
ATELIER 14
D'autres paradigmes pour l'intervention
(Gilles RONDEAU)

Communication 14.3
« L'appréhension des possibles relations "théorie/pratique" en
matière d'enseignement
de la sociologie auprès des futurs éducateurs spécialisés »
Vincent Torrese, IRTESS Dijon

Un des grands postulats énoncés dans le cadre des formations en alternance, telles que la formation d'éducateur spécialisé, repose sur une possible « *articulation théorie/pratique* ». On le retrouve formulé de façon générique dans les dispositions officielles organisant cette formation (voir plus loin) comme dans les discours de bon nombre d'acteurs qui y sont impliqués, or ce postulat reste hypothétique, il ne va pas de soi. Pour dire les choses autrement, il est si souvent évoqué qu'il en devient suspect, vide de sens et finalement annule les multiples contingences pédagogiques qui pondèrent fortement les réelles opportunités de création des relations « *théorie/pratique* ». On voit d'ailleurs combien, dans plusieurs ouvrages et travaux récents (Barbier J.M, 1998 ; Huot F., Couturier Y., 2004), cette question ancienne est loin d'être épuisée.

Je chercherai à l'aborder à partir d'un champ disciplinaire unique, celui que je connais le mieux, la sociologie. Il est bien évident que je mobilise cette discipline à des fins d'exemple et de démonstration alors même que cette question de « *l'articulation théorie/pratique* » traverse en réalité la plupart des champs disciplinaires qui sont susceptibles de faire valoir des constructions théoriques.

Ce que préconise le texte officiel

L'intérêt porté à l'enseignement de la sociologie dans le décret de 1990 [1] apparaît en plusieurs endroits dans les annexes du texte. Ce dernier préconise de manière globale que la formation est fondée, entre autres, sur « *une articulation poussée entre des enseignements théoriques et des stages* ». Cette articulation est supposée se traduire à l'intérieur d'unités de formation [1] pluridisciplinaires qui « *ont pour objectif de doter les stagiaires d'outils théoriques finalisés* ». Dans ce cadre pluridisciplinaire scindé en 8 unités de formation (U.F), la référence à la sociologie apparaît comme suit :

Dans l'U.F 4 « *vie collective* », qui a pour « *objet de permettre à l'éducateur de situer l'action éducative dans son environnement collectif. Cette unité particulière veut mettre l'accent sur les dimensions collectives de la relation éducative dans ses trois niveaux d'exercice* :

- *L'institution, éclairée par une sensibilisation à la sociologie des organisations...*

- *Le groupe auprès duquel il intervient : phénomènes d'identification, de rejet, de violence, de régulation...organisation de la vie en collectivité.*
- *L'équipe pluriprofessionnelle avec laquelle il travaille.... »*

Dans l'U.F 5 « Économie et Société » (pour reprendre le titre de l'ouvrage notoire de M. Weber), qui a pour « *objectif, dans une visée d'insertion sociale et de transformation des rapports sociaux :*

- *favoriser l'analyse de l'environnement économique et social de l'action sociale*
- *développer des outils d'analyse des populations auprès desquelles peuvent intervenir les éducateurs*
- *faciliter la compréhension de l'évolution des cultures, micro-cultures et des mœurs, par une initiation aux sciences économiques et sociales »*
- termes d'heures, le texte préconise 50 heures minima d'économie, 20 heures minima de démographie et 40 heures minima de sociologie.

Enfin, dans le registre des stages, le décret préconise que les « *stages permettent à chaque étudiant d'analyser et d'agir en se référant à ses connaissances théoriques... »*.

Nous sommes là en présence d'un texte qui propose un certain nombre d'orientations et de recommandations qui détiennent une force plus ou moins contraignante. De fait, l'application du texte connaît des variations tangibles selon les centres de formation (en termes d'orientation disciplinaire dominante, de profils des intervenants, de contenus, de volumes horaires et de modalités d'évaluation). Il est donc peu aisé de tirer des conclusions générales sur l'application quantitative et qualitative de ces préconisations. Voyons tout de même rapidement ce qu'elles sous-tendent, sachant par ailleurs qu'elles trouvent un écho non négligeable parmi bon nombre de formateurs et de formés.

Le décret souligne la nécessité de produire une « *articulation poussée* » entre des enseignements théoriques et des stages. À l'intérieur de ce pôle « théorique » on trouve pêle-mêle les notions « *d'outils théoriques finalisés* » (?), « *d'outils d'analyse* » ou encore « *de connaissances théoriques* ». Que dire de cette indistinction ? Que dire également du statut octroyé à ce pôle « théorique » qui doit, sans qu'on ne sache clairement par quels chemins pédagogiques et disciplinaires [1] , assurer conjointement aux étudiants la capacité d'analyse et d'action ? Il semblerait dans ce cadre, que ces enseignements théoriques soient visés dans une optique utilitariste, pragmatique, rapportés à leur domaine d'action.

Pour ce qui est de la sociologie en particulier, nous pouvons relever au moins deux points obscurs (mais peut-être que cela a-t-il été voulu par les auteurs du texte). Le premier réside dans une sorte de contradiction : annoncer qu'il s'agit d'une sensibilisation à la sociologie alors même qu'on demande aux étudiants (non sans une certaine prudence il est vrai) de s'inscrire dans une démarche d'analyse et de compréhension de « *l'environnement social* », des populations qui le structurent ainsi

que de leurs « *cultures* » respectives. Le deuxième point concerne l'absence de désignation claire des objets sociologiques, hormis l'organisation, qu'il serait souhaitable d'aborder au cours de la formation. Il semble pourtant indispensable de montrer, qu'au-delà des champs de connaissance qui ont pu être établis sur des segments spécifiques ou transversaux de la société, des enjeux importants d'ordre épistémologique se cristallisent autour de la désignation même de ces objets, à fortiori dans un cadre monodisciplinaire (nominalisme, hiérarchisation de ces objets, objets sociaux et objets sociologiques...). Un exemple peut-être proposé à partir du troisième « objectif » fixé pour l'U.F 5 : « *de faciliter la compréhension de l'évolution des cultures* ». Plusieurs « objets » et plusieurs « concepts » (et donc plusieurs sociologies ?), de substantialité variable, cohabitent et s'entrecroisent autour de cet objectif : la culture, la socialisation ou encore le changement social.

Qu'est-ce qui est enseigné ?

Répetons-le, le caractère générique et incantatoire du programme officiel de formation en matière de sociologie induit une grande variabilité des modalités d'enseignements sociologiques entre les différents centres de formation [1] . À ma connaissance, il n'existe pas d'étude récente permettant de mesurer qualitativement la réalité de ce « *curriculum réel* ». Le seul travail faisant le point sur cette question est antérieur à la réforme de 1990 (Lefaucheur N., in Bailleau F., Lefaucheur N., Peyre V. (dir., 1985)). Il s'appuie sur les résultats d'une enquête produite en 1981, auprès de 23 centres de formation, dans le cadre de la préparation de journées d'études sur l'enseignement de la sociologie dans les écoles d'éducateurs [1] . Que nous indique cette enquête ?

Elle confirme la très forte fluctuation des modalités d'organisation de cet enseignement selon les centres, fluctuation en grande partie déterminée par les « *représentations que se font les intervenants de l'utilité de cet enseignement pour l'exercice du métier d'éducateur et de la manière dont il doit en conséquence être conçu. Ces représentations diffèrent elles-mêmes largement selon le profil socio-professionnel des enquêtés* » (op. cit., 1985, p. 95). Ce profil oscille entre deux extrêmes qui semblent effectivement s'opposer à partir du sens que chaque intervenant donne à cet enseignement : d'une part ceux qui s'en servent pour aller « contre » le mode de pensée spontané des futurs éducateurs, le plus souvent des hommes diplômés en sociologie, et d'autre part ceux qui entendent plutôt « étayer » la réflexion et la posture des futurs éducateurs par l'apport de connaissances factuelles et conceptuelles, plus souvent des femmes peu ou pas diplômées en sociologie.

Cette enquête montre également, une fois rapportée à la situation actuelle, combien certains de ces éléments ont peu changé en 20 ans alors que d'autres davantage. Il faut sans doute faire appel à plusieurs facteurs pour tenter d'expliquer cette évolution inégale (mutation/stagnation de la discipline sociologique, de l'arsenal statistique, du profil des candidats à la formation, du travail social lui-même...).

À l'échelle d'un seul centre de formation (ma propre expérience), on retrouve une grande flexibilité dans les contenus dispensés. Comment peut-il en être autrement puisqu'aujourd'hui les objets traités sont à la fois plus restreints et donc plus nombreux, parallèlement à l'éclatement progressif de la discipline et à la spécialisation de plus en plus poussée des sociologues. Cela va par exemple, pour une promotion d'éducateurs spécialisé, de la sociologie de la famille, à celle de l'éducation (et ses nombreux sous-objets) mais touche également le domaine du

politique, de la sociologie urbaine, la sociologie de la jeunesse, la sociologie des organisations, la sociologie du travail et de l'emploi, la sociologie des professions, la sociologie de l'exclusion, la sociologie du handicap ou encore la sociologie « de la santé mentale ».

Bien souvent, les « objets » abordés prennent le pas sur les « concepts ». Par exemple, les approches de l'exclusion, de la jeunesse ou encore des organisations ne donnent que rarement l'occasion d'une réflexion – même à distance – sur les concepts de « structures », de « processus », de « rapports » ou encore « d'action ». Or, sans distinction claire entre ce que l'on désigne comme étant des objets, des thèmes, des termes, des notions ou encore des concepts, le risque d'évincer le fait qu'à l'intérieur même de la sociologie, différentes « écoles de pensée » cohabitent autour d'un même objet sans pour autant s'appuyer sur un arsenal conceptuel et méthodologique identique, est réel (je reviendrai plus loin sur cette question).

C'est, en partie, sur la base de cet « évincement » que l'on peut comprendre pourquoi la plupart des auteurs cités en 1981 se retrouvent encore aujourd'hui présents dans les enseignements. Au-delà des « classiques » (Comte, Durkheim, Weber, Marx), on peut voir combien des auteurs comme Bourdieu ou comme les principaux représentants de « l'école de Chicago » (2^{ème} vague) sont systématiquement présentés et, qui plus est, provoquent une « audience » certaine parmi les futurs éducateurs spécialisés. Il serait intéressant, à ce propos, de produire une véritable « *sociologie de la sociologie* » comme le préconise F. De Singly (in Lahire B., dir., 2004, 13-42), d'analyser plus en profondeur les manières de faire et de parler de sociologie comme des conditions subjectives de sa réception [1].

Pour autant, une sensibilisation à la sociologie dans le cadre de la formation d'éducateurs spécialisés ne va de soi que « sur le papier ». Elle trouve une validité relative dans l'esprit de ces derniers dans la mesure où elle est couramment et rapidement assimilée à « *l'étude de la société et des groupes* ». Pour eux, il est donc logique (mais en réalité pas autant que cela) qu'un enseignement de sociologie apparaisse dans les programmes de formation. Or, la signification qu'on lui octroie est nettement influencée par cette perception restreinte, a fortiori dans un contexte de formation pluridisciplinaire construit sur le mode de l'alternance. Autrement dit, et dans ce cadre, le sens accordé à cet enseignement ne va pas de soi pour tous. Comment et quand cela se manifeste-t-il ? De plusieurs manières parmi les personnes en formation :

- soit pour certaines sous la forme de questionnement quasi-permanent : à quoi cela sert-il ? à quoi cela va-t-il nous servir ? On ne voit pas toujours les implications pratiques.
- soit, pour un grand nombre, une réelle difficulté à « s'appropriier » dans les divers travaux écrits (dossiers, copies, mémoires, notes de lecture) des concepts ou mêmes certaines lectures sociologiques d'un phénomène ou d'un fait social.

À quoi cela tient-il ? A ses objets, aux manières dont elle est amenée ou plus radicalement à son sens absolu (sous-entendu son utilité) ?

À l'évidence, le travail social et la sociologie n'obéissent pas aux mêmes logiques (Dutrenit J.M, 1980). On serait dans le premier cas sur une logique d'action, cherchant à modifier l'existant à partir de pré-supposés sur « ce qu'il convient de faire ». Dans le deuxième cas, nous serions plutôt en présence d'une logique de la connaissance qui n'a rien à dire sur « ce qu'il convient de

faire » (mais qui, en principe, a des choses à dire sur « ce qui se fait », sur la manière dont les phénomènes se produisent) [1] . Il est évident que d'un point de vue didactique et pédagogique, les enjeux et le sens contenu derrière chacune de ces logiques ne convergent pas de façon stricte. Pour les apprenants, le rapport aux « savoirs expérentiels » (si tant est qu'on puisse les définir clairement) et le rapport à des « savoirs dits théoriques » ne répond pas aux mêmes contingences, au moins en termes d'acquisition et de remobilisation. Comme l'ont montré de nombreux auteurs (notamment Jellab A., 2001), ce rapport à deux types de savoirs s'inscrit également dans deux temporalités (au moins dans les représentations des apprenants) : les « savoirs » issus de la pratique seraient remobilisables de façon quasi-immédiate, alors que les « savoirs théoriques » ne serviraient que pour plus tard.

Il faut également noter le fait que les sociologues ont, sans doute plus que d'autres scientifiques, quasiment toujours questionné le sens, la légitimité ou encore l'utilité de ce qu'ils produisent. La sociologie est un domaine scientifique qui semble devoir se justifier et se remettre en question de manière perpétuelle. Nous en voyons encore les marques – cinglantes - tout récemment (Lahire B., dir., 2004, Lapeyronnie D., 2004). Deux modes de production de la sociologie, un premier restreint et « *scientifiquement utile* », et un deuxième plus large et « *socialement utile* » seraient en tension. Il en ressort que la nature de l'utilité annoncée de la sociologie est potentiellement variable. Cela est également susceptible de rendre encore plus saillante la distance qu'on cherche à créer entre « connaissances scientifiques » (perçues comme nécessairement théoriques) et sens commun. N'est-ce pas en partie cela qui transparaît dans le rapport que les futurs éducateurs entretiennent avec l'enseignement de la sociologie au cours de leur propre formation ? Et comment cela peut-il évoluer tant que l'on pose, comme une vérité, le postulat selon lequel une articulation entre la « théorie » et la « pratique » doit s'opérer ?

L'introuvable articulation « théorie/pratique »

Si cette « articulation » pose problème, c'est justement parce qu'elle n'est pas abordée de front et qu'elle apparaît comme quelque chose qui va de soi [1] . Avant de poursuivre la réflexion sur ce sujet, il convient de s'entendre rapidement sur les termes du débat. Trois éléments doivent être « travaillés » : la « théorie », la « pratique », l' « articulation ».

Qu'entendre par « théorie » ? N'existe-t-il pas derrière cet intitulé une multitude de définitions, potentiellement contradictoires, laissant croire parfois à tort, que certains « savoirs » exposés sont théoriques ? En sociologie, on trouve de nombreuses acceptions de ce qu'est une théorie, tantôt assimilée à un ensemble d'idées directrices, tantôt à une tentative de codification ou plus largement à un paradigme. Parmi les définitions les plus réductrices, certains auteurs vont surtout insister sur la « posture réflexive » (théorie comme construction rigoureuse, systématiquement organisée, opposée au sens commun, voire à la pratique), d'autres plutôt sur les fonctions dévolues à toute « théorie » (observer, désigner, décrire, expliquer, comprendre, anticiper...), d'autres encore tentent de relier ces deux dimensions. Dans tous les cas, une

théorie ne peut être désignée que pour elle-même, indépendamment de l'objet ou des objets dont elle traite. Pour autant, retenons que dans une perspective pédagogique, toute présentation d'une construction théorique ne peut faire l'économie d'un retour sur le contexte (historique, scientifique, idéologique) dans lequel elle apparaît et plus encore, d'une présentation des nécessaires zones d'incertitudes qu'elle contient.

Qu'entend par « pratique » ? Là encore, ce terme englobe plusieurs dimensions, comportant à la fois des enjeux individuels, collectifs, identitaires et professionnels variés, sans forcément renvoyer à une définition unique. La pratique est constitutive de l'expérience, de l'action, elle autorise en principe sa propre « rationalisation » (la praxis) et peut, dans une certaine mesure, s'appuyer et/ou produire des « savoirs » et des « connaissances ». Sa nature et les significations qu'on lui octroie, dépendent là encore fortement du contexte subjectif et objectif dans lequel elle émerge (pragmatique, ontologique ou axiologique).

Enfin, le terme d' « articulation », qui semble prédisposer d'un ajustement, d'une adéquation plus ou moins opératoire entre la « théorie » et la « pratique ». Ne faut-il pas plutôt utiliser le terme de « relations », qui laisse plus ouverts les multiples rapports/hiatus entre ces deux niveaux ? Ces relations ne vont-elles dans les deux sens (de la théorie vers la pratique et/ou inversement) comme le préconise De Robertis C. à propos de la sociologie [1] ? Si tel est le cas, quelle maîtrise peut-on en avoir ?

On peut le supposer, il existe un écart normal et irréductible entre les « savoirs de la pratique » et les « savoirs de l'école », ne serait-ce au niveau de leur mode d'appropriation (Savoyant A., 1997). Cela est souligné à maintes reprises par différents « spécialistes » de la question, qui démontrent, non sans une certaine force, que « *les savoirs théoriques de l'école n'ont pas de rapport opératoire direct avec la pratique* » (Geay A., Sallaberry J-C, 1999, p. 10). Leur argumentation [1] tient dans le fait (observé et étudié) que la pratique, dans le cadre de toute formation en alternance, n'est pas une pure application de la théorie et parallèlement, toute pratique et toute situation « professionnelle » va bien au-delà des découpages disciplinaires et théoriques auxquels nous avons habituellement recours dans le cadre de formation de ce type. Ces relations sont d'autant plus insaisissables qu'elles sont mouvantes. Les transformations qui apparaissent depuis les années 80 dans les formes d'organisation de la production, dans les formes d'identité au travail appellent des transformations sensibles (et palpables) dans le domaine de la formation et de la recherche. La convergence de ces mutations entraîne nécessairement une évolution – constante - de la distinction entre « théorie » et « pratique » (Barbier J.M, 1998, 1-17).

Quand bien même des relations puissent être préconisées entre ces différents niveaux dans le cadre de l'alternance, il faut également analyser les « services » réciproques qu'ils se rendent. Les « référents théoriques » sont loin de constituer des instruments simplement « *mis au service de la maîtrise des situations* » (Riffault J., 2002, p.29). Le processus de référenciation théorique à l'œuvre dans le champ du travail social est vraisemblablement beaucoup plus lâche et englobe des modalités instrumentales et symboliques fortes. Dans ce cadre, il est utile de saisir le sens que peuvent avoir ces références du point de vue de la

pratique, et particulièrement leur fonction de légitimation et de validation – parfois à posteriori – des choix d'action. Comme le souligne Riffault J., « *une référence théorique en dit-elle autant sur celui ou celle qui s'y réfère que sur le phénomène qu'elle est supposée éclairer pour lui* » (op. cit., 2002, p. 36).

Quelques pistes pour appréhender les relations « théories/pratiques » en matière de sociologie

Au moins trois grandes pistes de travail émergent de ces quelques réflexions. Cela concerne les niveaux des discours sociologiques, les contenus et les référentiels théoriques, le positionnement épistémologique.

Répetons-le, dans la formation d'éducateurs spécialisés, il ne s'agit que d'une *sensibilisation* à la sociologie parmi d'autres approches disciplinaires et plus cliniques. Cela impliquerait d'occulter un certain nombre de références théoriques propres à la sociologie et, de surcroît, de ne fournir qu'une synthèse parfois réductrice de celles qui sont effectivement présentées. Une telle situation peut altérer le sens accordé à l'approche sociologique dans la formation. Tenter d'éviter cet écueil reviendrait donc à mentionner aux futurs éducateurs, de manière très explicite, les raisons du choix de présenter tels courants, tels auteurs plutôt que tels autres. Privilégier différents intervenants en sociologie au cours de la formation irait également dans ce sens si une publicisation explicite de leur positionnement (de leur contenu, de leurs références) est posée comme un préalable à la première intervention. Une autre issue consisterait à favoriser tant que possible une lecture pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire dans certains cas [1], d'objets communs.

Il semble également important de faire apparaître, sans trop d'ambiguïtés, les différents niveaux de langage sociologiques utilisés lors des interventions. Plusieurs grands styles de langage sociologiques coexistent et s'entrecroisent sans pour autant détenir les mêmes finalités (y compris théoriques) et les mêmes structures « argumentatives ».

Pour reprendre Berthelot J.M (2004, 196-209), nous serions parfois en présence d'un style « *descriptif ou monstatif* » nourri d'une volonté de présentation de faits, de construction d'un tableau de réalité, d'expositions de mesures ou d'indices (sociographie, ethnographie). À partir d'une structure données/commentaires (avec un primat des données sur le commentaire), se pose ici la norme du vrai, « *ce qui est fourni est bien une image légitime et pertinente de la réalité* » (op. cit., 2004, p. 199). En cela, ce style s'inscrit dans une double contrainte : la fidélité (enracinement empirique, contrôle méthodologique) et la pertinence (capacité à faire du sens, à nourrir la réflexion sociologique). Les futurs éducateurs spécialisés sont en attente de ce genre de sociologie, qui dans le même temps, correspond en grande partie à la désignation institutionnelle et officielle de ce que doit être la sociologie dans le cadre de cette formation. Rejaillissent ici les figures de l'expert, du spécialiste de tel ou tel objet, détenant pour le coup, paradoxalement, une caution « scientifique ».

Nous serions, dans certains cas, en présence de travaux dont le style relève *d'une sociologie expérimentale*. Il s'agit ici de construire et de présenter un segment de la réalité à partir d'une interprétation déterminée, notamment par le souci de mise à l'épreuve empirique. Cela nous ramène au courant de l'analyse causale, comme à celui de l'analyse compréhensive. Le souci de la preuve caractérise ce style sociologique de la justification (critères de scientificité). Dans ce cadre, se pose l'impérieuse nécessité pour tout formateur à la sociologie d'être lui-même producteur de ses recherches (plutôt que de recourir à celles des autres), d'en présenter non seulement les résultats mais également leurs limites au regard des conditions dans lesquelles ils ont été produits. Il s'agit moins d'amener les futurs éducateurs à emmagasiner des connaissances qu'à se forger un esprit critique sur les phénomènes, les mécanismes et les processus sociaux qui les entourent. Le risque attaché à la transparence des modalités de constitution des connaissances est sans doute d'en arriver à montrer que la sociologie ne peut finalement rien dire, ou pas grand-chose, sur ces phénomènes et/ou processus alors que le but recherché auprès des personnes en formation est précisément de montrer la complexité de ces processus, ou plus encore la complexité d'approcher la réalité de ces processus (cela dit la « complexité » ne doit pas nous empêcher de déconstruire le réel).

Existerait aussi un style propre à *une sociologie interprétative*. A la différence du style précédent, soucieux lui aussi des rapports entre données et interprétations, ce style privilégie les voies de l'herméneutique, la recherche de la pertinence du sens. Comme le souligne Berthelot, ceux qui alimentent ce style ne cherchent pas à décrire la réalité à l'aide d'une « *formule simple* » et ne s'appuient sur « aucune *structure objective formalisable* » (op. cit., 2004, p. 206). Ils échappent et s'opposent au modèle scientifique de la vérité par l'usage d'un modèle plus esthétique, presque lyrique, où le souci reste celui de faire apparaître du sens là où la réalité impose « *son irréductible mystère* ». Ce langage d'analyse sociologique reste ambivalent, il peut rencontrer une opposition farouche parmi les futurs éducateurs, la taxant - abusivement - d'intellectualisme, de « théorisme ». D'un autre côté, cette forme de langage impose une sorte d'attirance par la manière qu'elle peut avoir d'éclairer une réalité complexe, de donner l'impression de « faciliter la prise de distance » sur une réalité perçue comme à la fois énigmatique et suspecte. Dit autrement, cette forme d'analyse et de discours sociologiques peut répondre à un sursaut de militantisme, à un souci de lucidité face à des processus et des dispositifs pouvant relever de « complots » politiques, institutionnels ou privés.

Deux autres styles, présents dans le langage sociologique (*critique* et *analytique*), sont également susceptibles d'être « fournis » aux futurs éducateurs. On peut les regrouper dans la mesure où ils font appel à un principe commun, d'ordre épistémologique, sans doute moins pour le premier (critique, s'intéressant à l'architecture propositionnelle des champs conceptuels) que pour le deuxième (analytique, discours et métadiscours sociologiques). La difficulté vient ici de l'impression que l'on peut donner du discours sociologique, avant tout fixé sur lui-même, et ne pas réussir à montrer que ce métadiscours contribue aussi à développer une réflexion sur un point saillant de la réalité.

Une présentation exhaustive, même schématique, des principaux paradigmes et « programmes » sociologiques est un passage préalable incontournable. Il importe d'en saisir les enjeux essentiels au regard de ce qui est posé dans cet

article. Une telle introduction à l'enseignement de la sociologie chercherait à montrer que cette discipline s'est progressivement construite sur la base d'oppositions théoriques qui n'ont sans doute rien de spécifique et que l'on retrouve dans la plupart des autres sciences sociales et humaines. On exprime usuellement ces oppositions à travers un prisme bipolaire (tripolaire parfois) dont les pôles peuvent être de nature extrêmement variable (individu/société, subjectif/objectif, holisme/actionnisme, individuel/collectif, macro/micro...). Or, une convergence des différentes orientations théoriques semble s'opérer depuis quelques décennies autour d'approches dominantes de type atomistique. Ces dernières ont contribué à produire théoriquement la figure de l'individu « acteur » pourvu d'une rationalité - limitée - et plus encore d'une intentionnalité. La présentation de ce schème actanciel, avec ses différentes déclinaisons (utilitarisme, interactionnisme, sociologie des organisations [1]), trouve un écho évident parmi les futurs éducateurs. Intuitivement et/ou empiriquement, ils le rapprochent de la figure hégémonique accordée aujourd'hui à l'individu « usager actif et responsable », supposé capable d'introspection, de projection, et à la fois « *indubitablement confronté à l'incertain* » (Ehrenberg A., 1995, 18), que l'on retrouve dans différents segments de la société (scolarité, formation, santé, consommation, logement, emploi, accompagnement social et éducatif...). Il semble souhaitable que cette relation - et non articulation - s'opère, notamment à partir d'éléments palpables [1] , mais sous certaines conditions. Ces déclinaisons théoriques ne doivent pas forcément venir cautionner trop rapidement un état de fait. Au contraire, en les présentant comme dominantes mais non exclusives, on peut espérer provoquer, parmi les futurs éducateurs, une réflexion critique sur le contexte discursif voire idéologique dans lequel eux-mêmes se situent aux côtés des personnes qu'ils accompagnent au quotidien dans un cadre professionnel. Cette critique pourrait par exemple porter sur les contradictions de fond qui structurent certains discours actuels où, dans le même temps, on prône l'appel à la responsabilisation des « acteurs » tout en critiquant les méfaits d'un individualisme négatif grandissant. Elle pourrait aussi donner l'opportunité d'interroger les fondements théoriques et idéologiques des politiques sociales et des différents dispositifs qui les composent.

Enfin, au-delà d'un simple objectif d'accumulation de connaissances, cette sensibilisation à la sociologie en cours de formation doit également viser une recherche de positionnement épistémologique. Mettre les futurs éducateurs spécialisés en situation de recueil, de traitement et d'analyse de données [1] peut les amener à produire eux-mêmes un sens à leur posture réflexive. De multiples occasions se présentent entre le moment où une réalité sociale se donne de manière partielle, le moment de sa traduction et celui de son analyse. On peut espérer qu'ils en arrivent eux-mêmes à distinguer plus fermement connaissance scientifique sur un objet et l'objet lui-même dans toutes ses déclinaisons concrètes (voir sur ce point la critique faite par Hacking I., 2001, sur l'idée de construction sociale). Ils peuvent également tester un certain nombre de contingences théoriques et méthodologiques dès lors qu'ils entendent faire usage d'une « typologie ». Le recours à cette « modélisation » les met généralement en situation d'interroger les catégories administratives et statistiques habituelles, ce qui est loin d'être inintéressant lorsqu'il s'agit de groupes d'individus ou de populations avec qui ils sont en contacts (les « exclus », les « SDF », les « personnes handicapées », les « jeunes en difficulté sociale »...). Dans cette situation, ils sont davantage enclins à voir que l'usage ou la construction d'une typologie les maintient le plus souvent dans un

registre descriptif qui peut ne pas avoir de vertus analytique, démonstrative ou explicative.

Conclure

Avant de se poser la question de savoir comment avoir une maîtrise des relations que doivent entretenir « référents théoriques » et dimensions « pratiques » dans une formation en alternance, il faut sans aucun doute se demander s'il est légitime d'en vouloir maîtriser les principaux mécanismes. Ainsi, notamment en matière d'enseignement de la sociologie auprès d'éducateurs spécialisés, cette fameuse « articulation théorie/pratique » ne doit plus être pensée comme une finalité en soi mais bien comme une condition, parmi bien d'autres, permettant d'assurer leur formation. Cette condition reste incertaine à instaurer, et en cela, elle devient un enjeu autour d'une posture que nous, formateurs, désignons à partir de ce que nous pensons être le « profil » des futurs éducateurs spécialisés.

La recherche du sens demande et implique toujours plus d'explicitation sur les modalités théoriques, pratiques et idéologiques de ce que nous souhaitons amener aux personnes en formation. Pour être légitime, cette recherche de sens ne doit pas devenir qu'une caution permettant de faire valoir la nécessaire alternance de cette formation d'éducateurs spécialisés (en opposition à une formation sur le tas).

BIBLIOGRAPHIE

Bailleau F., Lefaucheur N., Peyre V. (dir., 1985), *Lectures sociologiques du travail social*, Les éditions ouvrières, Coll. Politique sociale, 217 p.

Barbier J.M (dir., 1998), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Ed. P.U.F, Coll. Éducation et formation, 2^o Biennale de l'éducation, (1^{er} éd. 1996), 305 p.

Berthelot J.M (2004), *Les vertus de l'incertitude*, Ed. P.U.F, Coll. Quadrige essais débats, 271 p. (1^{er} éd. 1996)

Desanti R. (2004), *La réception de la sociologie dans deux publics d'étudiants en formation*, Revue Idées, n° 137, sept. 2004, p. 48-57.

Drouard H., Legros M., Pascal H. (1991), *Sociologie et intervention sociale*, Ed. du Centurion, Coll. Travail social, 288 p.

Dutrenit J.M. (1980), *Sociologie et compréhension du travail social*, Ed. Privat, 296 p.

Ehrenberg A. (1995), *L'individu incertain*, Ed. Hachette, Coll. Pluriel, 351 p.

Geay A. et Sallaberry J-C (1999), *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?*, Revue Française de Pédagogie, n°128, juillet-Août 1999, p. 7-15.

Hacking I. (2001), *Entre science et réalité, la construction sociale de quoi ?*, Ed. La découverte, textes à l'appui, (1^{er} éd. 1999, non traduit), 299 p.

Huot F., Couturier Y. (dir., 2004), *Une pragmatique de la théorie*, Dossier thématique, Revue Nouvelles pratiques sociales, Montréal, vol. 16, n° 2, p 19-142.

Jellab A. (2001), Peut-on penser l'orientation sous l'angle du rapport aux savoirs ? A propos de l'expérience des élèves de lycée professionnel, Revue L'Orientation Scolaire et Professionnelle, numéro Hors-série, Actes du colloque international « Éduquer en orientation », INETOP-CNAM, Vol. 30, juillet 2001.

Lahire B. (dir., 2004), *A quoi sert la sociologie ?*, Ed. La Découverte, 2004, 210 p.

Lapeyronnie D. (2004), *L'académisme radical ou le monologue sociologique. Avec qui parlent les sociologues ?*, Revue Française de Sociologie, n° 4, vol. 45, octobre-décembre 2004, p. 621-651.

Riffault J.(2002), *Quelques préalables à l'étude des processus de référenciation théorique en travail social*, Revue Vie sociale, n°2/2002.

Savoyant A. (1997), *Approche cognitive de l'alternance*, Revue Pour, n°154, p. 105-112

 retour

suite 