



## **Former les futurs enseignants à et par la sociologie. Le cas de la Haute école pédagogique du Valais**

**Nicole JACQUEMET**<sup>1</sup> (Haute école pédagogique du Valais, St-Maurice, Suisse) et **Paul RUPPEN**<sup>2</sup> (Pädagogische Hochschule Wallis, Brig, Suisse)

Le présent article rend compte des dispositifs d'enseignement de la sociologie de l'éducation à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS). Les objectifs poursuivis et les contenus abordés sont présentés, ainsi que leur mise en œuvre dans les deux sites (germanophone et francophone) de la HEP-VS. Les difficultés rencontrées par les formateurs autour des dispositifs de formation sont mises en évidence et le point de vue des personnes formées est largement pris en compte afin de savoir comment elles perçoivent ces objectifs et quelle est leur appréciation de la sociologie comme ressource pour l'enseignement. La deuxième partie de l'article présente les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès des personnes ayant suivi les enseignements de sociologie à la HEP-VS.

Les résultats de l'enquête montrent que les formés font une appréciation globale très positive de la sociologie de l'éducation, mais qu'ils ne perçoivent que partiellement sa fonction pratique. Les savoirs sociologiques sont peu perçus comme des ressources mobilisables dans l'action professionnelle.

Ces résultats questionnent les dispositifs mis en place et permettent aux formateurs d'identifier des pistes de réflexion visant à clarifier le but de la formation sociologique à l'intention des futurs enseignants et à favoriser la construction de savoirs professionnels.

**Mots-clés :** sociologie de l'éducation, formation des enseignants, dispositif de formation, savoir sociologique, enquête par questionnaire

### **Introduction**

C'est au processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement que la sociologie de l'éducation doit sa place dans le cadre de la formation des enseignants<sup>3</sup>. La professionnalisation renvoie à la notion de « profession », en opposition à celle de « métier ». La dimension des savoirs constitue l'un des principaux traits qui caractérisent une profession (voir

1. Contact : nicole.jacquemet@hepvs.ch

2. Contact : paul.ruppen@phvs.ch

3. Le masculin est utilisé ici par commodité rédactionnelle. Il comprend toutefois autant les hommes que les femmes.



notamment Lang, 2001; Gomez, 2001; Bourdoncle, 2000) : un métier qui se professionnalise fait appel à des savoirs scientifiques, rationnels, de haut niveau.

La sociologie de l'éducation représente l'un des savoirs scientifiques dispensés dans la formation initiale des enseignants. Le présent article rend compte des dispositifs d'enseignement de cette discipline au sein de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) et tente de montrer quel usage du savoir sociologique est fait dans ce cadre. Il présente également les résultats d'une enquête par questionnaire cherchant à connaître quelle appréciation les personnes formées font de la sociologie de l'éducation comme ressource pour l'enseignement.

### **La sociologie de l'éducation en formation à l'enseignement**

La sociologie de l'éducation ne va pas de soi en formation des enseignants. Trottier et Lessard (2002) notent qu'elle occupe une place limitée, voire marginale en Amérique du Nord. En France, Baluteau (2002) qualifie sa présence de peu consensuelle. En Suisse, sa place semble moins sujette à controverse, mais elle représente également une portion plutôt congrue de la formation. Il est d'ailleurs intéressant de rappeler que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), dans ses « Thèses pour la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques » (1993), ne la faisait pas figurer parmi les champs de formation à développer.

Concernant la façon d'organiser le cursus sociologique, Perrenoud constate deux approches différentes selon les institutions de formation : soit la sociologie est enseignée dans le cadre d'un cours disciplinaire, soit elle fait partie d'une formation organisée autour d'« objets complexes appelant des éclairages multidimensionnels » (2002, p. 94). Selon lui (2001), c'est la seconde approche qui favoriserait davantage la mobilisation des savoirs chez les futurs enseignants.

Du côté des formateurs de sociologie, tous n'ont pas la même posture face à l'enseignement de leur discipline. Baluteau (2002, 2005) a mis en évidence quatre « figures » représentant chacune un type particulier d'usage du savoir sociologique :

- « La figure de la déstabilisation du sens commun » : cet usage du savoir sociologique vise avant tout à déconstruire les évidences des formés ; il s'agit davantage de développer une « connaissance sociale au service de la mobilisation des enseignants que des compétences pratiques » (2005, p. 73). Cet usage ne débouche donc que très peu sur des prolongements opératoires.
- « La figure humaniste » : ce type d'usage met surtout « l'accent sur des valeurs à enseigner pour libérer, émanciper les jeunes » (*op. cit.*,



p. 99). Là également, les prolongements pratiques ne sont pas centraux.

- « La figure pragmatique » : dans cette figure, le savoir sociologique est principalement mis au service de l'action et tourné vers la résolution de problèmes pratiques (*op. cit.*, p. 124).
- « La figure de l'équipement cognitif » : le but visé ici est de convoquer des connaissances scientifiques qui constituent des ressources pour comprendre et agir sur le réel. « Cette figure débouche sur une recontextualisation pragmatique, avec une place première et centrale à la connaissance scientifique objet ensuite de recontextualisation dans et pour la pratique » (*op. cit.*, p. 141).

Quelle est l'organisation mise en œuvre à la HEP-VS et quel usage du savoir sociologique est-il fait dans le cadre des enseignements de sociologie dispensés aux futurs enseignants des degrés élémentaire et moyen ? Avant de présenter les objectifs et le contenu de ces cours, précisons le contexte de formation à la HEP-VS : cette institution compte deux sites, l'un francophone à St-Maurice et l'autre germanophone à Brigue. Les étudiants sont tenus de passer deux semestres dans l'autre partie linguistique du canton. Dans chacun des sites se déroule le même cursus de formation. Les intitulés des cours et leurs objectifs sont identiques, ainsi que les modalités d'évaluation; le cheminement pour atteindre les objectifs est en revanche librement choisi par les formateurs.

### **Les cours de sociologie de l'éducation à la HEP-VS**

La HEP-VS a fait le choix d'une approche disciplinaire de la sociologie. Le cursus comprend deux enseignements de sociologie donnés respectivement durant la première année (2<sup>e</sup> semestre) et la deuxième année d'études (3<sup>e</sup> semestre).

Le premier enseignement représente une forme d'introduction en abordant les concepts de base de la sociologie générale. L'objectif de ce cours consiste à ce que l'étudiant soit « capable [...] d'exploiter [les concepts sociologiques de base] dans le cadre de l'analyse d'une situation concrète tirée de sa pratique pédagogique » (HEP-VS, 2009). Le second enseignement a pour but que l'étudiant « se [familiarise] avec l'approche sociologique de l'école afin de développer une attitude de distanciation, d'anticipation et d'évaluation critique dans sa future pratique professionnelle » (HEP-VS, 2008). Il a une approche davantage thématique en abordant différents objets d'étude de la sociologie de l'éducation.

Sur le site de St-Maurice, une grande partie des cours consiste en la présentation des concepts ou des thématiques sociologiques sélectionnés. Les concepts classiques de culture, socialisation, déviance, genre, rôle et statut, autorité et stratification sociale sont travaillés durant le premier



cours de sociologie, selon différents points de vue sociologiques et en lien avec les questions scolaires. Le second cours traite les thématiques suivantes : les inégalités de carrières scolaires, les enjeux de la scolarité, l'effet-établissement et l'effet-maître, la profession enseignante, les relations école-famille; il donne également quelques éléments de sociologie de la famille.

Préalablement, les étudiants sont amenés à faire état de leurs représentations des sujets abordés, de sorte à faire des liens avec la matière présentée, confronter par la suite leurs conceptions avec le discours scientifique et déconstruire, le cas échéant, certaines de leurs évidences.

L'exposition des différents contenus se termine le plus souvent par une réflexion menée en groupe sur ce que ces contenus ont comme implication sur les pratiques professionnelles. Il s'agit ici de dégager quelques pistes d'action et non d'élaborer de réelles stratégies d'intervention.

C'est principalement dans le cadre du travail de validation des cours que les étudiants doivent démontrer leur appropriation des connaissances. Ce travail consiste à élaborer une lecture sociologique d'une ou plusieurs situations professionnelles : les étudiants analysent les situations choisies à l'aide du savoir sociologique acquis, dans le but d'en obtenir une meilleure compréhension et d'en tirer des pistes d'action pour leur pratique professionnelle.

Sur le site de Brigue, l'approche est un peu plus « formelle ». Le cours débute avec la question de la perception des groupes sociaux et de la société par les sens, dans le but de déconstruire l'amalgame souvent présent entre les concepts abstraits de groupe, société et culture et les productions concrètes des individus appartenant à ces groupes ou cultures.

Après cette entrée en matière suit une introduction plus générale sur l'individu dans la société, en abordant les concepts de culture, identité et socialisation, ainsi que la question de la langue comme phénomène social et des besoins de l'homme en articulation avec la dimension sociale.

Le concept de groupe social est ensuite traité en mettant notamment l'accent sur deux structures sociales spécifiques : la structure de statut et la structure du pouvoir d'un groupe, et en permettant aux étudiants de développer des méthodes pour tester des hypothèses à ce sujet dans une classe. C'est dans cette perspective, en tenant compte de l'importance des statistiques en sociologie – et étant donné le fait qu'on y rencontre rarement des lois strictes, mais uniquement des lois de tendance –, que le concept de corrélation est travaillé (corrélation de Pearson et de Spearman). Dans le travail de validation du cours, les étudiants choisissent souvent d'appliquer ces concepts à une classe, via une petite enquête par questionnaire (« À côté de qui voudrais-tu être assis pour le reste de l'année scolaire ? ») en calculant des corrélations entre par exemple les notes d'éducation physique et la popularité dans la classe – parfois en comparant les genres.



Enfin, la dimension des organisations est abordée en mettant notamment l'accent sur les concepts de rôle social et de conflits de rôles, appliqués à l'école en tant qu'organisation.

Après leur traitement, ces différents sujets sont toujours discutés par rapport à leur éventuelle utilité professionnelle, en insistant sur le fait qu'une distinction claire est à établir entre l'analyse – la sociologie – et l'application des savoirs, où les valeurs personnelles et professionnelles deviennent importantes.

Durant le second cours, les différents sujets sont notamment traités à l'aide des études PISA, en mettant l'accent sur les démarches méthodologiques de ce type d'études et en faisant appliquer aux étudiants ce genre de démarche (formuler des hypothèses de tendance et les tester). Dans cette perspective, le test chi-carré de Pearson est développé à titre d'exemple pour expliquer certains concepts de base de la théorie des tests statistiques. Comme au premier semestre, une discussion est menée à propos de l'utilité professionnelle des différents sujets traités durant le cours<sup>4</sup>.

Au-delà des différences présentes dans les approches proposées sur chaque site, on constate que les deux dispositifs visent la transmission d'une culture sociologique à travers des connaissances, une certaine lecture des phénomènes scolaires, ainsi que des éléments de méthodes et d'analyses statistiques. L'accent est fortement mis sur le fait que la dimension sociale constitue l'un des déterminants des faits scolaires et que l'enseignant doit être à même de repérer et d'analyser cette dimension. Dans ce sens, le but est de former les futurs étudiants à la sociologie. Mais, *in fine*, cette culture sociologique est proposée dans une perspective professionnelle : il s'agit de développer un regard et des outils pouvant nourrir la pratique professionnelle de l'enseignant. C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de formation à l'enseignement *par* la sociologie.

Ces différents éléments mettent en évidence le fait que l'usage qui est fait du savoir sociologique dans le cursus de la HEP-VS se rapproche principalement de la « figure de l'équipement cognitif » formalisée par Baluteau (2005, p. 125). Rappelons qu'il s'agit de convoquer un « savoir scientifique qui doit apporter des ressources pour comprendre et agir sur le réel » (*op. cit.*). Le rapport à la pratique n'est pas envisagé sur le « mode opératoire direct, à l'aide de savoirs pratiques, de solutions concrètes », mais plutôt sur le « mode cognitif ('ouvrir des possibles') » (*op. cit.*, p. 140). Par ailleurs, sur le site de St-Maurice, on peut également relever une forme d'usage du savoir se rattachant à la « figure de la déstabilisation du sens commun », via le travail réalisé autour des représentations des apprenants.

---

4. Les photocopiés des deux cours du site de Brigue peuvent être consultés à l'adresse suivante : <http://sozio.logik.ch>.



Le mode de convocation du savoir scientifique proposé dans le cursus sociologique à la HEP-VS n'est pas sans poser certaines difficultés aux formateurs. La principale difficulté à laquelle nous sommes confrontés est celle du risque de « régression conceptuelle et contextuelle » (Baluteau, 2005). Il est certain que le fait de vouloir traiter tous les contenus mentionnés ci-dessus dans le cadre de cours semestrialisés oblige forcément à sélectionner certains éléments des savoirs et à en éliminer d'autres, au risque de perdre la cohérence d'une construction théorique. Il est par ailleurs intéressant de relever que les manuels de sociologie auxquels ont recours les formateurs contribuent à ce phénomène de régression. Le savoir sociologique y est présenté sous une forme vulgarisée et, le plus souvent, les recherches présentées ne sont pas contextualisées, ce qui ne favorise pas une attitude critique par rapport à la recherche et qui tend au contraire à sacraliser ses résultats. Il est certain que cette difficulté représente une limite importante à ce que nous avons qualifié de formation à la sociologie.

Une autre difficulté est à relever du côté des limites du savoir du sociologue. Comme le dit Dubet (2002, p. 34-35), « Certes, l'analyste, et ceci d'autant plus que sa connaissance est animée par un fort intérêt pratique, comprend mieux la situation ou la conduite des autres acteurs, mais dès qu'il essaie de formuler des conseils sous forme de standardisation de prescriptions d'action, les limites de son savoir deviennent évidentes ». Le savoir sociologique n'a pas pour vocation première de dire « ce qui doit être », mais de dire « ce qui est » (Durkheim, cité par Lahire, 2002). Dès lors, l'accompagnement de la réflexion des formés autour de l'exploitation des notions sociologiques sur le plan des pratiques professionnelles est délicate, d'autant plus que les attentes sont généralement élevées. Il est ici essentiel de clarifier le rôle de la sociologie et du sociologue-formateur, en insistant sur le fait que l'on ne se situe pas sur le « mode opératoire direct », comme mentionné plus haut. Cette difficulté questionne ce que nous avons qualifié de formation *par* la sociologie. La formation sociologique contribue certes à alimenter les savoirs professionnels des enseignants, mais il s'agit d'une contribution indirecte et non contextualisée, qu'il faut recontextualiser en quittant le niveau sociologique pour rejoindre celui de la *praxis*.

Par ailleurs, la formation sociologique se heurte à plusieurs obstacles que nous relevons du côté des formés. Un premier obstacle réside dans la vision réductrice des faits scolaires qu'ont les étudiants, à savoir une vision en « apesanteur sociale » (Baluteau, 2002, p. 83). Cette façon de voir est renforcée par les approches didactiques et pédagogiques qui, selon Trottier et Lessard (2002, p. 67), « [évacuent] complètement les relations entre le système d'éducation et le contexte social, culturel, économique et politique dans lequel ils s'inscrivent et omettent de contextualiser les savoirs transmis et les processus d'apprentissage. Tout se passe comme si la relation pédagogique s'actualisait exclusivement dans



la classe, en vase clos, ou dans une bulle qui se suffirait à elle-même, à l'abri du contexte organisationnel et social plus large dans lequel elle se situe ».

Un deuxième obstacle a trait à la « conception psychologisante du comportement des acteurs » (Trottier et Lessard, 2002, p. 67), dont font état les futurs enseignants. Ces derniers ont tendance à expliquer spontanément les faits scolaires en mettant l'accent sur la dimension psychologique des phénomènes. Il faut dire que les formés bénéficient souvent de quelques notions de psychologie acquises dans leur cursus antérieur.

Un troisième frein réside dans la propension des étudiants à se focaliser sur les cas concrets sans prendre de la distance et voir la réalité d'un point de vue plus global. Plusieurs éléments d'explication peuvent être mis en avant par rapport à cette attitude. D'une part, on peut penser que, comme l'avance Dubet (2002, p. 16), « il y a un effet d'échelle dans l'ordre de l'adhésion aux théories sociologiques, le processus additif recensé par le chercheur ne rend pas compte de chacun des éléments de l'addition, ceux que voit l'enseignant dans sa classe ». Les formés ont parfois de la peine à articuler ce qu'ils perçoivent de la réalité scolaire depuis leur point de vue avec ce que les théories sociologiques leur apprennent, et ce d'autant plus si ces théories bousculent des croyances fortement établies. Cette difficulté peut être renforcée par le fait déjà mentionné qu'en sociologie, les hypothèses ne sont que des lois de tendance. Même avec une hypothèse bien confirmée, on ne peut pas déduire certaines caractéristiques d'un enfant à partir d'autres caractéristiques. Si l'on sait, par exemple, que les enfants d'un statut socio-économique faible ont moins de chances de faire des études universitaires que les enfants d'un statut élevé, et si l'on sait qu'il ne s'agit là que d'une loi de tendance et qu'il y a par conséquent toujours des exceptions « à la règle », que fait-on de cette connaissance lorsque l'on se retrouve face aux individus composant sa classe ? Outre l'accusation de fatalisme souvent portée contre la sociologie, cette dernière ne risque-t-elle pas de créer des préjugés chez les personnes qui ne sont pas suffisamment conscientes de la nature des hypothèses sociologiques ? D'autre part, il est certain que les étudiants ne disposent pas suffisamment de connaissances statistiques qui leur permettraient de mieux comprendre certains résultats de recherche et d'articuler un point de vue macro et microsociologique. Enfin, dernier élément d'explication, il existe peut-être un facteur d'auto-sélection des étudiants des HEP : le choix d'une formation en HEP résulte probablement du souhait de réaliser un travail concret dans le domaine « de l'humain », tout en évitant des études universitaires où la formation devient de plus en plus « mathématisée ».

Comment la formation sociologique telle qu'elle a été présentée ci-dessus est-elle perçue par ses destinataires ? Tel est le second questionnaire de cet article. Nous y répondons en rapportant les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'étudiants et diplômés de la HEP-VS<sup>5</sup>.

---

5. Voir les détails de l'enquête en annexe.



## Le rapport des formés à la sociologie de l'éducation

Le premier élément à mettre en évidence concerne la perception très positive de la sociologie de l'éducation qu'ont les répondants. Non seulement cette dernière est vue comme intéressante en soi (80% des réponses, diplômés et étudiants faisant une appréciation relativement semblable), mais les répondants reconnaissent son intérêt sur le plan professionnel en déclarant très majoritairement utile l'objectif de son enseignement (78.4% de l'ensemble des répondants; 66.7% des diplômés et 81.1% des étudiants). Ce regard positif doit toutefois être mis en perspective avec le petit nombre de répondants, le faible taux de réponse au questionnaire (16.1%) pouvant représenter un indicateur d'un certain manque d'intérêt pour la discipline elle-même.

L'intérêt sur le plan professionnel réside davantage, selon les répondants, dans la fonction épistémique de la discipline (50.7% des réponses, autant de diplômés que d'étudiants) que dans sa fonction pratique (15% des réponses, en majorité des diplômés). 34.3% des répondants (en majorité des étudiants) adoptent une position intermédiaire en percevant la sociologie comme pourvoyeuse de connaissances pouvant déboucher sur des pistes d'action.

Ainsi, selon la majorité des personnes interrogées, la sociologie de l'éducation permet avant tout aux enseignants de mieux connaître la réalité scolaire – et donc de mieux la comprendre. Elle n'est que peu perçue comme ressource pour l'action professionnelle. Conformément à la « figure de l'équipement cognitif » (Baluteau, 2005) qui représente l'usage du savoir sociologique mis en œuvre dans la formation dispensée à la HEP-VS, on retrouve bien ici la « place première et centrale » accordée à la connaissance scientifique. La reconnaissance de cette dernière, par les formés, comme ressource pour ensuite agir sur le réel est présente, mais de façon nettement moindre. Dans ce sens, les répondants semblent tout à fait rejoindre les limites du savoir sociologique évoquées par les sociologues eux-mêmes. Par ailleurs, on peut relever, à l'instar de Perrenoud (2001), que ce résultat met en évidence la difficulté de « [traduire] des savoirs théoriques en savoirs procéduraux » (p. 16) et de réaliser une « transposition pragmatique, dans l'action, des savoirs issus des sciences humaines et sociales » (p. 19). Ce résultat procède peut-être également de l'organisation de la formation à la HEP-VS en approche disciplinaire plutôt qu'autour d' « objets complexes », ce qui rendrait plus difficile la mobilisation des savoirs (Perrenoud, 2001).

La meilleure connaissance de la réalité scolaire favorisée par la formation sociologique passe par la prise en compte de la dimension sociale de cette réalité et contribue à donner aux enseignants une vision plus globale de leurs situations professionnelles. La majorité des répondants (62%) pensent que les enseignements de sociologie auxquels ils ont participé leur ont permis d'élargir leur regard sur les situations de classe en y intégrant le contexte social.





En revanche, il semble que la formation sociologique ne contribue que de façon mitigée à rompre avec le sens commun. Les réponses sont très partagées, une petite majorité de répondants estimant que la formation sociologique a suscité une prise de recul par rapport à certaines de leurs croyances (52.1% de oui et plutôt oui). Selon les répondants qui ont répondu par l'affirmative, c'est la problématique du genre qui a le plus contribué à bousculer leurs évidences, suivie par celle de l'influence de l'origine sociale sur les carrières scolaires. Des représentations autour de la profession enseignante ont également été mises en question.

Outre le fait qu'il n'y a pas forcément d'évidences à déconstruire, ce résultat peut s'expliquer par le fait que le travail sur les représentations est un exercice difficile qui demande probablement un dispositif plus spécifique que ce qui est mis en place ici (voir par exemple Baillauquès, 2001). On peut également interpréter ce résultat par le fait que la modification des représentations constitue un processus qui nécessite un certain temps. Il est intéressant de relever que les répondants diplômés font davantage état de changements à ce niveau que les répondants en formation; et parmi ces derniers, les étudiants de 3<sup>e</sup> année le font plus fréquemment que ceux de 2<sup>e</sup> année. On pourrait lire dans cette gradation un effet de la durée sur la réflexion personnelle. Par exemple, les diplômés sont proportionnellement nettement plus nombreux que les étudiants (et aussi que l'ensemble des répondants) à mettre en évidence la fonction pratique de la sociologie; et parmi les étudiants, ceux de 3<sup>e</sup> année le font davantage que ceux de 2<sup>e</sup>. De même, la prise de distance par rapport au sens commun favorisée par cette discipline est reconnue plus souvent par les diplômés que par les étudiants (55.6% vs 49%), et parmi ces derniers, de façon nettement plus fréquente chez les étudiants de 3<sup>e</sup> année (68.2% vs 37.5%). De façon générale, quelles que soient les questions posées, les répondants de 3<sup>e</sup> année font une appréciation toujours plus positive de la sociologie que leurs collègues plus jeunes.

Plusieurs éléments d'explication peuvent être apportés à ces résultats. Les différences entre étudiants peuvent procéder de la socialisation à l'œuvre durant la formation : les étudiants de 3<sup>e</sup> année connaissent mieux leur métier d'étudiant et sont mieux à même de décoder les intentions et les démarches de formation que leurs camarades. On peut également mettre en évidence l'impact du temps et de l'expérience sur l'appropriation de savoirs. En effet, la prise de recul liée au temps peut permettre une certaine « digestion » des connaissances. Par ailleurs, on peut supposer que l'expérience professionnelle acquise permet de mettre en perspective ces connaissances et contribue à les transformer en savoirs professionnels, œuvrant ainsi à une meilleure reconnaissance de l'intérêt de la sociologie de l'éducation.

Quel que soit le site d'étude, les répondants vont clairement dans le même sens positif concernant l'intérêt de la sociologie et l'utilité de l'objectif de son enseignement. Des divergences d'appréciation apparaissent en revanche concernant la prise de distance par rapport à leurs



croyances. Les personnes ayant étudié la sociologie à Brigue répondent nettement par la négative à la question, alors que celles l'ayant fait à St-Maurice ou de façon mixte à Brigue et St-Maurice répondent clairement par l'affirmative. On constate ces mêmes tendances par rapport à la question de l'intégration de la dimension sociale dans l'approche des situations de classe, de même que par rapport à la prise de conscience du rôle de l'école dans la construction de la société, plus marquée chez les personnes ayant suivi les cours de sociologie à St-Maurice et dans les deux lieux que chez celles l'ayant fait à Brigue où le positionnement est plus partagé. Concernant le type de fonction attribuée à la sociologie, la fonction pratique est toujours la moins relevée, quel que soit le lieu d'enseignement. La fonction épistémique est majoritairement mise en avant par les répondants ayant suivi la formation sociologique à Brigue et de façon mixte à Brigue et à St-Maurice, alors que les répondants ayant suivi les enseignements de sociologie à St-Maurice adoptent le plus souvent une position intermédiaire.

Par rapport à ces résultats, le premier élément à mettre en exergue concerne le contexte de l'échange linguistique dans lequel se trouvent une partie des étudiants. Les étudiants en échange sont amenés à se former, dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, à une discipline d'un certain niveau d'abstraction et usant d'un jargon qui lui est propre. La barrière de la langue a été relevée plusieurs fois par les répondants et semble ainsi constituer un frein réel aux apprentissages. La mise en œuvre de la formation peut également constituer un deuxième élément d'explication : l'approche « formelle » développée à Brigue semble rendre moins aisée l'appropriation d'une certaine lecture sociologique de la réalité par les étudiants. Le facteur d'auto-sélection mentionné plus haut peut constituer un dernier élément éclairant la difficulté de certains étudiants à entrer dans la logique du dispositif de formation proposé.

## Conclusion

En tant que formateurs de sociologie, nous sommes convaincus, avec Trottier et Lessard (2002, p. 59) que « [cette] discipline est en mesure de projeter un éclairage original sur les processus éducatifs et de mettre en relief les enjeux dont les enseignants doivent non seulement avoir conscience mais être en mesure de les analyser de façon articulée pour exercer leurs responsabilités avec lucidité et efficacité ». La sociologie peut ainsi contribuer à soutenir et alimenter la posture du praticien réflexif que vise la formation à la HEP-VS.

Cette étude nous renvoie à notre propre réflexivité et nous incite à questionner nos dispositifs de formation sur trois aspects au moins. Un premier questionnement devrait porter sur le statut de la formation sociologique proposée et viser à la positionner plus clairement qu'elle ne l'est aujourd'hui entre une formation à la sociologie et une formation *par* la sociologie. Le deuxième aspect à considérer devrait concerner la



« transposition pragmatique » (Perrenoud, 2001) ou la « recontextualisation pragmatique » (Baluteau, 2005) dont les savoirs sociologiques doivent faire l'objet en vue d'une plus grande mobilisation dans la pratique enseignante. Enfin, la réflexion devrait s'attacher à explorer la problématique de l'accompagnement des futurs enseignants dans le processus de « subjectivation » (Vanhulle, 2004) des savoirs sociologiques et, par tant, dans la transformation de ces derniers en savoirs professionnels, tout en mettant l'accent sur le rôle de médiation du formateur (Buysse, 2008). Le fruit de ces réflexions pourrait contribuer au développement d'une didactique de la sociologie qui fait encore défaut aujourd'hui (Perrenoud, 2002).



## Références

- Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (éds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 41-61). Bruxelles : De Boeck.
- Baluteau, F. (2002). Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs d'IUFM. *Education et Sociétés*, 9, 1, 73-85.
- Baluteau, F. (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants* ? Paris : Fabert.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Buyse, A. (2008, juin). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In Ph. Maubant & S. Martineau (Prés.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Symposium conduit au 15<sup>e</sup> Congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'éducation, Marrakech.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques* (dossier 24). Berne : CDIP.
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Education et Sociétés*, 9, 1, 13-25.
- Gomez, F. (2001). Le mémoire professionnel : professionnel ? Un qualificatif à interroger. *Recherche et formation*, 36, 173-189.
- Haute école pédagogique du Valais (2008). *Descriptif du thème 1.3 Aspects sociologiques de l'éducation*. St-Maurice et Brig : HEP-VS.
- Haute école pédagogique du Valais (2009). *Descriptif du thème 1.2 Eléments de sociologie de l'éducation*. St-Maurice et Brig : HEP-VS.
- Lahire, B. (dir.) (2002). *A quoi sert la sociologie* ? Paris : La Découverte.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95-117.
- Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, 9, 1, 87-99.
- Perrenoud, P. (2001). *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action* ? Texte d'une intervention au Symposium « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants » dans le cadre des Rencontres du « Réseau Education et Formation » (REF), Montréal, UQAM, 10 au 12 avril 2001.
- Trottier, C. & Lessard, C. (2002). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum. *Education et Sociétés*, 9, 1, 53-71.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Eds), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, *Repères*, n°30 (pp. 13-31). Paris : INRP.



## **Annexe : L'enquête**

### **Méthode**

Un questionnaire a été envoyé par courrier électronique en indiquant le but de l'enquête. Le questionnaire compte 6 questions fermées et 3 questions ouvertes, ainsi que les items sur les données personnelles.

### **Echantillon**

Le questionnaire a été soumis à tous les diplômés de la HEP depuis sa création (N=298), ainsi qu'à un échantillon d'étudiants constitué non pas de ceux qui viennent juste de prendre part à ces enseignements, mais des étudiants actuellement en quatrième et sixième semestres d'études (N=162); ce choix a été effectué dans le but que les répondants aient acquis davantage d'expérience sur le terrain et qu'ils aient pris un certain recul par rapport à la formation suivie.

Seuls 74 questionnaires ont été enregistrés, ce qui représente un taux de réponse très faible de 16.1%. Plus précisément, c'est le taux de réponse des diplômés qui est extrêmement bas et fait chuter la moyenne: moins de 7% des diplômés contactés ont rempli le questionnaire. Du côté des personnes encore en formation, 54 étudiants l'ont rempli (taux de réponse de 33.3%), dont 32 sont en fin de 2<sup>e</sup> année de formation et 22 terminent leur 3<sup>e</sup> et dernière année.

*Voir tableau des résultats principaux en page suivante.*



Tableau des résultats principaux

		Total	Statut des répondants		
			Etudiants 2 <sup>e</sup>	Etudiants 3 <sup>e</sup>	Diplômés
La sociologie : une discipline intéressante	Oui et Plutôt oui	80%	71.9%	91%	82.4%
	Plutôt non et Non	20%	28.1%	9%	17.6%
	Fréquences	71	32	22	17
Utilité des objectifs de la formation	Oui et Plutôt oui	78.4%	71.9%	95.5%	66.7%
	Plutôt non et Non	21.6%	28.1%	4.5%	33.3%
	Fréquences	72	32	22	18
Rupture avec le sens commun	Oui et Plutôt oui	52.1%	37.5%	68.2%	56.6%
	Plutôt non et Non	49.9%	62.5%	31.8%	44.4%
	Fréquences	72	32	22	18
Elargissement du regard sur les situations de classe	Oui et Plutôt oui	62%	43.8%	95.5%	55.5%
	Plutôt non et Non	38%	56.2%	4.5%	44.5%
	Fréquences	72	32	22	18
Prise de conscience du rôle de l'école dans la construction de la société	Oui et Plutôt oui	67.1%	56.2%	85.7%	66.7%
	Plutôt non et Non	32.9%	43.7%	14.3%	33.3%
	Fréquences	71	32	21	18
Fonction épistémique de la sociologie	Positions 1 et 2	50.7%	50%	47.6%	53%
	Position 3	34.3%	46.7%	33.4%	17.6%
Fonction pratique de la sociologie	Positions 4 et 5	15%	3.3%	19%	29.4%
	Fréquences	68	30	21	17