



La sociologie dans la formation professionnelle d'adultes : un outil pour la pratique réflexive¹

Giuditta MAINARDI CROHAS² (Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Lugano, Suisse) et **Dunya ACKLIN MUJI³** (Haute Ecole fribourgeoise de travail social, Givisiez, Suisse)

Après plusieurs années d'enseignements et de recherches auprès de futurs enseignants⁴ ou futurs travailleurs sociaux, il est possible de mettre en évidence l'intérêt de la sociologie pour ces professionnels. Au-delà des savoirs produits par cette discipline, nous soulignons la posture réflexive, la perspective et le regard induits par la sociologie, afin de redéfinir le rapport du professionnel à lui-même, à son identité professionnelle, à son contexte d'action, à ses outils méthodologiques. Plus précisément, le paradigme de la sociologie constructiviste invite les étudiants à questionner leurs propres représentations du monde et à déconstruire leurs grilles de lecture et d'interprétation des situations professionnelles et de la réalité. Cette approche se concrétise dans un enseignement fondé sur les représentations des apprenants et sur un travail qui vise la décentration par rapport à une conception spontanée de la réalité. Les connaissances issues d'une constellation de disciplines, parmi lesquelles la sociologie trouve incontestablement sa place, constituent un levier permettant ce travail, qu'il s'agisse de comprendre les difficultés et les ressources d'un élève ou d'un usager du travail social, d'appréhender le fonctionnement d'une classe, d'un établissement ou d'une autre institution sociale ou encore de donner un sens à des politiques de formation ou à des politiques sociales.

Mots-clés : réflexivité, représentations sociales, formation à l'enseignement, constructivisme (sociologie), socioconstructivisme (pédagogie appliquée), enfance

A quoi sert la sociologie dans une formation de professionnels de l'enseignement ou du travail social ? Cette question, largement inspirée d'un recueil de réflexions de sociologues réunies par Bernard Lahire (2002), est au cœur de cette contribution. Elle est doublement illustrative de

1. Nous tenons à remercier M.-C. Ukelo M'Bolo Merga, C. Reynaud et E. Jay pour leurs relectures avisées.

2. Contact : giuditta.mainardi@aspti.ch.

3. Contact : dunya.acklin-muji@hef-ts.ch

4. Le genre masculin est utilisé comme générique afin de ne pas alourdir le texte; il n'a aucune intention discriminatoire.



notre propos. D'une part, elle rend compte de représentations sociales largement partagées de la sociologie et, plus particulièrement, de certaines résistances face au caractère scientifique de cette discipline. D'autre part, ce questionnement a le mérite de mettre en évidence une propriété essentielle de la sociologie – la réflexivité – qui constitue pour nous l'apport principal de cette discipline à la formation d'adultes. Afin de montrer comment l'enseignement de la sociologie dans une Haute école pédagogique et/ou de travail social contribue à l'acquisition d'une posture réflexive, nous proposons, à titre d'exemple, une déconstruction de la notion d'enfance. En effet, nous sensibilisons les étudiants au fait que le langage véhicule des représentations qui, à leur tour, influencent les pratiques professionnelles. D'où la nécessité d'interroger les représentations liées à des notions qui paraissent familières, afin de promouvoir une pratique réflexive.

La sociologie ou l'art d'apprivoiser le sens commun

Dans plusieurs manuels d'introduction à la sociologie, il est possible de lire que cette discipline est régulièrement obligée de légitimer son statut de science ou de justifier ses résultats. Cette « mauvaise réputation » tiendrait au fait que, souvent, les conclusions des études sociologiques confirment ce que tout le monde sait déjà et qui paraît donc comme tenant de l'évidence. À l'inverse, si les résultats auxquels les sociologues parviennent vont à l'encontre de ce savoir partagé, on dira facilement qu'ils relèvent de « théories fumeuses sans rapport avec la réalité » (Rogel, 2004 : 28). Ceci d'autant plus que les sociologues peuvent facilement parvenir à des conclusions contradictoires ou encore ne peuvent que difficilement prévoir des comportements ou phénomènes sociaux (Rogel, 2004). Un gros défi qui se pose à la sociologie tout particulièrement réside ainsi dans le fait que tout un chacun est un sociologue en puissance – un « sociologue profane » dirait Harold Garfinkel (1967) – prêt à juger des conclusions des sociologues. En outre, l'appréhension scientifique se heurte au fait que tout individu a des représentations, des connaissances, des croyances, une expérience sur le monde social dans lequel il vit (Champagne, 2001[1998]). Certains auteurs utiliseront la notion de « sens commun » pour rendre compte de cet ensemble de représentations. Giddens, par exemple, parle de « *croyances propositionnelles engagées dans la conduite des activités de tous les jours* » (2005[1987] : 402). Cette notion comprend en effet un « *mélange de connaissances empiriques et d'idées transmises par d'autres (théories, croyances, superstitions,...) et par voie de conséquence, il mêle les idées justes aux erreurs. Il faut donc pouvoir faire la part des choses entre ce qui est exact et ce qui est erroné mais cela est d'autant plus difficile que les problèmes nous semblent proches et familiers...* » (Rogel, 2004 : 8). Il faut également noter que les connaissances produites par les sociologues peuvent aussi bien remettre en question ce sens commun que contribuer à sa stabilisation (Giddens, 1989), ce qui explique la familiarité que certaines thèses sociologiques



ont par rapport aux idées de sens commun, par exemple celle selon laquelle les jeunes d'origine sociale défavorisée ont une plus grande probabilité d'obtenir de moins bons résultats scolaires ou, qu'à résultats scolaires égaux, ils s'engagent moins fréquemment dans des études longues (Bonnery, 2007; Page, 2005) ou encore que les femmes accèdent moins facilement aux postes de cadre (Guionnet & Neveu, 2004). Or, la sociologie tente d'aller au-delà de ce type de constats, afin d'identifier les mécanismes sociaux qui peuvent les expliquer.

La difficulté principale pour le sociologue réside dans le fait qu'il prend comme objet d'étude des phénomènes ou une réalité qu'il pense déjà connaître parce qu'il y est inscrit dans la vie de tous les jours. Or, cette familiarité face à des phénomènes pour lesquels le sociologue (comme n'importe quel individu d'ailleurs) est spontanément amené à donner un sens, engendre le risque d'une réduction de leur complexité à des explications mécaniques, par exemple en termes de cause à effet.

Cette proximité par rapport aux phénomènes étudiés constitue ainsi à la fois une ressource et un obstacle pour la compréhension des faits sociaux. Une ressource, car cette proximité fournit au sociologue un savoir pratique utile pour interpréter ces phénomènes. D'autre part, remplissant des fonctions sociales, ces croyances et ces évidences constituent en elles-mêmes des faits sociaux et, à ce titre, elles doivent être prises en compte dans l'analyse, faire l'objet d'explications et ne pas être tout simplement évacuées (Champagne, 2001[1998]). En même temps, indépendamment du courant interne à la sociologie auquel ils appartiennent, la plupart des auteurs soulignent les difficultés liées à cette familiarité. Depuis la constitution de la sociologie comme discipline, il est ainsi souvent admis que le propre de la démarche sociologique consiste à lutter contre ces prénotions qui viendraient perturber la connaissance scientifique. Ce principe consistant à « *écarter les prénotions* » avait déjà été énoncé par l'un des pères fondateurs de la sociologie, Emile Durkheim (1999[1937]), qui en a fait la règle basilaire de la méthode sociologique. Cette règle consiste à la fois à combattre les préjugés non vérifiés, les fausses évidences, les notions non définies et les raisonnements fondés plus sur le sentiment ou l'intuition que sur une argumentation rationnelle. « *Il faut qu'il [le sociologue] s'affranchisse de ces fausses évidences qui dominent l'esprit du vulgaire, qu'il secoue, une fois pour toutes, le joug de ces catégories empiriques qu'une longue accoutumance finit souvent par rendre tyranniques. Tout au moins, si, parfois, la nécessité l'oblige à y recourir, qu'il le fasse en ayant conscience de leur peu de valeur, afin de ne pas les appeler à jouer dans la doctrine un rôle dont elles ne sont pas dignes* » (Durkheim, 1999[1937] : 32).

Plutôt que de récuser totalement les prénotions ou les préjugés, nous préférons l'idée de « *dompter l'a priori* » (Jacquemain & Frère, 2008 : 17). A l'heure actuelle en effet, un relatif consensus existe quant à la nécessité de discuter du statut du sens commun dans la production des connaissances, de déconstruire et questionner les représentations existantes



autour des phénomènes étudiés, d'interroger l'évidence de leur seule perception immédiate et spontanée en vérifiant la validité de ses propres perceptions et analyses. Ce consensus dépasse d'ailleurs le clivage épistémologique entre des sociologies pouvant être considérées, à l'instar de Marc Jacquemain et Bruno Frère (2008), comme étant aprioristes et des sociologies plutôt constructivistes. Alors que les premières visent à identifier les *a priori* qui conditionnent ce que les acteurs sociaux pensent et font, les secondes insistent sur le sens *a posteriori* que les acteurs mettent en œuvre pour construire et stabiliser leur(s) monde(s) commun(s). Le statut attribué au sens commun dans l'analyse situe les courants théoriques sur un *continuum* allant des plus aprioristes aux plus constructivistes. Cela dit, les deux types-idéaux partagent le présupposé que l'appréhension de la réalité, aussi bien de la part des sociologues « professionnels » que des sociologues « profanes », est tributaire du sens commun. En effet, ce dernier peut limiter la compréhension des phénomènes sociaux, voire en produire une explication erronée ou basée uniquement sur l'émotion. Plusieurs auteurs évoquent ces « filtres », « lunettes », « ethnocentrismes » et/ou « égocentrismes » qui forgent le regard du sociologue et qu'il s'agira, dans une démarche sociologique, d'identifier et de mettre à distance. Ainsi, en référence à Raymond Boudon (1986), il est utile de faire appel aux « effets de position » et aux « effets de disposition ». Les premiers permettent de comprendre que la perception d'un phénomène dépend de la place qu'un individu occupe dans l'espace social. Les seconds expliqueraient que deux personnes ayant la même position peuvent interpréter différemment ce même phénomène en fonction de leurs expériences, de leur parcours, de leurs intérêts, etc. Pour rendre compte de ce type de phénomènes influençant les manières de voir, d'autres notions peuvent être mobilisées : Bourdieu (1994) relie cela aux concepts « d'habitus » et d'« *illusio* ». Il insiste également sur le but principal de la sociologie, à savoir le fait de rendre aux agents sociaux la pleine conscience des mécanismes et déterminismes sociaux qui sous-tendent l'ordre social. Une posture réflexive et axée sur les processus métasociaux liés à la production des connaissances scientifiques, constitue une propriété essentielle de la sociologie. Cette dernière suppose ainsi le développement d'une posture réflexive et critique par rapport à ses propres objets d'études. C'est précisément à cette posture réflexive et à cette capacité de décentration par rapport à sa propre appréhension de la réalité sociale que nous tentons de former les étudiants que nous accompagnons dans notre pratique d'enseignantes dans des Hautes Ecoles professionnalisantes.

L'enseignement de la sociologie au service de la réflexivité

Aussi bien l'Alta Scuola Pedagogica que la filière de travail social de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (cf. Balmelli, 2005; HES-SO, 2006) mettent l'accent sur l'acquisition d'une posture professionnelle



réflexive ou encore sur la pratique réflexive. Cette orientation rejoint les thèses de plusieurs auteurs, dont Donald Schön (1994) et Philippe Perrenoud (2001). Guy Le Boterf (2007[2000]), auteur amplement mobilisé dans le cadre des formations professionnalisantes en travail social, souligne le fait que la réflexivité constitue une composante essentielle de la professionnalité : le professionnel doit faire preuve d'une capacité à prendre du recul par rapport à ses pratiques et représentations, de façon à pouvoir expliciter la façon dont il s'y est pris pour comprendre la situation et agir, en vue d'une transposition possible dans d'autres contextes. Cela signifie que, tout au long de sa formation, on demande à l'étudiant de « réfléchir sur ses propres modèles de pensée, de comprendre les contextes du monde qui nous entoure et d'enrichir le développement de sa personnalité » (HES-SO, 2006 : 17).

Compte tenu de la démarche sociologique décrite précédemment, l'enseignement de la sociologie nous semble fort adéquat pour atteindre cet important objectif de formation. Dans notre pratique, cette initiation à l'esprit sociologique se traduit surtout par l'adoption d'une approche dont l'accent est moins focalisé sur la transmission des connaissances produites en sociologie, sur les concepts ou les théories des différents auteurs, que sur le développement d'une posture réflexive. Cela ne signifie pas que nous faisons l'économie de la transmission des savoirs disciplinaires. Nous rejoignons ainsi Marc Romainville (2006), lorsqu'il craint que l'engouement pour la réflexivité risque de banaliser l'importance de l'acquisition des différents types de savoirs, et notamment ceux dits théoriques. Nous considérons en effet que l'appropriation de ces derniers est essentielle, dans la mesure où ils constituent des ressources pour appréhender les situations professionnelles. A l'instar de ce qu'écrit Le Boterf (2007[2000]), la mobilisation de ce type de ressources dans des situations pratiques va de pair avec la réflexivité et la prise de recul. La connaissance agit en somme comme un levier permettant une certaine distanciation par rapport à la perception immédiate de la réalité sociale et aux catégories utilisées dans la vie de tous les jours. Néanmoins, ce qui nous tient tout particulièrement à cœur est l'idée de « mise en mouvement », de « déconcertation », de « déconstruction » par rapport au sens commun et aux représentations que les étudiants ont de la réalité à laquelle ils sont confrontés. Nous visons ainsi à stimuler chez l'apprenant une prise de distance par rapport à lui-même, en l'invitant à identifier et objectiver les représentations issues de son système de normes et de valeurs, ainsi que ses préjugés. L'étudiant est amené à questionner et à relativiser ses perceptions, à les contextualiser et, *in fine*, à les considérer comme étant faillibles, discutables et, par conséquent, non absolues. Dans cet exercice de distanciation, nous insistons sur les processus métacognitifs, en favorisant une aptitude au questionnement, à l'analyse et à la conceptualisation des pratiques et des situations. Grâce à ces processus, on rend possible le retour réflexif du sujet par rapport à ses pratiques, à ses ressources, à ses manières d'appréhender la réalité et à ses apprentissages (Le Boterf, 2007[2000]).



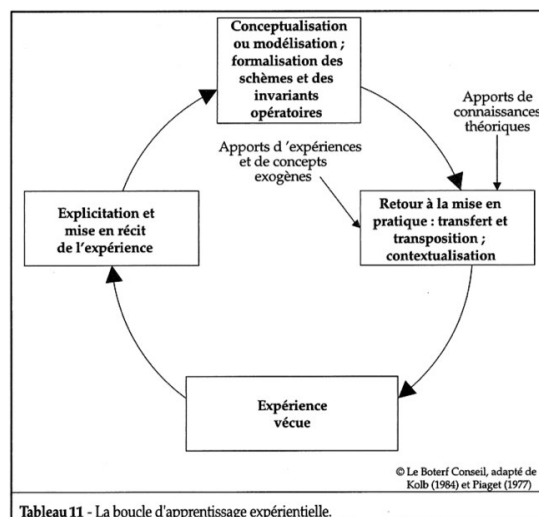
Sous-jacente à cette manière d'envisager l'enseignement en général (de la sociologie, en particulier), nous trouvons une approche pédagogique qui se situe clairement dans le paradigme socioconstructiviste (Jonnaert & Vander Borgh, 2003). L'intérêt de ce paradigme pour l'enseignement (et l'apprentissage) est double. Premièrement, il accorde une place centrale, dans le processus de formation, à l'apprenant, à son expérience et à ses conceptions et/ou connaissances préalables. Il en est de même pour les ressources, les compétences et les activités que le sujet déploie afin de donner du sens à la réalité qui l'entoure. Ce qui nous conduit au deuxième point, à savoir l'idée que, dans cette perspective, les connaissances et les savoirs sont sans cesse (re)construits par les apprenants en situation, c'est-à-dire au cours d'interactions multiples avec l'environnement (cf. Jonnaert, 2002).

Nous sommes convaincues de la centralité des étudiants dans leur processus d'apprentissage et, dans la mesure du possible, nous mettons en œuvre des activités pédagogiques favorisant à la fois la « mise en mouvement » évoquée ci-dessus et la posture réflexive. Qu'il s'agisse, à titre d'exemple, de l'analyse de situations professionnelles ou encore d'un travail autour des concepts de discrimination, différence, culture, handicap, socialisation ou identité professionnelle, nous essayons de partir, d'interroger et de faire évoluer les connaissances et les représentations que les étudiants ont des situations et des notions. Surtout, lorsqu'il s'agit de notions courantes, utilisées également dans la vie de tous les jours. Ainsi, par exemple, il s'agit de susciter une réflexion critique sur ces notions, à partir du sens que les étudiants y donnent : qui sont les jeunes ? Qui sont les pauvres ? Qui sont les personnes étrangères ? Qu'est-ce qu'un échec scolaire ? Qu'est-ce que l'intégration sociale ? Qu'est-ce que la violence et à partir de quand un comportement peut-il être considéré comme « violent » ? L'un des objectifs visés par une telle démarche est de sensibiliser les étudiants au fait que les catégories utilisées pour décrire ces situations ou réalités ne sont pas univoques ni immuables. Les réflexions d'Anthony Giddens (1989) sur le mariage, la santé, la maladie, la criminalité notamment, soulignent le caractère relatif de ces concepts et des représentations qui y sont liées, tant sur le plan historique que culturel. Nous insistons également sur le fait que les catégories employées véhiculent des visions et lectures des situations et phénomènes sociaux, qui ne sont pas sans répercussions sur la manière d'intervenir et d'agir à leurs égards. Un « enfant handicapé ou déficient » et « un enfant en situation de handicap » ne sont pas des formulations équivalentes ni neutres. Elles renvoient à deux modèles de compréhension et d'action distincts. Alors que la première peut renvoyer à une lecture médicale et individualisante de la déficience, dans laquelle l'enfant est essentiellement réduit à son déficit, la seconde souligne l'importance des facteurs contextuels qui font que cette même déficience peut (ou non) constituer un handicap (cf. Ravaud, 2001). Ce n'est pas le lieu d'entrer dans les détails, mais il semble aisé de comprendre que l'une ou l'autre façon de lire et dire la situation appellent une intervention



différente : la première plus axée sur la réadaptation et/ou sur la guérison par des moyens médicaux ou technologiques ou alors en termes de dépistage prénatal ou précoce visant à éliminer ou réduire la déficience; la deuxième axée sur les services et facteurs environnementaux en termes d'accessibilité et d'adaptation aux services et infrastructures, sur l'élimination des barrières sociales, économiques et physiques constituant des obstacles à l'insertion ou encore sur la promotion d'une égalité de droit et un accès à une pleine citoyenneté (Ravaud, 2001). D'où l'importance de stimuler les apprenants à développer un langage approprié, précis et réfléchi (par rapport aux connaissances, théories et modèles existants), le langage et le vocabulaire appropriés pouvant être considérés comme des indicateurs de la compétence professionnelle. L'appel aux savoirs dits théoriques (même divergents) et la réflexion sur leurs implications pour la pratique professionnelle, devraient inciter les étudiants à ne pas se satisfaire d'une compréhension *a priori* évidente et d'un langage courant, mais à se donner les moyens de se décentrer et de prendre en compte d'autres perspectives pour lire les situations professionnelles.

Une autre manière de favoriser la distanciation et la réflexivité fait appel à la mise en œuvre d'une pédagogie de l'expérience (cf. Kolb, 1984; Perrenoud, 2001). Un outil qui guide souvent les réflexions liées à la conception de nos enseignements est la boucle d'apprentissage expérientiel de David Kolb (1984). Cet auteur en propose une conceptualisation en quatre moments : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Parmi les adaptations successives de ce modèle, nous retenons celle de Le Boterf (2007[2000] : 119) ci-après :



L'idée est de pouvoir traverser et articuler ces différentes phases de l'apprentissage. À travers des activités spécifiques – par exemple, l'évocation d'une expérience vécue, l'analyse d'une situation professionnelle



emblématique ou encore le visionnement d'un extrait de film – il s'agit de travailler sur les perceptions de chacun par rapport à cette expérience concrète. Nous invitons fréquemment les étudiants à s'observer en train d'affronter une situation, afin d'identifier et d'explicitier, entre autres, les émotions, les représentations et les interprétations, ainsi que pour faire émerger des questionnements permettant de formuler des hypothèses de compréhension. Nous sommes ici à l'étape que Le Boterf appelle « explicitation et mise en récit de l'expérience » (2007[2000] : 119-122). La confrontation des différentes « observations réfléchies » (pour revenir à la terminologie de Kolb) produites par les membres du groupe permet un premier exercice de la réflexivité. Il s'agit ainsi de rendre compte de la signification de l'expérience vécue en considérant différents points de vue et de vérifier les hypothèses de compréhension. Une fois de plus, il s'agit de produire un conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981; Gilly, 1989) et d'opérer des ruptures avec le sens commun ou les stéréotypes, d'ouvrir des questionnements permettant à tout un chacun d'aller au-delà de sa compréhension immédiate (Perrenoud, 2001).

Pour ce faire, un troisième moment de l'apprentissage est nécessaire, celui de la conceptualisation ou de la modélisation de la situation. Cette compréhension intellectuelle de la situation participe d'un travail de reconstruction, qui suppose la mobilisation de différentes ressources, en particulier les savoirs (inter-)disciplinaires. Ce moment de la boucle de Kolb passe entre autres par la recherche, menée par les étudiants eux-mêmes, des connaissances utiles pour appréhender la situation et/ou par l'apport de connaissances théoriques (Le Boterf, 2007[2000]). Le cycle d'apprentissage se boucle par un moment de transposition à de nouvelles situations. Il s'agit de revenir à la pratique, dans le sens d'une nouvelle expérimentation active, dans laquelle les modélisations élaborées précédemment devraient fonctionner comme support de l'agir, tout en ouvrant la porte à un nouveau travail de déconstruction/reconstruction.

L'enfance, une notion familière à déconstruire

Afin de souligner la nécessité d'interroger les catégories d'usage courant, nous proposons de déconstruire la notion familière d'enfance. En effet, si l'objet de la sociologie peut parfois paraître flou, un des objets de la pédagogie est, du moins dans le sens commun, assez clair : la pédagogie s'occupe de l'enfant et de l'enfance. L'étymologie même du mot le rappelle : issu du grec ancien (παιδαγωγία), le substantif « pédagogie » est composé par le substantif enfant et le verbe conduire : conduire/mener les enfants.

Nous verrons que la distanciation par rapport à cette notion est d'autant plus nécessaire qu'en fonction de sa conception, les pratiques d'enseignants et de travailleurs sociaux en dépendent. Nous travaillons dès lors sur les représentations que les étudiants ont de cette notion pour montrer l'existence d'une variété de manières d'envisager l'enfance. Ensuite,



nous visons une évolution de ces représentations par les apports théoriques afin de mettre en exergue les enjeux professionnels relatifs aux différentes conceptions de l'enfance.

Ainsi, nous soulignons qu'à l'instar d'autres catégories (tels le genre, la race, l'ethnie), l'enfance est souvent considérée comme un fait naturel et que le contenu de la catégorie « enfance » n'a donc pas été questionné pendant longtemps (James *et al.*, 1999; Corsaro, 2005). Ce n'est d'ailleurs que tardivement qu'une sociologie de l'enfance s'est développée, reconnaissant d'une part, l'intérêt d'étudier la genèse et l'évolution de cette catégorie et reconnaissant, d'autre part, le statut d'acteur des enfants (Sirota, 2006). Jusque-là, une conception dite naturaliste de l'enfance était dominante. Pour cette dernière, l'enfance constitue une expérience universelle, qui se déroulerait donc « naturellement » et de la même manière partout. Cette conception attribue, en règle générale, à l'enfant un manque de rationalité et un caractère passif de par sa soumission à l'autorité familiale.

Or, cette conception est de plus en plus contrastée par une approche qui considère l'enfance comme le résultat d'une construction sociale, c'est-à-dire que le contenu de cette catégorie serait socialement et culturellement déterminé. Le statut de l'enfance au sein de la société, ses représentations et les actions/pratiques à son égard varient en effet dans le temps et selon les contextes. A ce propos, rappelons les travaux de Philippe Ariès (1960) qui ont mis en évidence ce relativisme historico-culturel. Son étude est considérée comme centrale pour saisir le changement des conceptions de l'enfance au fil de l'histoire (James & Prout, 1990; Corsaro, 2005; Wyness, 2006; Turmel, 2008), et elle a souligné le fait que la société et ses représentations évoluent constamment. En relevant les principaux changements dans les relations à l'enfance dans la famille et dans la société depuis le Moyen Age et jusqu'à la fin du 18^e siècle, Ariès a su montrer que, pendant longtemps, l'enfant et l'enfance ont été considérés autrement qu'aujourd'hui. Sa thèse repose sur deux constats. Le premier concerne l'attachement des parents vis-à-vis de leurs enfants. Cet attachement, tel qu'on le conçoit aujourd'hui, n'est pas un fait naturel : il voit le jour avec la possibilité d'un contrôle des naissances et la baisse de la fécondité à partir de la fin du 18^e siècle. L'enfant prend ainsi une nouvelle place dans la vie familiale et une valeur nouvelle. Deuxièmement, l'enfant est considéré comme un « adulte en devenir », c'est-à-dire qu'il n'est pas considéré comme un être ayant des ressources et des besoins spécifiques, mais comme un « format réduit » de l'adulte.

Sans vouloir retracer la modification des représentations au fil des derniers siècles, nous pouvons néanmoins souligner que, dans la société contemporaine, la conception de l'enfant et de sa place dans les rapports sociaux ont globalement changé: la Convention internationale des Droits de l'enfant (1989) – qui reconnaît les enfants comme sujets de droit à part entière – en témoigne.



Toute représentation est donc inscrite socialement dans un contexte (historique, culturel, social) et se décline en conséquence. La réponse à la question « qui est l'enfant ? » varie considérablement en fonction des contextes de référence. Les parents, les travailleurs sociaux, les enseignants ou les chercheurs, tout en utilisant le même terme, enfant ou enfance, ne partagent pas forcément la même représentation (Turmel, 2008). Pourtant, il arrive à chacun d'oublier l'existence de représentations différentes et, de ce fait, de considérer ses normes et valeurs comme celles de référence et sa propre réalité comme seule et unique.

Cela est particulièrement vrai lorsque nous considérons un groupe « autre », un groupe défavorisé ou qui a une marge de manœuvre différente. Un autre aspect important dont la sociologie oblige à prendre conscience concerne en effet les rapports de pouvoir entre les acteurs. Nous pensons aux rapports sociaux que ce soit de genre, interculturels ou autres. Le groupe « enfants » constitue un groupe autre que le groupe « adultes » et se situe fréquemment dans un rapport social asymétrique caractérisé par un déséquilibre et des forces non équivalentes. Graue et Walsh (1998) rappellent en ce sens que les enfants sont souvent confrontés à des situations sur lesquelles ils n'ont que peu de contrôle, puisque les adultes prennent les décisions à leur place. Ce type de rapport est également visible dans certaines disciplines et dans la recherche : « *children are marginalized on sociology because of their subordinate position in societies* » (Corsaro, 2005 : 6).

En pratique, cela signifie que les « *adults thinking about children and childhood is full of clearly paternalistic features and in part expressed the chauvinism of adults who, like missionaries, make their own cultural convictions the standard for everybody else* » (Büchner & Fuhs, 2001 : 177). Dans ces circonstances, l'enfant dispose d'une marge de manœuvre relativement réduite. En particulier, avec ses normes et valeurs souvent non questionnées, le processus de scolarisation vient forger le monde social des enfants et structurer leur processus d'apprentissage. D'autant plus que l'école est devenue une référence importante pour le développement et l'acquisition de règles (Wyness, 2006 : 13). Dans nos sociétés occidentales, l'école est désormais considérée comme la place « *naturelle et inévitable* » pour l'enfant (Wyness, 2006 : 141), mais cela n'a pas toujours été le cas (Ariès, 1960) et n'est toujours pas le cas dans d'autres contextes actuels.

Dans une posture réflexive de futurs enseignants ou travailleurs sociaux, il nous paraît dès lors important de questionner le rapport social à l'enfance et de considérer les conséquences sur les pratiques professionnelles. Il s'agit alors de comprendre les situations, en tenant compte de l'existence des relations de pouvoirs, par exemple entre classes d'âge (adultes-enfants) ou encore entre garçons et filles, afin d'expliquer des comportements, des dynamiques de groupe ou encore des décisions en termes de politique scolaire ou de didactique. Cependant, il importe également de reconnaître les changements de regard sur l'enfance et les



enfants décrits précédemment : à l'heure actuelle, dans nos sociétés, l'enfant n'est plus la simple propriété des parents, mais un sujet de droit à part entière. Reconnaître l'enfant en tant qu'acteur amène à favoriser des actions pédagogiques et éducatives visant à renforcer sa capacité d'action dans son processus évolutif. Dans l'enseignement, cela se traduit par l'adoption des approches socioconstructivistes décrites plus haut. Ce renouveau pédagogique opère une transition en termes de conceptions de l'enseignement : de la simple transmission de connaissances et savoirs de la part de l'adulte, à une participation active de l'enfant au processus d'apprentissage, avec un accent particulier sur le développement des compétences de l'apprenant et la co-construction des savoirs (Ropé, 2000; Barrère & Sembel, 1998).

La sociologie, parmi d'autres disciplines, offre ainsi les moyens pour analyser l'enfance sous plusieurs dimensions, notamment économiques, sociales, historiques et culturelles. La déconstruction sociologique de la notion d'enfance peut ainsi s'appuyer sur des analyses qui mettent au jour les influences des changements sociaux, économiques et culturels sur les familles et les enfants (Corsaro, 2005), autant d'aspects qu'il s'agit de rendre accessibles aux étudiants. L'articulation de ce travail de déconstruction avec un travail autour de leurs représentations de l'enfance permet finalement de questionner une notion familière et souvent naturalisée, ce qui rend possible l'acquisition et le renforcement d'une posture réflexive nécessaire à la profession.

Conclusion

Pour conclure, nous insistons sur le fait que l'enseignement de la sociologie à des futurs enseignants ou travailleurs sociaux n'a pas de finalité pratique immédiate. Dans une formation professionnalisante, le but est néanmoins d'outiller l'apprenant pour lire les situations professionnelles ou d'autres dimensions de la réalité sociale, en faisant preuve de décentration, de questionnement et d'ouverture à d'autres lectures que la sienne. Au travers d'une pédagogie expérientielle et basée sur une approche socioconstructiviste, il s'agit de permettre l'acquisition et la mise en œuvre d'outils permettant l'analyse contextuelle des phénomènes en mobilisant les différents savoirs et connaissances, ce qui suppose également une posture réflexive. Comme nous l'avons vu, la posture réflexive permet d'être en mesure de contextualiser le phénomène étudié, d'être donc capable de le situer culturellement et historiquement, dans un ici et maintenant spécifique, en prenant en compte les interactions entre les acteurs impliqués (Graue & Walsh, 1998). Bien que l'intervention directe ne soit pas la finalité première de l'enseignement de la sociologie, force est de reconnaître que ce travail sur les regards, sur les représentations, sur l'ouverture à d'autres lectures de la réalité sociale et des situations sociales peut être considéré déjà comme une forme d'intervention sociale. Ainsi que l'affirme Giddens (2005[1987]), la sociologie a donc ce caractère éminemment politique et critique permettant le changement social.



Références

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Plon.
- Balmelli, E. (2005). Le pratique professionali nella formazione di base dell'Alta scuola pedagogica. *Scuola ticinese*. 271, 5-7.
- Barrère, A. & Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Bonnery, S. (2007). *La construction des difficultés et des inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.
- Boudon, R. (1986). *L'idéologie. L'origine des idées reçues*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Büchner, P. & Fuhs, B. (2001). Children are schoolchildren : relationships between school culture and child culture. In M. Du Bois-Reymond (ed.). *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings*. (pp. 161-184). New York : Peter Lang.
- Champagne, P. (2001[1998]). *La sociologie*. Toulouse : Editions Milan.
- Corsaro, W. A. (2005) (2nd). *Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New York : Sage.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Durkheim, E. (1999[1937]). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge : Polity Press.
- Giddens, A. (2005[1987]). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Gilly, M. (1989). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz & C. Garnier (dir.), *Constructions des savoirs : obstacles et conflits*. (pp. 162-181). Montréal : CIRADE/Agence d'ARC.
- Graue, M.E & Walsh, D.J. (1998). *Studying children in context. Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, London & New Delhi : Sage.
- Guionnet, C. & Neveu E. (2004). Genre et travail. In C. Guionnet & Neveu, E., *Féminins/Masculins. Sociologie du genre*. (pp. 105-152). Paris : Armand Colin.
- Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO). (2006). *Plan d'études cadre Bachelor 2006. Filière de formation en travail social*. s.l. : HES-SO (en ligne : <http://hes-so.ch>, consulté le 24.11.2009).
- Jacquemain, M. & Frère, B. (2008). Fonder ou représenter. De l'apriorisme et du constructivisme en sciences sociales. Quelques clés de lecture en guise d'introduction. In M. Jacquemain & Frère, B. (dir.). *Epistémologie de la sociologie. Paradigmes pour le XXI^e siècle*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- James, A. & Prout A. (1990). *Theorizing Childhood*. London : Polity Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Constructing and reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London : The Falmer Press.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage – un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*. Eaglewood Cliffs : Prentice Hall.
- Lahire, B. (2002). *A quoi sert la sociologie ?* Paris : Editions La Découverte.
- Le Boterf, G. (2007[2000]). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles/Editions d'Organisation.
- Page, L. (2005). Des inégalités sociales aux inégalités scolaires, choix éducatifs et Prospect Theory. *Revue économique*, 3, 56, 615-623.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.



- Ravaud, J.-F. (2001). Vers un modèle social du handicap, l'influence des organisations internationales et des mouvements de personnes handicapées. In R. de Riedmatten (dir.). *Une nouvelle approche de la différence, comment repenser le « handicap »*. (pp. 55-68). Genève : Editions Médecine & Hygiène.
- Rogel, T. (2004). *Introduction impertinente à la sociologie*. Paris : Editions Liris.
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 69-81.
- Ropé, F. (2000). Savoir, savoirs scolaires et compétences. In A. Von Zanten (dir.). *L'école. L'état des savoirs*. (pp. 161-169). Paris : La Découverte.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Turmel, A. (2008). *A historical Sociology of Childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wyness, M. (2006). *Childhood and Society. An introduction to the sociology of childhood*. New York : Palgrave MacMillan.

