin de cours, alors que ceux-ci rangent leurs affaires.

Le « Je préfère laisser la réponse en suspens, on avance petit à petit », permet aux formateurs de rappeler régulièrement aux étudiants que les contenus se dévoilent petit à petit, et que les références théoriques sont à appréhender à la façon d'un dévoilement, comme un feuilleté d'enseignement.

Les entretiens que nous avons effectués ont confirmé ce point. Les formateurs nous ont déclaré passer du temps en début de cours, voire en début d'année à travailler les concepts, mais qu'après, ils n'avaient plus le temps, ou moins le temps pour le faire, et qu'ils devaient alors aborder d'autres dimensions de leurs enseignements, notamment l'action et les réponses pratiques.

5.3. Le travail terminologique s'inscrit dans un avant et un après. Que l'on considère le travail terminologique sur une séquence de cours, ou sur l'ensemble de l'année⁶, les formateurs l'appréhendent comme une opération permettant de transformer les représentations. Il est considéré ainsi comme un moyen de repérer en amont les représentations, de les discuter ensuite pour les transformer au besoin. C'est en cela que le travail terminologique est une activité qui opère sur l'ensemble de la séquence. Il y a un avant et un après. Définir, c'est chercher à fixer les représentations.

« Au début, c'était du tout et n'importe quoi », nous indiquera une formatrice qui cherche au travers du travail conceptuel à mobiliser les conceptions utiles pour l'action. « J'ai repris avec les étudiants ce qui n'avait pas marché l'année précédente », nous dira une formatrice, alors que nous évoquons avec elle l'idée de la répétition à différents moments du cours.

⁶ Pour des raisons de temps et de méthode, nous n'avons pas élargi l'observation sur plusieurs séquences d'enseignement. Sans doute un regard prolongé nous aurait permis d'entrevoir un travail terminologique qui se prolonge dans le temps.

Dans le même ordre d'idée, nous avons relevé que le travail de définition engageait le temps soit au niveau de ce qu'il est censé apporter comme nouveaux questionnements, soit comme points d'ancrage qu'il convient d'admettre afin de ne plus revenir dessus. « Pour mieux définir les mots, il faudrait travailler plus en amont », mais aussi en faire plus « pour donner plus de place aux références ». Pour les formateurs, le travail conceptuel est aussi considéré comme la possibilité d'ouvrir les représentations de leurs étudiants vers quelque chose de neuf. C'est une façon pour eux d'ouvrir le débat avec leurs élèves.

6. Développement 3 : le travail terminologique est construit à partir de références croisées

6.1. Les concepts sont traduits par enchaînements. « Je travaille avec eux les modalités pédagogiques, c'est-à-dire les modes pédagogiques », « la précarité financière, vous savez, la précarité sociale dont je vous ai parlé avant... », « l'action sectorisée... l'action territorialisée », « c'est le contexte, c'est le territoire, l'environnement dans lequel vous allez travailler », etc. Dans le cadre du travail terminologique, on assiste à un renforcement par résonance des termes, plutôt qu'à un travail d'explicitation théorique centré sur l'analyse du concept. Au lieu de référencer les notions qu'ils cherchent à éclairer vis-à-vis d'un courant théorique, les formateurs se servent la plupart du temps de synonymes pour les illustrer. Pendant les séquences de cours, nous avons assisté régulièrement à la production en chaîne de synonymes, lorsque les formateurs cherchaient à définir les termes qu'ils employaient.

Bernard Lahire avançait l'idée que les concepts sociologiques eux-mêmes sont des mixtes de signification, entre « noms communs » et « noms propres », en prenant pour exemples le « capital culturel » et les « classes sociales ». Ce que l'auteur cherchait à affirmer, c'est que derrière le concept se cache une construction sémantique composite. Il n'y a pas de terme pur, pas plus qu'il n'existe de pureté conceptuelle.

En ce qui concerne le travail des formateurs, ils opèrent par des référencements circulaires, analogiques. L'analogie se trouve dans la manière dont nous nommons les choses. « Air de la vraisemblance », ou « ressemblance de famille », pour reprendre l'expression de

Wittgenstein. "Ainsi, on ne se rend plus compte, dans l'usage ordinaire que nous faisons des mots, de la grande plasticité qui les caractérise" (Lahire, 2007, p. 71).

Et c'est sans doute parce que les références analogiques sont plus apprises depuis plus longtemps, que les formateurs se trouvent moins à l'aise avec les schémas plus savants, appris plus tardivement, telles que la décomposition analytique ou la description détaillée. « Le recours ordinaire au sens pratique de la ressemblance globale est toujours moins précis qu'une présentation point par point de l'objet, de la personne ou du paysage que l'on veut évoquer, mais aussi incomparablement plus économique et efficace » (Lahire, 2007, p. 72).

Nous considérons alors l'activité conceptuelle des intervenants occasionnels comme un point de croisement entre leurs expériences passées individuelles, incorporées sous forme de dispositions à voir, croire, sentir ou agir, et une situation d'enseignement présente. Dans chaque situation de cours, les formateurs vont agir en « mobilisant » (sans qu'ils aient nécessairement conscience de cette mobilisation) des configurations apprises de longue date. C'est dans la capacité à trouver de la ressemblance entre le passé (du travailleur social) et la situation présente (la classe) que les formateurs vont activer leurs façons de faire et leurs compétences pour agir. Le travail conceptuel par redondance synonymique est alors moins à concevoir comme une économie intellectuelle que comme une capacité à mobiliser un savoir-faire en situation d'enseignement.

6.2. Les concepts ne sont pas toujours considérés comme des idéaux-types. Pour Max Weber, l'idéal-type est un *moyen de comparaison* entre la construction et la réalité. L'idéal-type est une utopie obtenue « *en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène* » (Lahire, 2007, p. 78).

Le concept est, ainsi, pour le sociologue, un outil servant à comparer les notions entre elles, et se distinguant fondamentalement de l'usage réaliste des notions qui prétendent rendre compte du réel tel qu'en lui-même. Or, nous avons observé à plusieurs reprises que le travail terminologique des formateurs se rapprochait plus souvent d'une activité positiviste que d'un processus de mise à distance du réel. L'accumulation analogique accroît sans doute cet effet

de réel. Le fait de travailler sur les concepts par analogies tend à produire une auto-confirmation par redondance.

6.3. Définir, c'est construire des oppositions de sens. Bien que cela soit plus rare, il arrive que le travail terminologique soit élaboré à travers non plus des convergences de sens, mais autour d'oppositions, soit lexicales, soit sémantiques. « Au départ, on était plus sur un type de diagnostic que de ressources, mais il y a d'autres types de diagnostics », analysera un formateur, à la fin de son cours. Un même terme peut être ainsi employé différemment par les intervenants occasionnels, afin d'interroger sa place dans la production des savoirs.

Dire qu'on a « d'abord regardé les choses très positivement, et que maintenant on va les regarder négativement », est un moyen pour cette formatrice de proposer à ses étudiants un exercice visant à révéler leurs conceptions des mesures d'accompagnement.

« Ce que je vous demande à présent, c'est de me dire si ce qu'on vient de voir est une approche, ou étude, ou initiation, ou diagnostic ? ». Ainsi, le travail conceptuel peut être considéré non plus comme la confirmation d'une évidence, mais comme la recherche de ce qui est latent.

8. Ouverture

Au cours de cette analyse des pratiques pédagogiques des intervenants occasionnels non disciplinaires, nous nous sommes rendus compte qu'ils livraient un corpus de savoirs basés sur des faits empiriques, des recherches et des expériences pratiques, comprenant des connaissances locales et indigènes spécifiques dans un contexte précis. Les considérations du métier des travailleurs sociaux intervenant à l'Irts prennent en compte la complexité des interactions entre les êtres humains et leur environnement et la capacité des personnes de pouvoir à la fois d'être affectées par des influences extérieures et d'être en mesure de les modifier. La profession s'appuie sur des doctrines du développement et du comportement humains ainsi que sur des systèmes sociaux pour proposer l'analyse des situations complexes et faciliter l'avènement de changements individuels, organisationnels, sociaux et culturels.

Nous n'avons à aucun moment tenté de valoriser un type de travail terminologique sur un autre, mais bien de montrer que « la recherche éducative paraît découvrir que les enseignants ont une rationalité ; c'est-à-dire qu'ils pensent et que leurs attitudes sont raisonnées » (Hüberman, 1993, p. 18). Derrière l'activité conceptuelle des formateurs se profilent des décisions éducatives majeures qui reprennent en grande partie ce qu'ils ont eux-mêmes appris au cours de leur carrière d'une part, qui s'adaptent aux situations d'enseignement qu'ils rencontrent d'autre part. Cette adaptation reviendra d'ailleurs plusieurs fois dans les propos des intervenants lorsqu'ils nous ont parlé des modifications successives apportées à leur travail terminologique, au fur et à mesure des retours produits par les étudiants.

Notre recherche rejoint distinctement le thème du colloque organisé par l'Aifris, « Intervention sociale et développement, quelles références pour quelles pratiques ». A ceci près que les références dont nous parlons sont terminologiques, et pour les formateurs, elles délimitent leur travail de définition. Celles-ci sont parfois théoriques, bien plus souvent issues de la pratique et renvoyant à des logiques en usage dans le champ professionnel. Leurs conceptions personnelles trouvent d'autant mieux leur place qu'elles résonnent avec celles d'une institution qui promeut des référentiels de compétence et leur acquisition par les étudiants.

Le travail terminologique est moins composé par rapport aux travaux des courants en sciences sociales, mais il répond à un projet explicite, celui de la pratique, et à un projet plus implicite, celui de faire adhérer les étudiants à la chose dite. Il y a ainsi une grande inventivité dans les définitions construites par les intervenants occasionnels, non pas à des fins purement spéculatives, mais pour amener les étudiants à appréhender ce qui est formulé dans une perspective professionnelle.

Si définir revient ainsi à adopter une posture plus technique que théorique (un vocabulaire technique et juridique, entre autres), c'est, pour le formateur, un moyen pour dire le vrai. Cette « vraie réalité de terrain », et « quoiqu'on en dise, ça fait partie de la formation, de l'apprentissage », amène les intervenants à chercher à dire le réel, quitte à passer sous silence la question de la relativité. Définir, c'est vouloir dire non le théorique (qui est relativité), mais dire le réel sans médiation. On assiste ainsi à une sorte de sur-réalité produite par les formateurs, une simulation du réel devant laquelle les étudiants sont priés d'adhérer.

Bernard Lahire invitait le sociologue à réinvestir la notion de concept, en prédisant que les bons concepts sont ceux qui augmentent l'imagination sociologique et, du même coup, obligent à des tâches empiriques inédites. En menant cette recherche sur la transmission des concepts, une ouverture se fait jour : à travers ce travail terminologiques, les intervenants occasionnels ne font pas que dupliquer à l'infini leurs postures professionnelles et leurs représentations du métier. Inventant aussi au fil des enseignements, ils imposent en retour aux autorités de tutelle une subtile dialectique entre les programmes et le respect de la liberté pédagogique qui conditionne *in fine* la qualité du lien établi entre les formateurs et leurs étudiants.

9. Bibliographie

- Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Berthelot, J.-M. (1998). *L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF Editeur.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.
- Kohn, R. C. et Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris, Nathan.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.
- Loubet Del Bayle, J.-L. (1986). "Les problèmes de l'observation", in Loubet Del Bayle, J.-L. (dir.), *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, (2e éd.), Toulouse, Privat.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF Editeur.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Sprimont, Editions Mardaga.
- Sibony, D. (1989). *Entre dire et faire. Penser la technique*, Paris, Grasset.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.