



HAL
open science

L'apport des invariants sociaux à l'apprentissage du travail social

Vincent La Paglia

► **To cite this version:**

Vincent La Paglia. L'apport des invariants sociaux à l'apprentissage du travail social. *Sociétés Plurielles*, 2026, Autour de Bernard Lahire, "Les structures fondamentales des sociétés humaines" (2023), 9, pp.247-282. 10.46298/societes-plurielles.2026.17334 . hal-05461684

HAL Id: hal-05461684

<https://hal.science/hal-05461684v1>

Submitted on 16 Jan 2026

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

L'APPORT DES INVARIANTS SOCIAUX À L'APPRENTISSAGE DU TRAVAIL SOCIAL

Une analyse des perceptions étudiantes en première année de formation en assistant social

Vincent La Paglia
Haute École Namur-Liège-Luxembourg (Henallux) & centre FoRS

INTRODUCTION

Dans le champ de la formation des travailleurs sociaux, la transmission des savoirs sociologiques se confronte à une tension structurelle : comment faire accéder des étudiants à des concepts généraux, abstraits, parfois contre-intuitifs, tout en les rendant pertinents pour des pratiques ancrées dans l'urgence, l'altérité et le sensible ? Face à cette tension, l'enseignement des invariants sociaux formulés par Bernard Lahire dans *Les structures fondamentales des sociétés humaines* (2023) constitue une ressource inédite d'articuler intelligibilité théorique et utilité pratique. Or, si la pertinence scientifique de ces invariants dans le champ des sciences humaines et sociales a suscité un intérêt académique certain¹, leur potentiel pédagogique dans la formation des travailleurs sociaux demeure inexploré. C'est précisément cette question que se propose d'examiner la présente contribution. À travers une étude empirique mixte (quantitative et qualitative), elle vise à documenter l'utilité perçue des étudiants quant à l'enseignement des invariants sociaux dans un cours de sociologie que je dispense dans le cadre de la première année du cursus assistant social organisé au sein du département social de Namur (Belgique) lié à la Haute École Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux).

1. DEQUIN, 2024 ; FORMOSO 2024 ; GOMES, 2025 ; AUDINET, 2025.

LE TRAVAIL SOCIAL : UNE DISCIPLINE HYBRIDE AUX CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET INSTITUTIONNELLES SOUS FOND DE PRINCIPES VALORIELS À VISÉE D’ACTIONS

Selon l’*International Association of Schools of Social Work* (IASSW), le travail social se présente à la fois comme une discipline académique et une pratique professionnelle ancrée dans la promotion de la justice sociale, du changement, de l’autonomie et de la dignité humaine². Cette définition, partagée par les institutions de 42 pays, illustre une convergence globale autour de principes fondamentaux, bien que certains pays francophones soient absents de l’IASSW. En complément, les chercheurs Adje Van de Sande, Michel-André Beauvolsk et Katharine Larosie-Hébert rappellent la difficulté de cerner le périmètre du travail social, pris entre reconnaissance législative et pratiques empiriques. Ces auteurs identifient le cœur du métier comme l’accompagnement des personnes les plus « démunies³ » par la poursuite d’un changement planifié qui s’appuie à la fois sur des principes « valoriels⁴ » centraux comme la dignité, la justice sociale, et l’autodétermination, ainsi que sur des connaissances scientifiques multiples incluant la sociologie, la psychologie, le droit, et les savoirs professionnels du travail social⁵, tout en ayant des connaissances relatives aux mécanismes et procédures des institutions où le travail social se déploie. Cette hybridité du travail social s’observe également dans la diversité des formations, selon les contextes nationaux. En Belgique, le diplôme d’assistant social constitue un titre protégé, contrairement à d’autres formations comme celle d’éducateur spécialisé, ce qui engendre des différences structurelles de reconnaissance et d’accès aux secteurs d’intervention⁶. De ce fait, le travail social est encore, à l’heure actuelle, une discipline aux contours définitoires difficilement balisables. Toutefois, afin d’approfondir la compréhension relative à ses applications concrètes, nous pouvons repartir des travaux établis en Belgique afin de cerner au mieux le contexte d’investigation dans lequel s’ancre cet article. Pour ce faire, le travail de Jean-François Gaspar est éclairant, car il met en lumière que le travail social est un univers tripolarisé en pratiques aux croisements desquelles les travailleurs sociaux peuvent se situer : le pôle clinique, centré sur l’écoute et le soulagement de la souffrance ; le pôle militant, orienté vers la conscientisation

2. IASSW, 2025.

3. VAN DE SANDE, BEAUVOLSK & LAROSIE-HÉBERT 2018, p. 8.

4. HAMMAN, 2009.

5. VAN DE SANDE et al., 2018, p. 3-10.

6. MÉLON & HAMZAOU, 2014, p. 33.

à vertu d'émancipation politique ; et le pôle normatif, focalisé sur l'intégration sociale par la conformité⁷. Ces pôles mobilisent des grilles de lecture différentes : plutôt psychologiques pour le clinique, davantage sociopolitiques pour le militant ou de l'ordre des procédures et du juridique pour le normatif.

En complément des axes polarisés identifiés par Jean-François Gaspar, Didier Vrancken⁸ ajoute une nuance quant à l'articulation du travail social à travers trois formes principales d'aides institutionnalisées : le social de proximité, qui repose sur des solidarités locales (voisinage, communautés), le social assistantiel, puisant ses racines dans les formes d'assistance publique issues des sociétés préindustrielles et de l'action caritative de l'Église, qui ciblait historiquement des populations considérées comme « indésirables » (personnes handicapées, malades, mendiants ou vagabonds), et le social assurantiel désignant l'aide structurée par les mécanismes contemporains de la protection sociale étatique, s'adressant à l'ensemble de la population⁹.

Dans cette perspective, le travail social, focalisé sur la création et la recréation du lien, ne peut être dissocié ni des institutions qui l'organisent, ni des politiques publiques qui le soutiennent, ce qui explique qu'il s'inscrive dans une pluralité de contextes tels que l'insertion socioprofessionnelle, la santé mentale, l'aide à la jeunesse, les établissements scolaires, les soins de santé, etc. Ainsi, le travail social, bien qu'empreint de flou définitoire, s'ancre dans des pratiques concrètes, des savoirs variés, des finalités éthiques partagées et au sein de contextes institutionnels multiples. Par ailleurs, cela peut expliquer pourquoi dans le cursus de formation se déploie également un apprentissage du « réseau » d'institutions, comme cela est le cas au sein de la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg, qui définit le rôle de l'assistant social de la sorte sur son site internet :

L'assistant social est, notamment :

- Médiateur entre les personnes et les instances économiques, sociales et politiques, judiciaires ou médicales.
- Défenseur du droit des personnes, des groupes et des institutions.
- Révélateur des besoins sociaux (santé, logement, travail, revenus, formation...).
- Spécialiste de la relation, de la négociation, de l'animation et du développement de projet¹⁰.

7. GASPAR, 2012, p. 271.

8. VRANCKEN, 2010.

9. VRANCKEN, p. 11-12.

10. HÉNALLUX, 2025.

L'assistant social étant défini comme spécialiste de la relation, à l'interface d'institutions variées et de connaissances scientifiques plurielles à mobiliser pour assurer une révélation des « besoins sociaux », le caractère hybride de ses fonctions se reflète aisément dans le programme de formation (voir annexe 1). En effet, des cours sont dispensés en économie, en sociologie, en anthropologie¹¹, en psychologie, en droit, en philosophie, en histoire, en sciences de la santé, ainsi qu'en méthodologie relative aux sciences humaines et sociales. Figurent également des cours orientés sur la connaissance des institutions (aide à la jeunesse, santé mentale, éducation permanente, système judiciaire, etc.) et sur la méthodologie relative à l'intervention avec le public. À titre d'information, à mesure de l'avancement dans le parcours d'étude¹², le nombre d'heures dédiées à la « pratique » du travail social et leur poids dans l'évaluation augmentent. Par exemple, en deuxième année, le stage compte pour 16 crédits et implique une immersion de 40 jours (à un rythme de trois fois par semaine) de la part de l'étudiant¹³. En dernière année, le stage compte pour 22 crédits et représente un quadrimestre complet de travail en temps plein au sein de la structure du lieu de stage, soit 65 jours, de la fin du mois de janvier jusqu'au mois de mai¹⁴.

Si jusqu'ici nous avons abordé les connaissances scientifiques multiples, les principes valoriels (autodétermination/autonomie/émancipation¹⁵, dignité et justice sociale), les articulations avec les institutions ainsi que l'importance des actions à déployer, une autre composante constitutive du travail social est celle du public concerné.

En effet, les différentes définitions ont fait apparaître des termes comme « personnes démunies » ou « personnes en difficulté », autant de publics où peuvent se combiner divers facteurs faisant écho à la pauvreté, la précarité voire à la marginalisation sociale. De ce fait, il y a communément autant de « publics » que d'institutions existantes et de services qui les sous-tendent. Cependant, parmi cet océan de variabilités, une tendance relative au public cible du travail social se dessine, comme le

11. Le cours d'interculturalité est principalement orienté sur des auteurs issus de l'anthropologie.

12. Les études sont réparties en trois années à valider, chaque année représente 60 crédits ECTS.

13. Haute école de Namur-Liège-Luxembourg, URL : <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/30>.

14. *Ibid.*

15. Bien que ces principes valoriels ne soient pas profondément des synonymes, il est à noter qu'ils sont utilisés pour refléter un processus où un « usager » d'un service de travail social en vient, par l'intermédiaire de la relation avec le travailleur social, à accroître son autonomie en vue d'atténuer, voire de résoudre, diverses vulnérabilités qui l'affectent, en accroissant par là son pouvoir d'agir en vue d'aspirer à une amélioration de ses conditions de vie.

relate le comité de vigilance du travail social¹⁶, à savoir qu'il est, à un moment donné de son existence, en situation de vulnérabilité¹⁷. Cette vulnérabilité peut être définie, en suivant Robert Castel, comme le résultat de l'effritement des liens sociaux de proximité (famille et amis) et professionnels, générant une insécurité des conditions sociales d'existence qui fragilise les supports sociaux de l'individu (lui permettant de se protéger face aux aléas) voire, à force de décrochages, le conduisent à un risque de désaffiliation¹⁸. Marc-Henry Soulet complète cette approche en soulignant que la vulnérabilité peut s'observer à la fois sous l'angle individuel, caractérisé par toute personne éprouvant des difficultés à déployer sa capacité d'agir et à participer à la vie collective, et sous l'angle sociétal, caractérisé par divers groupes sociaux apparaissant comme en « *panne de réalisation de soi* » au regard de liens sociaux fragilisés, les mettant en difficulté pour s'adapter aux normes de l'individu contemporain¹⁹.

In fine, ce détour par la vulnérabilité du public nous permet d'entrevoir que, si le travail social place la relation au cœur de sa pratique²⁰, c'est parce qu'elle constitue une parcelle permettant au professionnel un accès aux divers cadres sociaux²¹ de l'usager sur lesquels des besoins sont à identifier et à analyser, mais aussi parce que la relation s'érige comme un processus conduisant à faire émerger des espaces socialisateurs²² propices à une certaine approche du « *care* ». Concrètement, le *care* passe par une disposition cognitive (reconnaître autrui dans ses besoins, au fondement de ses vulnérabilités et de ses désirs), et une disposition d'action (activer une ressource, un service, etc.). Cela se traduit, selon Elisabeth Noël-Hureaux, prenant appui sur les travaux de Philippe Svandra et d'Agata Zielinski, par quatre phases : l'attention apportée à l'autre en vue d'identifier son besoin (*caring about*), l'engagement d'une responsabilité où le besoin identifié est pris en charge (*taking care of*), la mise en œuvre concrète d'actions visant à répondre à ce besoin (*care giving*) et la réceptivité à la réponse (*care receiving*) où l'adéquation des actions entreprises est évaluée avec la personne concernée²³.

16. Association belge sans but lucratif ayant pour mission la défense des principes éthiques et de déontologie du travail social.

17. CVTS, 2025 citant IWASS, 2018.

18. CASTEL, 1995, p. 25-37.

19. SOULET, 2005, p. 27-35.

20. LALOY, 2011, p. 39-40 citant DEMAILLY, 2008.

21. GOFFMAN, 1974.

22. BOUQUET, 2014.

23. NOËL-HUREAUX, 2015, p. 9-15, citant SVANDRA, 2013 ; ZIELINSKI, 2010.

De ce fait, étant donné que le travail social se présente comme une discipline hybride mobilisant des connaissances institutionnelles et scientifiques, sous fond de valeurs centrales, avec pour perspective d'analyser les besoins d'un public en situation de vulnérabilité en vue de développer des actions visant à améliorer ses conditions de vie, cette discipline suppose également de comprendre les structures qui sous-tendent toute vie en société et au sein desquelles s'inscrivent les trajectoires de vies humaines, y compris les plus singulières rencontrées sur le terrain. Ce qui explique la démarche visant à interroger l'utilité d'enseigner les invariants sociaux tels que formulés par Lahire.

L'UTILITÉ DANS L'APPRENTISSAGE

L'utilité dans toute forme de rapport au « travail » se traduit par le fait que l'individu s'implique dans un processus en vue d'œuvrer à une finalité produisant des effets²⁴. À ce propos, Annie Dubeau *et al.* relatent, dans leur étude focalisée sur l'utilité perçue de la tâche, que ce concept est central pour comprendre la motivation d'apprenants engagés dans des programmes à visée professionnalisante²⁵. Par ailleurs, ces chercheurs, à travers une analyse documentaire, en viennent à définir l'utilité comme la perception qu'a un étudiant de l'importance de la réalisation d'activité en vue d'atteindre un objectif précis²⁶.

Les invariants sociaux, enseignés à l'Hénallux durant trois modules de cours (deux fois deux heures par sous-groupes d'étudiants) et mis en lumière à travers une diversité d'exemples empiriques par l'intermédiaire de supports variés, représentent un ensemble de connaissances sur lequel les étudiants peuvent potentiellement²⁷ être interrogés lors de l'examen oral de la session de janvier. De ce fait, en écho avec le travail de Dubeau *et al.*, nous pouvons souligner que l'apprentissage des invariants posséderait une dimension utilitaire relativement à leur usage dans leurs futurs métiers de travailleurs sociaux, mais le fait de concevoir les invariants comme une matière d'examen sur laquelle il « faut passer » est aussi en soi une perception très instrumentale de l'apprentissage²⁸. En effet, Joseph Nuttin souligne que l'engagement dans les études peut être motivé à la fois par une utilité

24. GRAEBER, 2018, p. 40.

25. DUBEAU *et al.*, 2015, p. 3.

26. DUBEAU *et al.*, 2015, p. 4.

27. Tirage aléatoire des questions d'examens.

28. *Ibid.*, citant NUTTIN, 1980, p. 6.

perçue dans une finalité extrinsèque, comme réussir un examen, et intrinsèque, comme le plaisir d'apprendre le contenu transmis. Enfin, comme le rappellent Jacquelynn S. Eccles et Allan Wigfield, ce n'est pas tant le plaisir immédiat d'une tâche qui motive l'étudiant, mais bien la conviction que sa réalisation contribue à l'atteinte d'un objectif jugé important²⁹. Ainsi, l'utilité perçue d'une tâche ne se limite pas à sa valeur académique ou technique, mais renvoie plus largement à sa capacité à faire sens dans le projet personnel ou professionnel de l'étudiant³⁰.

En complément, bien que cela soit mentionné depuis fort longtemps par le travail immense d'Albert Bandura sur l'apprentissage, les travaux ont aussi démontré que l'attention et l'engagement d'un étudiant, nécessaires et constitutifs à tout processus d'apprentissage³¹, peuvent clairement être stimulés au regard d'une perception accrue d'une utilité des tâches relatives à un contenu pédagogique³².

L'UTILITÉ D'UN CONCEPT SCIENTIFIQUE

En sus du point précédent, interroger l'utilité des invariants sociaux suppose aussi une clarification des concepts mobilisés. Brossard³³ distingue les *concepts spontanés*, acquis par la socialisation quotidienne et utilisés sans conscience approfondie (« frère », « professeur », « soleil », « banc », etc.), des *concepts scientifiques* qui sont construits pour comprendre des phénomènes, organisés en systèmes hiérarchiques et nécessitant une élaboration cognitive consciente, souvent en contexte pédagogique. Contrairement aux concepts spontanés, les concepts scientifiques ne visent pas à nommer le monde, mais à l'expliquer³⁴.

Dans cette perspective, les invariants sociaux prennent une valeur explicative forte. De ce fait, Jacques Lautrey³⁵ *et al.*, dans un ouvrage qu'ils coordonnent, consacré aux notions d'invariants et de variabilités dans différentes sciences, les chercheurs en viennent à concevoir l'invariant comme une régularité repérable à travers la variabilité des phénomènes constituant une constante empirique sur

29. ECCLES & WIGFIELD, 2002.

30. DUBEAU *et al.*, 2015, p. 11.

31. Guérin, 2012 p.109 citant Bandura, 1969.

32. DUBEAU *et al.*, 2015, p. 12 citant SIMON, DEWITTE & LENS, 2000 ; SHELL & HUSMAN 2001.

33. BROSSARD, 2008.

34. *Ibid.*, 2008, p. 75.

35. LAUTREY *et al.*

laquelle se fonde un savoir généralisable³⁶. Appliqué aux sciences sociales, ce cadre trouve une expression aboutie au travers du travail de Bernard Lahire dans « *Les structures fondamentales des sociétés humaines* ». Le sociologue y définit trois types de généralités : les *grands faits anthropologiques*, les *invariants sociaux*, et les *lois générales de fonctionnement des sociétés*³⁷. Les grands faits anthropologiques, à savoir l'altricialité secondaire, la partition sexuée, la socialité de l'espèce humaine, son historicité, sa grande longévité, sont des constantes observables dans toute société humaine qui contraignent le social.

Les invariants sociaux (ou lignes de force) désignent quant à eux des rapports sociaux fondamentaux présents dans toutes les sociétés humaines, mais susceptibles de variations culturelles : les modes de production, les rapports de parenté, les rapports hommes-femmes, les rapports de domination, la production d'artefacts, l'expressivité symbolique, les rites et institutions, le magico-religieux, la différenciation sociale des fonctions et la socialisation ou la transmission culturelle³⁸. Les invariants sont à comprendre comme des « axes » autour desquels une myriade de variétés historiques, géographiques et culturelles s'enroulent³⁹, mais qui ne sont pas dissociables les uns des autres, car ils peuvent s'entremêler.

En complément, Lahire énonce aussi 16 *lois générales*⁴⁰, qui rendent compte des récurrences observées et mesurées empiriquement et fournissent la clé de compréhension du fonctionnement des sociétés humaines depuis le début de leur

36. *Ibid.*, 2002, p. 12.

37. LAHIRE, 2023, p. 307-422.

38. *Ibid.*, p. 342-364.

39. *Ibid.*, 2023, p. 340.

40. Loi de conservation-reproduction-extension : tendance à préserver et transmettre les structures sociales – Loi du décalage entre transmetteur et récepteur : écart entre les générations dans la transmission culturelle – Loi d'accroissement démographique tendanciel : croissance naturelle des populations – Loi de différenciation tendancielle : émergence de distinctions sociales – Loi de la prévalence de l'antérieur sur le postérieur : importance des traditions et de l'histoire – Loi de l'objectivation cumulée : accumulation des connaissances et des technologies – Loi de la combinaison des produits objectivés : intégration de différentes innovations culturelles – Loi de l'abstraction des moyens de représentation : évolution des symboles et langages – Loi de l'imitation : reproduction des comportements sociaux – Loi de la variabilité des conduites humaines : diversité des comportements individuels – Loi de la lutte entre groupes ou individus : conflits sociaux et compétitions – Loi de la binarité des catégories : tendance à penser en oppositions (ex. : bien/mal) – Lois de l'association (par contraste, contiguïté, analogie) : mécanismes cognitifs de liaison des idées – Loi du rapport eux/nous : distinction entre les membres du groupe et les autres – Loi de l'attraction sexuelle des physiquement distants : préférences dans les relations interpersonnelles – Loi de l'isomorphisme des domaines : similarités structurelles entre différents domaines sociaux (LAHIRE, 2023, p. 365-415).

histoire⁴¹. Si certaines sont des lois processuelles de développement, indiquant une tendance dans l'évolution de divers aspects des sociétés, d'autres sont des lois de fonctionnement, qui identifient un mécanisme constant et qui en constituent « l'architecture⁴² » explicative de leur fonctionnement⁴³.

Dès lors, pourquoi se focaliser principalement sur les invariants dans le cadre du cours ? Premièrement, pour des raisons pragmatiques : bien que les grands faits anthropologiques aient été évoqués, il semblait difficile d'aborder en plus les 16 lois dans le cadre d'un cours de sociologie générale destiné à des étudiants dont le programme annuel est de 36 heures par groupe. Il fut donc décidé d'opter prioritairement pour les invariants sociaux. Après avoir présenté l'approche structuraliste avec Durkheim et l'approche compréhensive avec Weber, il était à la fois plus aisé de poursuivre sur les « acquis cumulés » en sociologie tout en dispensant une matière qui soit, selon mon hypothèse, « utilisable sur le terrain » par de futurs travailleurs sociaux⁴⁴. Toutefois, une incertitude demeurait quant à la manière dont ce contenu serait accueilli par les étudiants. Les résultats présentés dans la suite du travail permettront donc de confronter cette hypothèse à la réalité de leurs perceptions.

MÉTHODOLOGIE

La recherche visait à analyser la réception des invariants sociaux par les étudiants de première année dans le cursus d'assistant social, organisé par la Hénallux, dans la section proposée à Namur (Belgique), dans le cadre d'un cours de sociologie que je dispense. Parmi les 36 heures administrées pour chacun des deux groupes d'étudiants représentant le public de première année, trois séances de deux heures sont consacrées aux invariants, matière faisant partie de l'examen oral de la session de janvier 2025⁴⁵. Deux objectifs secondaires guidaient l'enquête : évaluer la pertinence pédagogique des invariants, et comprendre leur utilité perçue dans la formation en assistant social.

41. *Ibid.*, p. 366.

42. *Ibid.*, p. 123.

43. *Ibid.*, p. 365-415.

44. De ce fait, si 16 lois avaient été planifiées au « programme » de l'année, la charge horaire n'aurait pas suffi et les chapitres restants, dédiés aux normes et à la déviance, ainsi qu'à la pauvreté, la précarité et la vulnérabilité, indispensables dans un cursus assistant social, seraient passés à la trappe.

45. L'examen oral durant la session de janvier 2025 compte pour 60 % de la note finale du cours de sociologie. Au mois de juin, un travail écrit en duo est à remettre, il compte pour 40 % de la note finale.

L'étude adopte une méthodologie mixte. En phase quantitative, un questionnaire d'évaluation du cours a été enrichi de variables relatives aux invariants et administré via Qualtrics⁴⁶ sur les plateformes numériques institutionnelles (Moodle & Teams). Diffusé entre février et mi-mars 2025 avec trois relances, il a permis de recueillir 77 réponses⁴⁷. Les données ont été traitées à l'aide du logiciel Jamovi pour produire des statistiques descriptives et des tests de corrélation⁴⁸. La phase qualitative, qui était explicative séquentielle⁴⁹, comprenait huit entretiens semi-directifs de type compréhensif⁵⁰, conduits en visioconférence, avec des étudiants volontaires ayant témoigné un intérêt lors du remplissage du questionnaire dans la phase quantitative. Le guide d'entretien fut construit de sorte que le répondant adopte une posture de « narrateur⁵¹ ». En sus de la participation des étudiants, un email fut adressé aux départements de Namur et d'Arlon⁵² afin de réaliser des entretiens avec des collègues enseignants qui mobilisent les invariants sociaux dans leurs cours. En complément de l'expérience des étudiants qui était recueillie statistiquement et qualitativement, interroger des enseignants sous un format d'entretien approfondi avait pour objectif de comprendre, sous le regard du pédagogue, les raisons à aborder les invariants sociaux (ou certains d'entre eux) auprès du public étudiant. Parmi la nonantaine de collègues (une cinquantaine à Namur et une quarantaine à Arlon), deux ont répondu, l'un exerçant principalement à Namur et l'autre sur Arlon⁵³. Les entretiens, retranscrits de façon sélective après une double écoute⁵⁴, ont fait l'objet d'une analyse thématique en deux cycles de codage⁵⁵. Parmi la population de base (N = 194) renseignée par les registres, 30 étudiants sont identifiés administrativement comme étant de genre masculin et 164 de genre féminin (soit 15,5 % d'hommes). Concernant les étudiants qui ont présenté l'examen oral (N = 165), 46,7 % ont répondu au questionnaire (N = 77).

46. <https://www.qualtrics.com/fr/>.

47. Sur 165 étudiants ayant présenté l'examen de janvier 2025.

48. SINGLY (de), 2020 ; AMYOTTE, 2011 ; MARTIN, 2019.

49. CRESWEL, 2017.

50. KAUFMANN, 2016.

51. GAULEJAC (de) & LAROCHE, 2020 ; SERET, 2015.

52. En tant qu'enseignant, j'exerce également à Arlon, facilitant par-là l'ouverture du terrain.

53. Afin de préserver l'anonymat des enseignants interrogés, les noms relatifs aux cours qu'ils donnent ne seront pas évoqués.

54. KAUFMANN, 2016.

55. PAILLÉ & MUCCHIELLI, 2021 ; SALDANA, 2016.

PROFIL TYPE DU PUBLIC ÉTUDIANT EN ASSISTANT SOCIAL À NAMUR

Variables	Modalités	N (%)
Genre	Homme	10 (13,0 %)
	Femme	67 (87,0 %)
Situation actuelle de vie	Sans job étudiant	33 (42,9 %)
	Job étudiant occasionnel	15 (19,4 %)
	Job étudiant hebdomadaire	23 (29,9 %)
	Activité professionnelle	1 (1,3 %)
	Allocation d'étude mutuelle	5 (6,5 %)
Cadre de vie (= lieu principal de vie)	Chez parents	46 (59,7 %)
	Seul(e)	10 (13 %)
	Colocation	12 (15,6 %)
	En couple	9 (11,7 %)
Âge	Moyenne	21,9
	Médiane	20,0
	Mode	19,0
	Écart-type	6,58
	Min – Max	18–49 ans
Enfants	Oui	9 (11,7 %)
	Non	66 (85,7 %)
		2 manquants (2,6 %)
Réussite examen de sociologie	Oui	65 (84,4 %)
	Non	10 (13 %)
		2 manquants (2,6 %)

En sus des caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, il est à noter que parmi la population de base (N = 194), 136 personnes ont réussi l'examen oral de sociologie durant la session de janvier 2025, 29 y ont échoué et 29 candidats ne se sont pas présentés le jour de l'examen⁵⁶. Du côté de nos répondants à cette variable (N = 75 ; 2 manquants), les chiffres sont respectivement de 65 (86,7 %) pour la réussite et 10 (13,3 %) pour l'échec.

56. Parmi ces 29 étudiants, 11 sont venus apposer leurs signatures en se présentant à l'examen, un étudiant a remis un certificat médical et 17 ne se sont tout simplement pas présentés et n'ont pas signé le registre.

En outre, les étudiants ont été interrogés sur le diplôme le plus élevé de leurs tuteurs légaux :

Niveau d'études du parent	n (Mère/Parent A)	% total (Mère/Parent A)	n (Père/Parent B)	% total (Père/Parent B)
Primaire	1	1,4 %	3	4,1 %
Secondaire inférieur	8	10,8 %	10	13,9 %
Secondaire supérieur	24	32,4 %	25	34,7 %
Bachelier (acad./prof.)	31	41,9 %	20	27,8 %
Master	10	13,5 %	12	16,7 %
Doctorat (père uniquement)	/	/	2	2,8 %
Total	74	100,0 %	72	100,0 %

Les statistiques descriptives relèvent une présence importante d'étudiants dont les parents disposent d'un diplôme de l'enseignement supérieur : 55,4 % (41) des mères, et 47,2 % (34) des pères furent socialisés dans l'enseignement supérieur. Cependant, aucune relation statistiquement significative n'est observée entre le niveau de diplôme parental et la réussite à l'examen, que ce soit du côté maternel (test exact de Fisher : $p = 0,843$) ou paternel (test exact de Fisher : $p = 0,270$). Ces résultats, s'ils infirment statistiquement une corrélation, appellent toutefois à la prudence. En effet, parmi les 10 échecs, les analyses univariées ont démontré que 5 étudiants ayant raté avaient au moins un tuteur légal qui ne fut pas socialisé dans l'enseignement supérieur, rejoignant (en partie) les constats de Cynthia Dal et Nicolas Marquis à propos du public étudiant primo-inscrit à l'université Saint-Louis de Bruxelles⁵⁷. Les chercheurs montrent que les étudiants dont les deux parents ont fréquenté l'enseignement supérieur ont 2,5 fois plus de chances de réussir leur première année que ceux n'ayant aucun parent diplômé (45 % contre 18 %) ; un taux intermédiaire de 30,4 % étant observé chez ceux dont un seul parent est diplômé⁵⁸.

57. DAL & MARQUIS, 2024.

58. DAL & MARQUIS, 2024, p. 38-39.

L'UTILITÉ PERÇUE DES INVARIANTS

L'analyse descriptive de la variable « *Perception de l'utilité des invariants* » (N = 74) met en évidence, sur une échelle allant de 1 à 10, une distribution orientée positivement (voir annexe 2). Bien que l'étendue des réponses soit large (min = 2 ; max = 10), les réponses particulièrement basses restent marginales. Cependant, pour accroître une meilleure lisibilité des données⁵⁹, la variable métrique fut recodée en une variable ordinale stratifiée.

Perception de l'utilité des Invariants	Quantités	% du total	% cumulés
Faible utilité perçue	6	8,1 %	8,1 %
Moyenne utilité perçue	18	24,3 %	32,4 %
Forte utilité perçue	50	67,6 %	100,0 %

Concrètement, les notes en dessous de 5/10 ont été recodées sous un label intitulé « faible utilité perçue ». Huit pour cent (6) des étudiants représentent cette frange⁶⁰. L'utilité « moyenne », pour sa part, englobe les notes comprises entre 5 et 6/10, représentant 24,3 % (18) des répondants. Enfin, la modalité « forte utilité perçue » se traduit par tous les étudiants qui ont attribué une note supérieure ou égale à 7/10. Comme nous pouvons le constater, ils représentent près de 68 % des répondants. En synthèse, l'utilité des invariants semble largement validée par les étudiants. De surcroît, il est à noter que lors de tests de moyenne non paramétriques aucune différence significative n'apparaissait entre l'utilité perçue des invariants et les variables suivantes : réussite de l'examen de sociologie en janvier, genre, diplôme mère/parent A, diplôme père/parent B, enfants, situation actuelle de vie ou cadre de vie. Cette absence de différence significative suggère que, dans notre échantillon, l'appréciation globale des invariants est plutôt indépendante des caractéristiques sociodémographiques. Toutefois, la présence de profils atypiques, ceux qui évaluent plus faiblement l'utilité, suscite des interrogations qui seront étudiées ultérieurement.

59. SINGLY (de), 2020.

60. Quatre étudiants ont attribué la note de 4/10, un a attribué la note de 3/10 et un la note de 2/10.

L'UTILITÉ DE L'INVARIANT DANS TOUTES SES FONCTIONS

Nous allons observer à présent ce qui rend l'invariant social « utile » aux yeux des étudiants, à travers les différentes dimensions que son apprentissage peut engager.

Variabiles	Modalités	N (%)
Les invariants m'ont permis de prendre conscience des phénomènes universels des sociétés.	Plutôt pas d'accord	3 (4,2 %)
	Plutôt d'accord	47 (65,2 %)
	Tout à fait d'accord	22 (30,6 %)
Les invariants m'ont permis de cerner, parmi les phénomènes universels, les variations culturelles, géographiques, et géopolitiques multiples.	Plutôt pas d'accord	13 (17,6 %)
	Plutôt d'accord	41 (55,4 %)
	Tout à fait d'accord	20 (27 %)
Les invariants m'ont permis de mieux comprendre la société.	Plutôt pas d'accord	3 (4,1 %)
	Plutôt d'accord	39 (52,7 %)
	Tout à fait d'accord	32 (43,2 %)
Les invariants m'ont permis de mieux apprendre à me connaître.	Pas du tout d'accord	5 (6,8 %)
	Plutôt pas d'accord	27 (37 %)
	Plutôt d'accord	28 (38,4 %)
	Tout à fait d'accord	13 (17,8 %)
Les invariants m'ont permis de comprendre les facteurs qui influencent les décisions des individus.	Plutôt pas d'accord	3 (4,3 %)
	Plutôt d'accord	49 (65 %)
	Tout à fait d'accord	23 (30,7 %)
Les invariants m'ont permis de comprendre davantage les phénomènes qui touchent les usagers du travail social.	Plutôt pas d'accord	11 (14,5 %)
	Plutôt d'accord	47 (61,8 %)
	Tout à fait d'accord	18 (23,7 %)
Les invariants m'ont permis de cerner sur quels moyens s'appuyer pour développer des actions visant à agir sur les vulnérabilités plurielles du public.	Pas du tout d'accord	1 (1,3 %)
	Plutôt pas d'accord	11 (14,5 %)
	Plutôt d'accord	49 (64,5 %)
	Tout à fait d'accord	15 (19,7 %)

Tout d'abord, la variable « *Les invariants m'ont permis de prendre conscience des phénomènes universels des sociétés* » obtient un taux d'adhésion de 95,8 %. Ce résultat souligne, de manière quasi unanime, l'intérêt que représentent les invariants sociaux pour penser l'universalité humaine. Toutefois, la capacité à articuler cette universalité aux variations locales apparaît plus nuancée : 17,6 %

des répondants se montrent réticents à la question « *Les invariants m'ont permis de cerner, parmi les phénomènes universels, les variations culturelles, géographiques, et géopolitiques multiples* ». Cela traduit probablement un « défi » cognitif pour certains étudiants, notamment dans la mobilisation d'une pensée comparative complexe encore peu stabilisée à ce niveau de formation. La compréhension globale du social semble néanmoins bien intégrée : 95,9 % affirment que les invariants leur ont permis de mieux comprendre la société. En revanche, l'effet introspectif de cet enseignement reste nettement plus inégal : 43,8 % des étudiants se montrent en désaccord avec la variable « *Les invariants m'ont permis de mieux apprendre à me connaître* ». Ce clivage mettrait en évidence une inégale capacité parmi les étudiants à articuler les savoirs théoriques et le vécu personnel, démontrant par là, comme l'ont mis en exergue L'Heureux *et al.* et Hoggan⁶¹, l'importance du rapport de proximité au savoir et des dispositifs pédagogiques contextualisés tout en soulignant le défi que cela représente pour une partie d'entre eux. Par ailleurs, 95,7 % estiment que les invariants leur ont permis de mieux comprendre les facteurs influençant les décisions individuelles. Cela témoigne d'une intégration des logiques de socialisation différenciée⁶² et de leur incidence sur les représentations et les trajectoires. De même, 85,5 % déclarent que cet enseignement les aide à mieux appréhender les phénomènes affectant les usagers du travail social, bien que 14,5 % restent en retrait, signalant certaines résistances que les entretiens éclaireront. Enfin, 84,2 % des étudiants affirment que les invariants leur ont donné des clés pour penser des actions visant à agir sur les vulnérabilités du public. Ce résultat traduit une perception utilitaire des invariants, non seulement comme grille d'analyse, mais aussi comme levier d'intervention sociale, que nous approfondirons via les entretiens.

LA SIGNIFICATION DES INVARIANTS DANS LE PARCOURS D'ÉTUDE : DE LA PRISE DE CONSCIENCE PLURIFACTORIELLE DE PHÉNOMÈNES UNIVERSELS AUX PERSPECTIVES UTILITAIRES POUR LE TRAVAIL SOCIAL

Nous avons vu une grande tendance concernant le fait que les invariants sociaux permettaient aussi à la fois d'éclairer les vulnérabilités plurielles d'un public lié au travail social et de réfléchir à une série d'actions à développer envers lui.

61. L'HEUREUX *et al.*, 2024 ; HOGGAN, 2018.

62. DURKHEIM, 2018 ; QRIBI, 2010 ; LAHIRE, 2001.

À ce propos, lors de nos analyses⁶³, les deux variables « *Les invariants m'ont permis de comprendre davantage les phénomènes qui touchent les usagers du travail social* » et « *Les invariants m'ont permis de cerner sur quels moyens s'appuyer pour développer des actions visant à agir sur les vulnérabilités plurielles du public* » démontrent une relation fortement significative ($p < 0.001$; $Rho = 0,451$). Cette corrélation nous amène à supposer que plus les étudiants estiment que les invariants sociaux les aident à comprendre les phénomènes qui affectent les usagers du travail social, plus ils estiment également qu'ils leur fournissent des clés opérationnelles leur permettant d'agir sur les vulnérabilités concrètes dudit public. En complément de ce résultat, les analyses ont aussi démontré une relation fortement significative ($p < 0.001$; $Rho = 0,423$), entre la variable « *les invariants permettent de mieux comprendre la société* » et la variable « *les invariants permettent de comprendre les facteurs sociaux pluriels qui influencent les décisions des individus* ». Ainsi, ce résultat témoigne que plus les étudiants perçoivent les invariants comme des outils facilitant une compréhension de la société, et plus ils estiment être capables de repérer les multiples déterminants sociaux qui influencent les trajectoires des individus et leurs prises de décision. Ces résultats doivent être lus avec nuance, car s'ils révèlent des dynamiques d'appropriations intéressantes envers les invariants, la force modérée des corrélations positives invite à envisager l'existence de facteurs intermédiaires : trajectoires biographiques, expériences professionnelles ou stages, culture familiale, etc. C'est pourquoi, afin d'affiner ces premières observations quantitatives, nous allons présenter ici des extraits d'entretien⁶⁴.

Emmanuelle : « Par exemple, ici, moi, mon stage, je vais le faire en CPAS⁶⁵. Oui. Et donc, je veux être amené à rencontrer des personnes qui sont en situation de mal-logement, qui sont sans papiers. [...] Et donc, voilà, je trouve ça super intéressant dans le sens où, forcément les invariants, pour moi, c'est vraiment une bonne source pour m'aider à comprendre d'où leurs situations viennent. De un, la manière dont ils réagissent par rapport à leurs problèmes, et de deux, leur comportement, la manière de vivre au quotidien, en fait »

63. Dans ce chapitre, toutes les corrélations impliquant les variables ordinales n'obéissent pas à la loi normale, ce qui explique le recours aux tests non paramétriques.

64. Concernant les extraits issus des entretiens, des noms d'emprunt furent utilisés afin de garantir la confidentialité des répondants.

65. Centre public d'action sociale.

Aurélien : « Par exemple, la socialisation/transmissions culturelle. Si par exemple, on est un assistant social qui travaille dans un contexte d'ATL⁶⁶ ou de renforcement scolaire avec des enfants, certains enfants ont plus de mal avec la socialisation primaire avec les parents. Peut-être qu'à l'école, même si on leur apprend les bases, malheureusement certains ne vont pas retenir des choses importantes pour vivre en société. Après, ils vont avoir des problèmes d'insertion sociale ou autres. Ça permet aussi de voir que tout ne vient pas d'où on vient, mais que c'est peut-être des problèmes qui viennent de plus loin et de pouvoir comprendre d'où viennent ces problèmes. »

Par les témoignages, nous pouvons constater que les invariants semblent perçus comme des concepts illustrant des faits généraux, mais avec une portée utilisatrice pouvant s'illustrer dans des situations les plus singulières, soulignant par là le déploiement d'un raisonnement plurifactoriel en matière de phénomènes impactant le public du travail social. En complément des statistiques, les entretiens ont aussi démontré que l'usage des invariants ne s'arrête pas au diagnostic, car ils permettent également de nourrir les étudiants dans une perspective interventionniste.

Fiona : « par exemple, je vois un enfant qui a l'air de... pas de rester dans des cases, mais qui fait ce que ses parents disent, etc. Je vais du coup repenser au rapport parent-enfant et aussi à la socialisation, et de me dire tiens OK, mais toi tu as envie de quoi ? [...] Mais du coup aussi plus valoriser l'enfant, par exemple je vois que c'est un enfant, c'est une famille un peu plus précaire et vulnérable et que, par exemple, les parents sont au chômage et l'enfant il a des difficultés à l'école, mais on voit qu'il a des capacités et qu'il n'y a personne qui est là pour le solliciter. Clairement, je vais appuyer là-dessus, peut-être du coup envisager un suivi psychologique, lui demander s'il a des activités extrascolaires, car on sait l'importance de la socialisation, etc. »

Ludivine : « Les invariants, ça permettrait de, comment dire, pas de les mettre dans des cases, mais savoir un peu où ils en sont et peut-être, grâce aux invariants de voir un peu comment ça se passe les solutions ou les moyens, ou les résolutions qui permettraient peut-être de trouver le fond du problème, la source du problème. »

66. Accueil temps libre.

Pour rappel, une corrélation hautement significative apparaissait entre l'utilité perçue des invariants pour comprendre les phénomènes touchant le public du travail social et le fait qu'ils constituent des points d'appui pour développer des actions visant à agir sur les vulnérabilités plurielles du public. Les entretiens confirment cette association. Les invariants sont en effet évoqués comme un élément sur lequel on peut « s'appuyer » pour agir auprès du public afin de trouver des alternatives, ou encore de viser la résolution du « *fond du problème* ». Ces termes suggèrent que les invariants jouent le rôle d'outils cognitifs de structuration de la pensée dans une perspective d'utilisation concrète à vertu d'action. En complément des étudiants, tournons-nous désormais vers les propos des enseignants.

Nicolas : « Donc quelque part [...] l'invariant, je pourrais le lire comme une certaine forme de Bible, car ça permet de remettre l'église au milieu du village. Et donc, pour un étudiant en début [...] d'apprentissage sur les métiers du social, je trouve ça très intéressant de se dire, en fait, il y a une base solide. »

Jérémy : « On peut s'ancrer ensemble de manière cumulative [...] Et donc, si on enseigne ça, a priori là on dit "on peut vous donner des outils, un socle de base d'informations avec lesquelles vous pouvez travailler vous après dans le détail" et ces informations elles constituent un cadre pour tout le monde [...] les travailleurs sociaux je les ai toujours considérés comme la première ligne, et de ce que Gramsci appelait des intellectuels organiques, c'est-à-dire des gens qui, certes, sont branchés à ce qui se dit dans la sociologie, l'anthropologie, dans les sciences sociales en général, mais au contact du terrain, qui arrivent à filtrer ces informations pour peu qu'on leur donne la légitimité de le faire, par rapport à leur expérience de terrain. [...] les éduquer avec ce type de cadre très intégrateur de toutes les sciences, c'est aussi les armer pour dire vous allez filtrer en tant que première ligne, des informations déjà raffinées par la totalité des scientifiques. »

Le vécu des enseignants vient donc confirmer les analyses précédentes. De ce fait, pour Nicolas, les invariants fonctionnent comme une assise de « repères » qui aide à contextualiser les phénomènes sociaux, y compris ceux perçus comme marginaux. D'ailleurs, en qualifiant les invariants sociaux de

« bible » l'enseignant semble insister davantage⁶⁷ sur leur fonction de « repère structurant », utile pour donner du sens aux premières expériences analytiques des étudiants en formation initiale. Jérémy, quant à lui, met en exergue la robustesse empirique et théorique des invariants sociaux, soulignant qu'il s'agit de lignes de force sur lesquelles « *on peut s'ancrer ensemble* ». Il en découle une conception des invariants comme cadre partagé, cumulatif et transmissible, opérant comme un « socle de base » sur lequel les travailleurs sociaux peuvent construire leurs lectures du social. Cette assise ne se limite pas au domaine de la compréhension. En effet, Jérémy mobilise la figure de l'« intellectuel organique⁶⁸ » pour qualifier les travailleurs sociaux comme des intermédiaires capables de traduire les savoirs en diagnostics situés et de les mobiliser en vue d'agir concrètement sur le terrain pour l'intérêt du public. Enseigner les invariants revient dès lors à doter les étudiants d'une armature conceptuelle prenant appui sur un savoir cumulé, en matière de constance et de régularités de phénomènes illustrant des rapports sociaux structurant les sociétés humaines, de sorte qu'il puisse être mobilisé pour décrire et comprendre, mais aussi pour en retirer des enseignements utilisables dans une perspective pratique.

À la croisée des verbatim et des statistiques, nous pouvons formuler l'hypothèse interprétative d'une utilité des invariants perçue à travers trois dimensions fonctionnelles. La première se traduit par une fonctionnalité de « décryptage » où chaque invariant enseigné œuvre à l'élucidation d'un phénomène constant structurant les sociétés humaines. La deuxième dimension concerne la « compréhension complexifiée », où les invariants, seuls ou combinés, conscientisent l'étudiant sur les phénomènes « macro-sociaux », leurs entremêlements et leurs « traductions locales » et « singulières » auprès des vécus du public du travail social. Enfin, la troisième fonction des invariants, produite *in fine* par les deux précédentes, est de constituer un répertoire de ressources sur lesquels il est possible de capitaliser des solutions destinées à agir sur les vulnérabilités plurielles du public. Cependant, bien que la grande majorité des enquêtés s'accorde sur leur utilité, une minorité d'étudiants ne partage pas ce point de vue. Afin d'en comprendre les raisons, examinons les propos de Lindsay, la seule étudiante ayant exprimé cette opinion au cours des entretiens.

Lindsay : « C'était utile, mais après, je ne vais pas vous cacher que quand je suis dans une situation ou quoi, je vais pas faire attention,

67. Plutôt que d'insister sur une dimension normative, voire dogmatique.

68. GRAMSCI, 2012, p. 132-134.

enfin, ça a été appris, mais après je vais pas, enfin voilà quand c'est... Je laisse un peu tomber dans le sens où j'ai appris pour l'examen, mais je ne vais pas m'expliquer ça. Ça a été appris et puis après je vais passer à autre chose. [...] Pour moi les cours plus concrets et utiles, c'est plus peut-être le cours d'institution sociale, pour savoir avec quelle institution on va devoir collaborer, etc. Peut-être un peu aussi psycho, de savoir un peu quand on est face à la personne de savoir comment elle peut réagir, ou savoir un petit peu ses émotions [...] La Sécurité sociale aussi, c'est bien de connaître comment les organismes fonctionnent, etc. La philosophie, je ne trouve pas ça vraiment super important [...] Pour moi le travail social, c'est pouvoir accueillir des personnes, l'aider, l'accompagner dans ses problèmes et pouvoir rediriger la personne vers des institutions plus, on va dire, capables par rapport à leurs problèmes et les aider à avancer, surmonter leurs problèmes quoi. »

De ce fait, pour Lindsay, les invariants ne sont pas « utiles », car elle n'y voit aucun moyen de mobiliser ce savoir de manière concrète et immédiate pour la vision qu'elle développe du travail social. De ce fait, l'utilité qu'elle perçoit est purement stratégique au regard d'un savoir à « connaître » pour la session d'examens, et une fois que la session est terminée elle passe à autre chose, soulignant un aspect extrinsèque de l'utilité perçue⁶⁹. L'utilité de l'apprentissage est envisagée ici à travers une focalisation quasi exclusive sur des savoirs orientés vers la pratique, réduite à des fonctions d'accueil, d'aide matérielle et d'information. Cette conception semble faire fi des ancrages scientifiques pluriels du travail social ainsi que ses fondements éthiques, pourtant balisés par la littérature scientifique la plus actuelle tant sur le plan international que national⁷⁰.

Cette distanciation de certains savoirs perçus par l'étudiante comme « peu » concrets et non « immédiatement » utilisables, fait écho à un « profil » de travailleurs sociaux tels que Gaspar a pu les observer durant son enquête, à savoir les « normatifs⁷¹ ». Le sociologue relate que ce profil développe un attachement au « terrain » qui se traduit pour certains d'entre eux comme une opposition aux savoirs dits « théoriques ». En effet, même si leur formation est souvent qualifiée comme « bonne⁷² », ces professionnels précisent régulièrement de

69. DUBEAU *et al.*, 2015 citant NUTTIN, 1998.

70. VAN DE SANDE *et al.*, 2018 ; IASSW, 2025 ; CVTS 2025.

71. GASPARD, 2012, p. 188.

72. *Ibid.*, p. 228.

ne pas voir l'utilité de certains cours, durant leurs parcours d'étudiant, ou de colloques, conférences et de formations « éloignées de la pratique concrète » durant l'exercice de leurs fonctions. Le sociologue souligne que cette attitude reflète une tension entre les « savoirs scolaires », perçus comme généraux, abstraits et « déconnectés », et les « pratiques de terrain⁷³ ». Ces dernières sont à comprendre comme des savoir-faire « locaux » et « contextualisés », concrets et immédiats, qui s'acquièrent par l'action au fil des années.

LES PLUS-VALUES DE L'ENSEIGNEMENT DES INVARIANTS SOCIAUX

Nous avons donc pu constater les fonctions d'utilité incarnées par les invariants. Cependant, il est aussi à souligner que tout concept enseigné peut, à un moment donné, être perçu comme utile et être transféré dans la pratique usuelle d'un individu. Dès lors, quelle plus-value l'enseignement des invariants représente-t-elle ?

Les entretiens avec les étudiants viennent apporter des premiers éléments de réponse en la matière.

Ludivine : « Les invariants, je trouve que c'est assez général, ça peut s'appliquer à toute situation et dans les dix invariants qu'on a pu voir en classe, ça va être rapproché à toute situation qu'on peut être amené à vivre. Contrairement par exemple en psychologie comme l'exemple des troubles, etc., c'est vraiment propre à une population donc certes ça va nous être utile, mais dans un premier temps je trouve qu'ici notre premier stage, c'était plus de l'observation, etc., dans mon cas c'est vraiment plus général parce que c'était un CPAS donc il est sûr que je ne vais peut-être pas être amené à rencontrer des personnes qui sont dans des situations avec des déficiences mentales, comme on a pu l'aborder en psychologie ici »

Noura : « Enseigner les invariants c'est utile parce qu'au moins on voit d'où certains comportements viennent, en fait. Par exemple, si on est dans une association qui vient en aide à des femmes battues, par exemple, on pourrait voir que le problème des femmes battues vient de plusieurs invariants. C'est ce que j'ai remarqué : rapport homme-femme, rapport de domination et tout ça. [...] En fait l'invariant, c'est universel, mais ça varie selon les cultures. »

73. *Ibid.*, p. 231-233.

Une première plus-value se dessine donc autour de la portée générale des invariants, à l'inverse de certains concepts plus « localisés » et spécifiques (tels que les troubles ou la déficience mentale évoqués dans le cours de psychologie) dont l'usage est plus restreint. On pourrait toutefois s'interroger sur l'apport spécifique des invariants par rapport à d'autres concepts généraux, comme la théorie des capitaux de Bourdieu, le don de Mauss, l'anomie de Durkheim, le cadre de Goffman, ou encore l'enculturation de Mead ou le *pattern* culturel de Benedict, pour ne citer que quelques exemples relatifs au contenu du cours de sociologie enseigné, qui ont aussi une fonction d'élucidation de phénomènes sociaux globaux. Une piste de réponse suggère que l'acquisition des invariants produit un effet de « levier » facilitant une rencontre avec des savoirs extra-disciplinaires.

Emmanuelle : « Une femme ne gagne pas le même salaire qu'un homme, encore actuellement, et en fait, c'est assez figé dans le temps, dans le sens où les femmes étaient, entre guillemets, bonnes qu'à rester à la maison, s'occuper des enfants parce qu'elles ont les capacités biologiques, de rester avec les enfants, de s'occuper d'eux et c'était, entre guillemets, leur rôle. Après, on est dans une société qui évolue, mais ce rapport biologique peut expliquer pourquoi à la base c'est comme ça [...] pouvoir mettre des mots dessus et d'avoir du coup l'explication de ces rapports homme-femme par rapport au biologique, de lier ça avec les événements culturels et historiques aussi, ça peut en fait nous amener à comprendre notre société et pourquoi c'est actuellement comme ça encore aujourd'hui. [...] je trouve que la sociologie représente bien ce qu'on nous dit d'appliquer dans le sens où on va prendre du culturel, du biologique, du psychologique, on va apprendre un peu d'histoire aussi, si je peux dire ça comme ça. Et en fait, ça nous mène aussi à développer, et à savoir comment appliquer une vision globale de la situation »

Jérémy (enseignant) : « Le premier intérêt d'enseigner les invariants, pour moi c'est un cadre sur lequel on peut après, pour eux [les étudiants et les travailleurs sociaux], greffer d'autres auteurs, d'autres courants, etc., ou d'autres types de recherches [...] C'est aussi une volonté de présenter les sciences sociales comme faisant partie du grand projet des connaissances humaines [...] Donc l'intérêt pour les travailleurs sociaux, c'est aussi d'avoir à faire un truc nouveau [...] Est-ce qu'on peut s'imaginer qu'après deux, trois générations de gens un peu familiers de

cette idée de « il y a un socle commun », on aura affaire à, peut-être, plus d'interdisciplinarité aussi ?

Nicolas (enseignant) : « si tu prends, par exemple, la dimension du genre et la division sexuée [...] il y a toujours une différenciation sexuelle, qui a toujours été existante, elle a été existante à partir, effectivement, de la biologie. Et donc, à partir de là, tu retournes à l'invariant, et retourner à l'invariant, c'est refaire l'histoire juste des choses et ça donne surtout l'intérêt d'aller creuser des disciplines que je ne connais pas. [...] Et donc, ouais, ça donne une dimension d'ouverture pour un tant soit peu que t'aies l'appétence et la curiosité d'aller vers. »

Par ces témoignages, nous voyons que les invariants en viennent à faire découvrir également l'individu sous d'autres dimensions que le social, comme le culturel, le psychologique, le biologique ou l'histoire. De ce fait, il semble difficile au regard des résultats de trancher sur la forme exacte d'ouverture « multi-disciplinaire », entre le *trans* et l'*inter*, à propos de la seconde plus-value des invariants. Toutefois, il semble clair que leur acquisition est de nature à solidifier l'ancrage de fondations relatives au « social », tout en permettant de « jeter des ponts⁷⁴ » avec d'autres disciplines en vue d'en souligner les aspects communs.

LA RELATION PÉDAGOGIQUE ET LA TRANSMISSION DES INVARIANTS : UNE LIMITE RÉVÉLATRICE

Si nous avons fait apparaître une tendance forte en matière de perception plutôt positive de l'utilité des invariants, il est nécessaire de garder en tête que la relation pédagogique peut constituer en soi une limite. En effet, si le score concernant l'utilité des invariants atteint une médiane de 7/10 (min = 2 ; max = 10), celles relatives aux variables évoquant la relation pédagogique⁷⁵ sont plus élevées : la variable « *satisfaction du cours de sociologie* » affiche une médiane de 8/10 (min = 5 ; max = 10), celle intitulée « *satisfaction sur la manière de donner cours* » relate une médiane de 9/10 (min = 4 ; max = 10) et enfin celle illustrant la « *satisfaction sur les exemples empiriques mobilisés au cours* » comprend une médiane de 8/10 (min = 3 ; max = 10). Ces légères différences de scores semblent souligner que le contenu du cours, la manière de le donner et les exemples empiriques mobilisés peuvent apparaître comme des facteurs amplifiant l'utilité perçue des invariants au travers de la relation pédagogique.

74. HAMEL, 1995, p. 69.

75. Variables métriques allant de 1 à 10.

Bien qu'il n'existe pas de relation significative entre la manière de donner cours et la pertinence des exemples empiriques, des corrélations positives apparaissent entre la satisfaction sur la manière de donner cours et la satisfaction sur le cours de sociologie ($p < 0,005$; $Rho = 0,320$), ainsi qu'entre la satisfaction du cours de sociologie et la pertinence des exemples empiriques ($p < 0,001$; $Rho = 0,461$). Ces tendances statistiques trouvent un écho dans l'expérience des étudiants interrogés.

Judith : « Moi je trouve que les exemples m'ont permis de vraiment bien les [invariants] comprendre, de mieux les calquer à la vie en tout cas, parce que quand on les lit comme ça, c'est pas forcément clair, mais une fois que vous avez expliqué avec vos exemples empiriques, ça m'a semblé beaucoup plus limpide on va dire. [...] je pense vraiment que votre dynamisme et le fait de vouloir aussi vous adapter à des exemples d'aujourd'hui et pas d'hier beh en fait ça impacte beaucoup, en fait vous avez essayé de vous adapter et à votre public. Je pense que ça a apporté beaucoup de positif. »

Fiona : « Les dix invariants, si vous les aviez juste cités "comme ça", sans exemple, parce que franchement, des fois, vous avez des exemples, mais c'est à mourir de rire. Donc, mais ça, ça fait qu'on les retient, et puis vous avez un vocabulaire très soutenu et en même temps, vous pouvez avoir un vocabulaire très, très vulgaire, enfin, on s'entend, vous voyez ce que je veux dire ? Ça fait que vous vous adaptez aussi à... vous vous mettez à un autre niveau, mais je sais pas, ça fait qu'on se sent clairement concerné par ce que vous dites [...] je suis sûre que si c'était un prof qui reste assis et qui ne fait pas vivre son cours, oui, je me serais dit, ouais, c'est intéressant, mais je ne suis pas sûre que j'aurais été achetée le livre de Lahire. »

De ce fait, en croisant les données statistiques et les perceptions étudiantes, nous voyons que tout ce qui gravite autour d'une relation pédagogique marquée par la proximité et l'accessibilité de l'enseignant, que ce soit dans la transmission des contenus (via des exemples concrets liés au travail social ou à la vie quotidienne), dans le langage employé (traduction, simplification, recours au registre familier) ou dans l'*éthos* incarné (souplesse posturale, mobilité, usage de l'humour et registre lexical varié), agirait comme un amplificateur de l'intérêt envers le contenu enseigné. Cela tient notamment au fait que ces médiations favorisent une contextualisation du savoir⁷⁶ dans l'expérience vécue des étudiants, tout en

76. L'HEUREUX *et al.*, 2024.

mobilisant une affectivité relationnelle qui participe à renforcer l'« accroche » aux savoirs transmis.

De ce fait, Johansen *et al.* relatent que les enseignants qui mobilisent fréquemment des applications concrètes des théories enseignées augmentent l'utilité perçue de leur cours⁷⁷. En complément, le travail d'Espinosa nous rappelle que la relation enseignant-élève peut aussi être influencée par une certaine affectivité amenant l'apprenant à s'engager davantage dans le processus d'apprentissage. En effet, la chercheuse distingue la relation pédagogique, centrée sur la transmission, de la relation éducative, qui engage l'apprenant dans son intégralité, incluant sa subjectivité, son histoire et ses besoins affectifs⁷⁸. Cette relation éducative se construit à partir de plusieurs composantes psychoaffectives, notamment l'attitude, les émotions, la confiance en soi, les croyances attributionnelles et la motivation⁷⁹. Ces dimensions, ancrées dans les expériences passées et actuelles des apprenants, influencent profondément leur rapport au savoir. Par exemple, Espinosa nous relate qu'une attitude positive, nourrie par une relation empreinte de bienveillance, favorise la disponibilité intellectuelle et l'investissement. À l'inverse, des affects négatifs ou une relation froide peuvent inhiber l'engagement et cristalliser des formes de désengagement vis-à-vis du contenu⁸⁰. D'ailleurs, ce constat rejoint l'étude de Theis *et al.*⁸¹, portant sur 664 étudiants issus de six universités francophones belges, où les chercheurs ont souligné que plus les enseignants développent diverses pratiques visant à solliciter l'attention de l'étudiant, plus ce dernier tend à développer un apprentissage en profondeur et non en surface. En outre, les résultats évoquent aussi qu'un cadre structurant une relation pédagogique de façon positive réduit une certaine anxiété de l'étudiant tout en facilitant son implication dans l'apprentissage, à l'inverse d'un cadre perçu comme menaçant. Par conséquent, dans le cadre spécifique de l'enseignement des invariants sociaux, il apparaîtrait que ce n'est pas seulement leur perspective utilisatrice et les plus-values relatives à leur usage qui déterminent leur réception, mais aussi la manière dont ils sont « incarnés » dans la transmission au travers de la relation avec l'étudiant.

77. JOHANSEN *et al.*, 2023, p. 6-7.

78. ESPINOSA, 2016, p. 143-144 citant POSTIC, 1979.

79. ESPINOSA, 2016, p. 144.

80. *Ibid.*, p. 145.

81. THEIS *et al.*, 2025, p.16-17.

CONCLUSION : L'INTÉRÊT D'ENSEIGNER LES INVARIANTS AUX ÉTUDIANTS ASSISTANTS SOCIAUX

Pour conclure, il convient prioritairement de mentionner plusieurs limites dans cette étude. D'abord, le terrain, circonscrit à une institution de formation, limite la généralisation des résultats. Ensuite, étant donné que trois sessions de deux heures de cours pour chaque groupe classe sont consacrées aux invariants lors du premier quadrimestre, nous pouvons supposer qu'un volume horaire plus conséquent, transmis de surcroît sous divers formats, aurait influencé les données quant à la réception de ce contenu. Enfin, outre ma posture de chercheur, et malgré divers garde-fous mis en place (questionnaire et entretiens s'effectuant sur base volontaire, insistance formalisée sur le fait que la participation de l'étudiant n'entre pas dans l'équation de l'évaluation, rappel écrit sous divers formats de la confidentialité et du respect de l'intégrité et de la vie privée des étudiants, consentement obtenu oralement et par écrit, etc.), j'occupe également une fonction d'enseignant envers le public étudiant interrogé, ce qui peut aussi constituer une limite dans la récolte au regard de possibles biais de désirabilité induits par la relation pédagogique et les enjeux structurels qu'elle représente, ne fût-ce qu'en matière d'évaluation des épreuves durant l'année académique.

En parallèle, il convient notamment d'exposer plusieurs enseignements mis en lumière par cette recherche.

Premièrement, les résultats témoignent d'un accueil globalement favorable quant à l'enseignement des invariants sociaux dans le cursus assistant social en tant qu'outils permettant un décryptage, une compréhension complexifiée et la capitalisation de solutions à destination du public.

Deuxièmement, les invariants éclairent aussi les effets que ces concepts peuvent générer dans les rapports au savoir, au métier et à la compréhension du monde social à travers deux plus-values. La première réside dans leur puissance explicative en tant que concepts généraux permettant d'élucider des phénomènes sociaux. Par leur capacité à saisir des constantes structurantes de la vie sociale, tout en autorisant leur mise en variation contextuelle, les invariants offrent aux étudiants un cadre heuristique favorisant une interprétation nuancée des situations rencontrées en intervention sociale. La seconde plus-value identifiée concerne l'ouverture *trans/interdisciplinaire* que ces concepts rendent possible. Ce potentiel décloisonnant stimule l'intérêt pour une pensée complexe des réalités sociales et nourrit la construction d'un regard professionnel ancré dans une culture scientifique hétéroclite.

Troisièmement, si des éléments de réponse ont été recueillis auprès d'étudiants marquant une « appétence » envers les invariants, reste l'existence d'une

minorité de répondants qui manifeste une forme de désintérêt. À cet égard, les entretiens menés permettent d'enrichir l'interprétation en suggérant que certaines résistances ne relèvent pas d'une difficulté de compréhension, mais d'un rapport aux savoirs davantage marqué par une posture de défiance envers la théorie. Dans cette perspective, les analyses de Gaspar sont éclairantes, car le sociologue identifie chez certains professionnels du travail social une attitude d'opposition aux savoirs scientifiques, fondée sur une valorisation prioritaire de la pratique professionnelle⁸². Dans cette perspective, l'existence d'un rapport conflictuel entre les savoirs théoriques et pratiques semble s'ancrer dans la structure même du travail social comme champ de savoirs hétérogènes, articulant des dimensions normatives (valeurs, éthiques) et opératoires (pratiques d'intervention), en tension avec les exigences de légitimation scientifique⁸³. En ce sens, la frange des étudiants exprimant une plus faible appétence pour les invariants sociaux n'est peut-être que le reflet d'une tension plus large, propre à l'histoire du travail social.

Ces constats invitent à réinterroger la place et la forme de la scientificité dans les formations au travail social : non pour la minorer, mais pour la rendre plus sensible aux logiques professionnelles, aux cultures étudiantes et aux rapports différenciés au savoir. Cela suppose de penser des pédagogies permettant de concilier théorie et pratique, général et singulier, réflexivité critique et utilité professionnelle, afin de réduire cette tension constitutive plutôt que de la reconduire. Au croisement du pédagogique et de l'épistémologique, cette recherche confirme ainsi l'intérêt d'enseigner des savoirs issus des sciences sociales articulant compréhension, réflexivité et ouverture. Elle invite également à reconsidérer le rôle de la sociologie dans les formations professionnalisantes, non comme simple support théorique, mais comme matrice d'intelligibilité du monde social et de l'action qui y prend place, pour autant qu'elle sache composer avec la diversité des rapports au savoir rencontrés dans les parcours de formation.

82. GASPARD, 2012, p. 237-241.

83. HERMANS & ROETS, 2020, p. 916.

ANNEXE 1 – CONTENU RELATIF AUX COURS PARMI LES TROIS ANNÉES DU CURSUS EN ASSISTANT SOCIAL À NAMUR. ANNÉE ACADÉMIQUE 2024-2025

Département : Département social de Namur		Orientation : Les sciences humaines et sociales	
Domaine : Sciences politiques et sociales			
Assistant social		Année académique 2024-2025	
Cours	SS	Credits	Heures
AS102	Niveau institutionnel et sciences médico-sociales	9	108
	Sciences médico-sociales	4	48
	Institutions sociales	5	60
AS108	Philosophie	4	48
	Philosophie	4	48
AS109	Sociologie et anthropologie culturelle	5	60
	Sociologie	3	36
	Interculturalité	2	24
AS110	Economie	4	48
	Economie	4	48
AS114	Communication en travail social	2	24
	Communication en travail social	2	24
AS120	Travail social : fondements, histoire et méthodologie	4	48
	Histoire sociale et politique contemporaine	2	24
	Fondements du travail social	2	24
AS121	Droit public et droit de la sécurité sociale	5	60
	Droit public	2	24
	Introduction au droit de la sécurité sociale	3	36
AS122	Méthodologie du travail social et AFJ Stage 1	13	156
	Méthodologie du travail social et activités d'intégration professionnelle : Stage 1	13	156
AS123	Méthodologie des sciences humaines : approche méthodologique et statistique	5	60
	Méthodologie des sciences humaines : approche méthodologique et statistique	5	60
AS124	Psychologie	5	60
	Psychologie	5	60
AS125	Droit civil et droit pénal	4	48
	Éléments de droit pénal et questions de criminologie	2	24
	Introduction au droit et droit civil	2	24
	Total	60	762
Cours	SS	Credits	Heures
AS208	Questions approfondies de psychologie	4	48
	Psychopathologie	2	24
	Psychologie sociale	2	24
AS212	Communication et relation professionnelle	4	48
	Communication en travail social	2	24
	Relation professionnelle	2	24
AS213	Questions de politiques sociales et d'immigration	3	32
	Politiques sociales et citoyenneté	2	18
	Questions sociales de l'immigration	1	14
AS220	Déontologie et éthique du travail social	3	36
	Déontologie	1	12
	Questions d'éthique	2	18
AS221	Économie sociale	4	42
	Économie sociale	4	42
AS223	Méthodologie du travail social et activités d'intégration professionnelle : Stage 2	16	192

Programme		Programme (Méthode - Niveau - Coût)	
Code	DS	Credits	Heures
	Méthodologie du travail social et activités d'intégration professionnelle - Stage 2	16	281
AS223	Sciences de la relation	4	48
	Sciences de la relation	4	48
AS224	Droit social	7	76
	Législation CPAS	2	18
	Droit de la sécurité sociale - principes et application	3	42
	Législation du travail	2	18
AS225	Méthodologie des sciences humaines appliquée au travail social	5	60
	Méthodologie des sciences humaines appliquée au travail social	5	60
AS226	Droit pénal et de la jeunesse comme outils en travail social	4	48
	Protection et aide à la jeunesse	2	24
	Droit pénal et travail social	2	24
AS227	Pratiques de travail social	6	72
	Pratiques de travail social	6	72
	Total	60	795
Code	DS	Credits	Heures
AS306	Informatique appliquée au travail social	2	24
	Informatique	2	24
AS307	Philosophie sociale et identité professionnelle	3	36
	Philosophie sociale	2	24
	Déontologie et identité professionnelle	1	12
AS308	Cours à option	6	72
	Approche socioculturelle et artistique dans le travail social	4	48
	Médiation de deuil	2	24
	Médiation familiale	2	24
	Regards croisés - expérimentation la démarche interculturelle	2	24
	Séminaire international	2	24
	Travail social et santé mentale	2	24
	Travail social avec les aînés	2	24
	Travail social et questions familiales	2	24
	Travail social en gestion de crise et d'urgence	2	24
	Projet pairs-éducation et EVIAS	2	24
	Travail social et assistances	2	24
	Travail social à l'ère numérique - enjeux et perspectives	2	24
AS310	Activités d'intégration professionnelle - stage 3	22	412
	Activités d'intégration professionnelle - stage 3	22	412
AS312	Méthodologies en travail social	4	48
	Pratiques de travail social appliquées	2	24
	Intervention systémique	2	24
AS313	Activités d'intégration professionnelle - travail de fin d'études	16	160
	Activités d'intégration professionnelle - TFE	16	160
AS314	Politiques et actions sociales - enjeux sociaux et pratiques de changement social	7	84
	Politiques et actions sociales - enjeux sociaux et pratiques de changement social	7	84
	Total	60	781

© 2024 Université de la Région wallonne - Tous droits réservés. - 1000 Avenue de la Recherche - 1351 - 1351-0000 - Belgium - Tel : +32 (0)2 263 42 00 - Fax : +32 (0)2 263 42 01 - contact@univall.be

ANNEXE 2 – L'UTILITÉ PERÇUE DES INVARIANTS

Statistiques descriptives	Perception utilité des invariants
N	74
Manquants	3
Moyenne	7,30
Médiane	7,00
Mode	7,00
Écart-type	1,82
Variance	3,31
Écart interquartile	3,00
Étendue	8
Minimum	2
Maximum	10
Coefficient d'asymétrie	-0,443
Asymétrie de l'erreur-standard	0,279
Kurtosis	0,065 1
W de Shapiro-Wilk	0,945
Valeur p de Shapiro-Wilk	0,003

BIBLIOGRAPHIE

- AMYOTTE Luc, 2011, *Méthodes quantitatives en sciences humaines et sociales*, Presses de l'université du Québec, Québec, URL : https://archive.org/details/methodesquantita0000amyo_h2o2/page/n7/mode/2up (consulté le 10 décembre 2025).
- BANDURA Albert, 1969, "Social-learning theory of identificatory processes" in GOSLIN David. A. (dir.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Houghton Mifflin Co, Chicago, p. 213-262.
- BOUQUET Brigitte, 2014, « Droit et place des personnes en perte d'autonomie, éthique de l'intervention », *Vie sociale*, 6(2), p. 121-127, DOI : 10.3917/vsoc.142.0119.

- BROSSARD Michel, 2008, « Concepts quotidiens / concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail », *Carrefours de l'éducation*, 26(2), p. 67-82, DOI : 10.3917/cdle.026.0067.
- CALLON Michel, 1986, « Éléments pour une domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs de la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n° 36, p. 169-208.
- CASTEL Robert, 1995, *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris, 460 p.
- COMITÉ DE VIGILANCE EN TRAVAIL SOCIAL (CVTS), 2025, URL : <https://comitedevigilance.be/>.
- CRESWELL John W., & PLANO CLARK Vicki L, 2017, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, SAGE Publications, Los Angeles, 520 p.
- DAL Cynthia & MARQUIS Nicolas, 2024, *Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique. Rapport I. Caractéristiques à l'entrée du public primo-inscrit à l'USL-B en Bloc 1 (2019-2020) et impact sur la réussite*, UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, Bruxelles, 17 p.
- GAULEJAC Vincent (de) & LAROCHE Diane, 2020, « Sociologie clinique et santé mentale », *Revista Sociedade e Estado*, 35(1), p. 1-15.
- SINGLY François (de), 2020, *Le Questionnaire*, 5^e éd., Armand Colin, Paris, DOI : 10.3917/arco.desin.2020.01.
- DEQUIN Rayan, 2024, « Nature/culture après la controverse sociobiologique : quelques enjeux disciplinaires pour les sciences sociales », *L'Homme*, n° 250, p. 89-112, DOI : 10.4000/129c3.
- DUBEAU Annie, FRENAY Mariane & SAMSON Ghislain, 2015, « L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche », *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*, 38(1), p. 1-23, URL : <https://www.cje-rce.ca>.
- DURKHEIM Emile, 2018, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris, 154 p.
- ECCLES Jacquelynne S. & WIGFIELD Allan, 2002, "Motivational beliefs, values, and goals", *Annual Review of Psychology*, n° 53, p. 109-132.
- ESPINOSA Gaëlle, 2016, « Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie », *Recherches en éducation*, n° 26, n. p., DOI : 10.4000/rec.6663.
- FORMOSO Bernard, 2024, « Bernard Lahire, *Les Structures fondamentales des sociétés humaines* », *L'Homme*, 250(2), p. 113-117, DOI : 10.3917/lhom.250.0113.

- GASPAR Jean-François, 2012, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, La Découverte, Paris, 298 p.
- GOFFMAN Erving, 1974, *Les Rites de l'interaction*, Éditions de Minuit, Paris, 240 p.
- GOMES Lucie, 2025, « Les structures fondamentales des sociétés humaines », *Éducation et didactique*, 19(1), p. 95-98, DOI : 10.4000/13gol.
- GRAEBER David, 2018, *Bullshit Jobs*, Les Liens qui libèrent, Paris, 448 p.
- GRAMSCI Antonio, 2012, *Les Intellectuels. Guerre de mouvement et guerre de position. Textes choisis et présentés par Razmig Keucheyan*, La Fabrique Éditions, Paris, p. 132-158, URL : <https://shs.cairn.info/guerre-de-mouvement-et-guerre-de-position--9782358720304-page-132?lang=fr>.
- GUERRIN Brigitte, 2012, « Albert Bandura et son œuvre », *Recherche en soins infirmiers*, 108(1), p. 106-116, DOI : 10.3917/rsi.108.0106.
- HAMMAN Philippe, 2009, « Penser la négociation des valeurs en sociologie », *Revue des sciences sociales*, 42, p. 146-151, DOI : 10.3406/revss.2009.1253.
- HAMEL Jacques, 1995, « L'interdisciplinarité. Fiction de la recherche scientifique et réalité de sa gestion contemporaine », *L'Homme et la société*, 116(2), p. 59-71, DOI : 10.3406/homso.1995.3433.
- HAUTE ÉCOLE DE NAMUR-LIÈGE-LUXEMBOURG (Henallux), 2025a, « Assistant(e) social(e) », URL : <https://www.henallux.be/assistante-sociale>.
- HAUTE ÉCOLE DE NAMUR-LIÈGE-LUXEMBOURG (Henallux), 2025b, « Coursus : Assistant social - Année académique 2024-2025 », URL : <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/30%20>.
- HERMANS Koen & ROETS Griet, 2020, "Social work research and human rights: Where do we go from here?", *European Journal of Social Work*, 23(6), p. 913-919, DOI : 10.1080/13691457.2020.1831493.
- HOGGAN Chad, 2018, "The current state of transformative learning theory: A metatheory", *Phronesis*, 7(3), p. 18-25, DOI : 10.7202/1054405ar.
- JOHANSEN Marius Ole, ELIASSEN Sigrunn, & JENO Lucas Matias, 2023, "Why is this relevant for me?": Increasing content relevance enhances student motivation and vitality", *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1114761, DOI : 10.3389/fpsyg.2023.1184804.
- KAUFMANN Jean-Claude, 2016, *L'Entretien compréhensif*, 4^e éd., Armand Colin, Paris, 128 p., URL : <https://www.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976.htm>.

- LA PAGLIA Vincent & HARMEGNIES Philippe, 2022, *La Responsabilité du travailleur social face à la participation de l'usager. Entre l'éthique de la posture d'accompagnement, les besoins du public et la normativité du cadre de l'activité*, revue de l'AIFRIS, URL : https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv5796_aut_3064.pdf
- LAHIRE Bernard, 2001, « Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, 110(1), p. 59-81.
- LAHIRE Bernard, 2023, *Les Structures fondamentales des sociétés humaines*, La Découverte, Paris, 972 p.
- LAHIRE Bernard, 2025, *Vers une science sociale du vivant*, La Découverte, Paris, 256 p.
- LALOY David, 2011, « L'articulation des temps sociaux comme enjeu central chez les professionnels du social », *Pensée plurielle*, 26(1), p. 53-64, DOI : 10.3917/pp.026.0053.
- LARIVIÈRE Vincent & GINGRAS Yves, 2014, "Measuring interdisciplinarity" in CRONIN Blaise & SUGIMOTO Cassidy R. (dir.), *Beyond Bibliometrics : Harnessing Multidimensional Indicators of Scholarly Impact*, MIT Press, Cambridge, p. 187-200.
- LAUTREY Jacques, MAZOYER Bernard & VAN GEERT Paul (dir.), 2002, *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 400 p., DOI : 10.4000/books.editionsmsmh.6672.
- L'HEUREUX Kassandra, AYOTTE-BEAUDET Jean-Philippe & HASNI Abdelkrim, 2024, « Apprendre à contextualiser l'éducation scientifique en formation initiale », *Didactique*, 5(3), p. 74-106, DOI : 10.37571/2024.0304.
- MARTIN Olivier, 2019, *L'Analyse quantitative des données*, 5^e éd., Armand Colin, Paris, 128 p.
- NOËL-HUREAUX Elisabeth, 2015, « Le care : un concept professionnel aux limites humaines ? », *Recherche en soins infirmiers*, 122(3), p. 7-17, DOI : 10.3917/rsi.122.0007.
- NUTTIN Joseph, 1980, *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, 2^e éd., Presses universitaires de France, Paris, 380 p.
- PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex, 2021, *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 5^e éd., Armand Colin, Paris, 496 p.
- QUALTRICS, URL : <https://www.qualtrics.com/fr/>.

- QRIBI Abdelhak, 2010, « Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers La construction sociale de la réalité », *Bulletin de psychologie*, 506(2), p. 133-139, DOI : 10.3917/bupsy.506.0133.
- SALDAÑA Johnny, 2016, *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, SAGE Publications, New York, 366 p.
- SERET Isabelle, 2015, « Récit biographique et écoute testimoniale. Le Sujet dans la cité », *Actuels*, 4(1), p. 22-35, DOI : 10.3917/lhdlc.hs04.0022.
- SHELL Duane F. & HUSMAN Jenefer, 2001, "The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation", *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), p. 481-506, DOI : 10.1006/ceps.2000.1073.
- SIMONS Jokes, DEWITTE Siegfried & LENS Willy, 2000, "Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation", *British Journal of Psychology*, 91(3), p. 335-351, DOI : 10.1348/000712600161862.
- SOULET Marc-Henry, 2005, « Reconsidérer la vulnérabilité », *Empan*, 60(4), p. 24-29, DOI : 10.3917/empa.060.0024.
- SVANDRA Philippe, 2013, « Éthique du cadre, éthique du care », *Soins cadres*, n° 85, p. 20-22.
- THEIS Elodie, DE CLERCQ Mikaël, JACQUEMART Justine & GALAND Benoît, 2025, *Vers un enseignement engageant : une analyse multi-niveaux des pratiques enseignantes dans le supérieur*, *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 137, université catholique de Louvain, Louvain.
- THE JAMOVI PROJECT, 2025, jamovi (Version 2.6) , URL : <https://www.jamovi.org>.
- VAN DE SANDE Adje, BEAUVOLSK Michel-André & LAROSE-HÉBERT Katharine, 2018, *Le Travail social. Théorie et pratique*, Chenelière Éducation, Montréal, 208 p.
- VRANCKEN Didier, 2010, *Social barbare*, Couleur Livres, Mons, 101 p.
- ZIELINSKI Agata, 2010, « L'éthique du care : une nouvelle façon de prendre soin », *Études*, n° 413, p. 631-641.

Résumé : Cette recherche interroge la place et la fonction des savoirs sociologiques dans la formation au travail social, en particulier à travers l'enseignement des invariants sociaux proposés par Bernard Lahire (2023). Ces concepts, susceptibles

d'éclairer les structures fondamentales du social, sont étudiés ici quant à leur réception et leur utilité perçue par des étudiants en première année du bachelier en assistant social à la Hénallux (Namur, Belgique). L'étude adopte une approche mixte : un questionnaire administré à 77 étudiants, analysé par des statistiques descriptives et des tests de corrélation, est complété par huit entretiens menés avec des étudiants et deux entretiens avec des enseignants soumis à une analyse thématique avec un double cycle de codage. Les résultats mettent en évidence trois fonctions majeures des invariants : (1) le décryptage des situations impliquant les usagers, (2) une compréhension complexifiée, et (3) la capitalisation de solutions pour agir sur les vulnérabilités du public. En sus, deux plus-values spécifiques émergent des invariants sociaux : leur puissance explicative en tant que concepts généraux permettant d'élucider des phénomènes sociaux tout en favorisant, par leur variation contextuelle, une interprétation nuancée des situations rencontrées en intervention sociale, et la portée *inter/trans*disciplinaire des invariants. Si une minorité d'étudiants conserve une posture de méfiance face aux savoirs théoriques, la qualité relationnelle et pédagogique de l'enseignement apparaît comme un levier déterminant d'appropriation. Malgré quelques limites mentionnées, l'étude conclut à la pertinence des invariants comme outils intégrateurs, articulant intelligibilité sociologique, réflexivité et intervention professionnelle.

Mots-clés : invariants sociaux, structures fondamentales des sociétés humaines, travail social, relation pédagogique

The contribution of social invariants to learning social work: an analysis of first-year students' perceptions

Abstract: *This research examines the place and function of sociological knowledge in social work training, particularly through the teaching of social invariants proposed by Bernard Lahire (2023). These concepts, which can shed light on the fundamental structures of society, are studied here in terms of their reception and perceived usefulness by first-year students in the bachelor's degree program in social work at Hénallux (Namur, Belgium). The study adopts a mixed approach: a questionnaire administered to 77 students, analyzed using descriptive statistics and correlation tests, is supplemented by eight interviews with students and two interviews with teachers, which are subjected to thematic analysis with a double coding cycle. The results highlight three major functions of invariants: (1) deciphering situations involving users, (2) a more complex understanding, and (3) capitalizing on solutions to address*

the vulnerabilities of the public. In addition, two specific advantages emerge from social invariants: their explanatory power as general concepts that can be used to elucidate social phenomena while promoting, through their contextual variation, a nuanced interpretation of situations encountered in social intervention, and the inter/transdisciplinary scope of invariants. While a minority of students remain skeptical of theoretical knowledge, the relational and pedagogical quality of teaching appears to be a decisive lever for appropriation. Despite some limitations mentioned, the study concludes that invariants are relevant as integrative tools, articulating sociological intelligibility, reflexivity, and professional intervention.

Keywords: *social invariants, fundamental structures of human societies, social work, educational relationship*