

## L'éducation des éducateurs

### Usages de la sociologie dans la formation des enseignants<sup>1</sup>

Antonio Benedito Casanova y José Beltrán Llavador<sup>2</sup>  
Université de Valencia

#### Resumé

*Dans cet article nous discutons la possibilité d'utiliser la sociologie pour renforcer l'efficacité de l'usage éducatif des sciences de l'éducation. Nous proposons que certains usages de la sociologie servent à construire la transition nécessaire entre les sciences sociales et les sciences de l'éducation. Notre engagement, en tant qu'enseignants et gestionnaires, dans la conception et la mise en œuvre des programmes d'études des diplômés en éducation infantile et en enseignement primaire et du master en enseignement secondaire, nous a permis d'agir dans une situation qui exigeait une réflexion sur la nécessaire action conjointe des deux types de sciences. Nous avons modélisé le système complexe d'action éducative utilisé dans la formation initiale des futurs enseignants à l'Université de Valence, en nous basant sur une analyse des relations entre les différents usages de la pratique sociologique comme pratique d'enseignement. Pour cela, nous décrivons tout d'abord le contexte historique et social de la mise en place de ces nouveaux diplômés. Ensuite, nous expliquons le processus critique-pratique mis en œuvre. Nous concluons en objectivant les fondements épistémologiques et les règles méthodologiques qui ont guidé notre action.*

#### Mots clés

*Sociologie de l'éducation, pouvoir symbolique, formation des enseignants, curriculum, usage éducatif.*

#### Abstract

*In this paper we argue about the possibility of using sociology to reinforce the effectiveness of the educational use of educational sciences. We propose that certain uses of sociology serve to build the*

---

<sup>1</sup> La première présentation de notre expérience pédagogique a été faite dans un séminaire de recherche organisé par le Département d'Éducation comparée et d'Histoire de l'éducation de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Valence le 19 décembre 2013. Sous le titre "Éducation et changement social" nous avons discuté sur l'approche sociologique mise en pratique dans la mise en œuvre du Master de l'Enseignement secondaire de notre Université. Un résumé est disponible à l'adresse: [https://www.uv.es/uinpe/wp-content/uploads/2014/02/Educacion\\_y\\_cambio-social.pdf](https://www.uv.es/uinpe/wp-content/uploads/2014/02/Educacion_y_cambio-social.pdf).

Mais ses résultats systématiques ont été présentés au I Ciclo Internacional de Formação Continuada organisé par l'Universidade de Pernambuco le 30 mars 2015.

<sup>2</sup> Antonio Benedito ([antonio.benedito@uv.es](mailto:antonio.benedito@uv.es)) et José Beltrán ([jose.beltran@uv.es](mailto:jose.beltran@uv.es)) sont Maîtres de conférence au Département de Sociologie et d'Anthropologie sociale de l'Université de Valencia. Ce travail fait partie du projet de recherche "Les représentations sociales des contenus scolaires dans le développement des compétences d'enseignement" (PGC2018-094491-B-C32), financé par le Ministère de Science, Innovation et Universités et cofinancé par des fonds FEDER de l'UE.

*necessary transition between the social sciences and the educational sciences. Our commitment, as teachers and managers, in the design and implementation of the curricula of the Bachelor's degree in early childhood and primary education and of the Master's degree in secondary education, has allowed us to act in a situation that required reflection on the necessary joint action of both types of sciences. We modeled the complex system of educational action used in the initial training of future teachers and professors at the University of Valencia, based on an analysis of the relationships between different uses of sociological practice as a teaching practice. To do this we describe, first, the historical and social context of the implementation of these new degrees. Then, we explain the critical-practical process carried out. We conclude by objectifying the epistemological foundations and the methodological rules that guided our action.*

### **Keywords**

*Sociology of education, symbolic power, teacher training, curriculum, teaching practice.*

*Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss.*

*Marx, Thesen über Feuerbach*

### **Considérations préliminaires**

Dans cet article nous présentons le processus complexe et problématique de la mise en œuvre de la sociologie dans le programme<sup>3</sup> de formation initiale des enseignants dans le contexte de l'adaptation de trois nouveaux diplômes<sup>4</sup> à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Depuis le décret royal 1393/2007, du 29 octobre, établissant l'ordonnance sur l'enseignement universitaire officiel, le système universitaire espagnol est entré dans un profond processus de changement en ce qui concerne ses structures d'enseignement. L'importance historique, sociale et politique de

<sup>3</sup> Nous limiterons l'analyse à deux matières obligatoires des programmes de formation des enseignants en Primaire et à la matière obligatoire du module générique du Master de formation des enseignants en Secondaire. Une "Structure sociale et éducation" de 6 ECTS et une "Sociologie de l'éducation" de 6 ECTS pour la primaire. Le Master comprend la matière "Société, famille et éducation" de 4 ECTS. Une partie des résultats de notre action éducative peut être consultée dans les guides pédagogiques suivants : <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33604&CURSOACAD=2021&IDIOMA=V>  
<https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33605&CURSOACAD=2021&IDIOMA=V>  
<https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=40495&CURSOACAD=2021&IDIOMA=V>

Nous ne parlons pas de notre implication dans les pratiques professionnelles d'enseignement, dans la conception d'activités de formation complémentaire et dans les projets d'innovation pédagogique. Mais nous avons pris en compte les différents dispositifs pédagogiques (enseignement, transmission et apprentissage) utilisés dans l'espace académique (Bernstein 1990: 111).

<sup>4</sup> L'ordonnance ECI/3854/ 2007, du 27 décembre, réglemente la qualification pour la profession d'enseignant en éducation de la petite enfance. L'ordonnance ECI/3857/2007, du 27 décembre, le fait pour la profession d'enseignant de l'enseignement primaire. Et l'ordonnance ECI/3858/2007, du 27 décembre, réglemente le diplôme universitaire qui qualifie pour l'exercice de la profession d'enseignant dans l'enseignement secondaire obligatoire, le baccalauréat, la formation professionnelle et l'enseignement des langues.

cette transformation a déjà été abordée ailleurs (Domingos et Ennafaa 2016: 65). Nous nous limiterons<sup>5</sup> ici à ce que notre mode d'enseignement et d'intervention sociologique a impliqué dans la conception des programmes des trois diplômes concernés.

C'est un processus complexe, car notre pratique éducative a été conditionnée par les principes et les structures qui la régissaient, bien que nous ayons également agi pour transformer les espaces d'enseignement et d'apprentissage dans une direction critique par rapport aux objectifs de l'EEES. D'où son caractère problématique, puisque l'engagement de ce projet européen de réforme universitaire est connu pour: 1) l'acquisition de compétences sur les connaissances; 2) la centralité des connaissances dans le système social des forces productives; et 3) l'importance accordée à la productivité des connaissances par opposition à leur signification.

Nous considérons que se former dans la connaissance sociologique exige autant de dépasser la "méthodologie", propre à une manière particulière de pratiquer la sociologie (Mills 1986: 68), que d'obtenir une connaissance globale de la connaissance humaine et des sociétés humaines historiques (Morin 2002: 4). L'acquisition des connaissances sociologiques suppose de faire face à l'articulation complexe des quatre niveaux du social (rapports de production, relations de pouvoir, modes de pensée et formes de subjectivation), qui sert à remettre en cause toute approche réductionniste ou qui applique un schéma linéaire de détermination causale (Benedito 2010: 14).

L'enseignement dans la formation des éducateurs a exigé de placer au centre de nos préoccupations non pas la productivité des connaissances, mais plutôt leur contribution à la formation des sujets (citoyens) dans les sociétés démocratiques (Beltrán 2002). En outre, la "didactique" spécifique de la sociologie devait tenir compte de la spécificité du sujet qui apprend et du sujet qui enseigne, ainsi que du fait que la transmission des connaissances ne se réduit pas au transfert d'informations codifiées. Pour apprendre, il faut une transformation de ce qui est transmis, et donc les connaissances éducatives nécessitent une épistémologie qui a dans la catégorie d'usage son axe central. La méthodologie de la production de connaissances n'est pas celle de sa transmission et de son acquisition.

---

<sup>5</sup> Nous ne pouvons pas non plus entrer dans l'histoire politique et législative de la formation des enseignants en Espagne, qui est le contexte général pour une bonne compréhension de notre pratique pédagogique. Toutefois, il convient de se souvenir d'un fait fondamental. De la Loi Générale d'Éducation (1970) à l'institutionnalisation du Master (2009), beaucoup de choses ont changé dans le domaine scolaire, mais rien dans la formation des enseignants du secondaire. Un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) est resté en vigueur. Il s'agit d'un certificat, et non d'un diplôme, qui qualifie pour la profession d'enseignant de l'enseignement non obligatoire.

Pour cette double raison, nous avons utilisé une sociologie de l'éducation qui s'inscrit dans la ligne de la sociologie dialectique de M.W. Apple et H. A. Giroux. À partir d'une critique des pratiques pédagogiques hégémoniques (Gramsci 1978: 141) et des formalismes dominants (Durkheim 1992: 397), nous avons travaillé sur la planification pédagogique de ces études de licence et de master avec l'idée que les enseignants sont des intellectuels qui agissent pour diriger modes de pensée et d'action (Giroux 1990: 94), pour produire certains types de sujets et pour travailler la compréhension.

Avec notre expérience nous avons dépassé une approche sociologique axée sur le point de vue de la reproduction sociale et culturelle (Apple 1986: 201); au-delà même de la sociologie, en faisant de la sociologie notre objet de réflexion (Ibáñez 1986). Nous avons pu dépasser les formes idéologiques et hégémoniques de l'école, en remontant le chemin qui va des formes gouvernementales du pouvoir aux manières de construire les sujets (Ibáñez 1985: 77-80), en essayant d'aller des relations fermées de domination aux relations ouvertes de pouvoir. Pour cela, il a été fondamental de considérer la critique comme un champ social (Bourdieu 2001a: 147) et comme une attitude (Foucault 2006 : 8), et non comme une perspective ou une forme de théorie. Nous avons essayé d'exercer la science spéciale de la critique comme une pratique de problématisation des formes gouvernementales de production de subjectivités, toujours liées aux formes de subjectivité produites par les rapports sociaux de production. D'où l'importance de ne pas limiter l'analyse sociologique de la culture aux relations entre les formes de pouvoir symbolique et non symbolique. L'étude des relations de pouvoir doit inclure la prise en compte du sujet comme objet et sujet de ces formes: point clé de toute "didactique", entendue comme une forme particulière de science (Foucault 2009). Ainsi que la prise en compte de la structure sociale et productive des sociétés en tant qu'espace de relations de force et objet d'elles mêmes.

Le problème à l'origine de cet article a donc été formulé il y a douze ans, même s'il n'a cessé d'être repensé jusqu'à aujourd'hui. Comme nous devons intégrer l'éducation sociologique dans le programme de la formation initiale des enseignants, nous nous sommes demandé<sup>6</sup>: quelle peut et doit être la contribution de la sociologie à l'objectif

---

<sup>6</sup> Question liée aux recherches de S.Moscovici. Les représentations sociales sont l'élaboration d'un objet social par une communauté à des fins de comportement et de communication. Le travail pédagogique concerne les manières dont les connaissances spécialisées sont interprétées et transformées par les sujets qui se les approprient. Nous ne pouvons pas arriver à une pratique communicative efficace dans l'enseignement si nous n'avons pas l'image du public auquel l'enseignement de la sociologie est destiné.

spécifique de l'éducation? Nous savions, en tant qu'enseignants dans le domaine académique de la sociologie, que l'enseignement de la "sociologie de l'éducation", en tant que science sociale, dans les diplômes de Sociologie et de Pédagogie ne pouvait et ne devait pas être le même que l'enseignement dans la formation des enseignants. Dans ce dernier cas, il s'agissait de contribuer à la formation des éducateurs, et non des spécialistes d'une discipline. Le Diplôme d'enseignement primaire et le Master universitaire en enseignement secondaire sont différents: leur but est de préparer les enseignants à l'exercice d'une profession ou d'un métier, celui d'enseignant. En outre, ce travail éducatif ne pouvait pas être compris de la même manière lorsque nous faisons référence aux personnes de 0 à 14 ans ou aux personnes de 14 à 18 ans ou plus.

Il fallait tenir compte de la différence entre un espace éducatif obligatoire, qui touche tous les citoyens, et un autre dans lequel seule une partie, préalablement sélectionnée, participe, sachant que le Master couvre les deux niveaux<sup>7</sup>. Nous étions donc confrontés à trois problèmes simultanés : 1) enseigner la sociologie de manière à ce que les étudiants parviennent à un apprentissage profond de celle-ci ; 2) faire en sorte que ces connaissances scientifiques contribuent efficacement à la formation des étudiants, en vue de leur profession d'éducateurs, spécialistes qui savent transmettre leurs connaissances, ce qui impliquait savoir différencier la sociologie de son apprentissage ; et 3) différencier deux types d'usages éducatifs, parce que l'offre éducative est déployée de deux manières différentes, l'une liée à l'éducation obligatoire et l'autre incluant celle non obligatoire. Le premier a été approché en créant un espace d'apprentissage critique. Le second en orientant notre enseignement non pas vers une prétendue essence de la sociologie, mais vers ses multiples usages. Le troisième en séparant les usages pratique et critique de la sociologie. Trois approches que nous avons effectuées à travers d'un enseignement éducatif (Anaya 2007) qui intègre l'usage éducatif à ses connaissances<sup>8</sup>.

---

Cependant, l'aspect le plus significatif du travail de Moscovici a trait à son approche des représentations sociales. Il ne faut pas les aborder passivement, comme s'il s'agissait d'images, déformées ou non de quelque chose de précédent, mais activement, car leur fonction est d'in-former, c'est-à-dire de donner forme à ce qui vient de l'extérieur (Moscovici 1979). Il a lui-même souligné qu'ils pouvaient même être compris comme la version contemporaine du sens commun (Gramsci 1978)

<sup>7</sup> D'où l'importance de différencier les concepts "d'échec scolaire" et de "décrochage scolaire" et ceux d'intégration et de cohésion sociales (Dubet 2010).

<sup>8</sup> Nous entendons par enseignement éducatif celui qui répond aux principes de liberté et de dignité inscrits dans la Constitution (article 27 de la Constitution espagnole). De plus, cet enseignement doit travailler pour un apprentissage profond et non superficiel ou stratégique (Bain 2006: 114): obtenir un savoir qui leur permette de comprendre et de problématiser les connaissances acquises. Cela implique d'intégrer les

Nous avons dû revenir sur les contenus spécifiques de notre discipline et réfléchir à notre rôle d'éducateurs. Il était nécessaire d'éduquer à travers de l'usage éducatif de nos connaissances, en vue de faire des connaissances acquises la condition de possibles usages éducatives. Tout enseignant qui donne des cours dans ce contexte formateur aura pris en compte l'exigence exprimée par Marx (Labica 2014: 60-70) dans la troisième thèse sur Feuerbach (l'éducateur doit être éduqué) et se sera également demandé comment parvenir à éduquer le personnel enseignant de l'éducation des enfants et de l'enseignement primaire et secondaire, de manière à ce qu'il parvienne à un apprentissage profond (Bain 2006) de l'art d'éduquer. En plus tout en acquérant les principes fondamentaux de la pratique sociologique par leur usage pédagogique.

### **Situation, contexte et cadre**

Il existe plusieurs façons d'analyser une pratique, qu'elle soit éducative, sociale ou scientifique. Il est donc nécessaire de clarifier notre modèle d'analyse. Les matériaux avec lesquels nous construisons notre modèle se trouvent dans les programmes de recherche de P. Bourdieu, L. Wittgenstein et M. Foucault.

S'appuyant sur le principe de recherche sociale sur l'habitus de P. Bourdieu, B. Lahire propose une formule qui permet une possible objectivation des pratiques. Celles-ci sont considérées comme le résultat d'une expérience façonnée dans l'histoire passée des actions situées, dans sa relation avec le contexte actuel de l'action (Lahire 2012: 26). Ainsi, pour comprendre une pratique, il faut s'intéresser à la situation actuelle et à l'ensemble des dispositions conformées (possibilités d'action déterminées). L'opposition entre l'individu et le social est remplacée par son imbrication. Le social se manifeste sous forme sociale (champ social) et sous forme individuelle (habitus). L'habitus est le principe générateur des pratiques possibles d'un individu, qui est un système d'action-expérience.

Sur la base des recherches de L. Wittgenstein (2017), nous pouvons établir une distinction importante en ce qui concerne les modèles de l'activité sociologique. Le langage de la sociologie ne consiste pas seulement à représenter la réalité à travers d'un processus d'observation, de compréhension et de falsabilité (Wagensberg 2017: 213-4). La représentation n'est qu'un des usages du langage sociologique. Avec la sociologie on peut jouer à plusieurs jeux et chaque jeu est une pratique. Le jeu ou l'usage éducatif est

---

connaissances pédagogiques de la sociologie afin que les informations transmises puissent être transformées en connaissances des sujets qui apprennent.

un jeu des possibles. Cela implique que la société n'a pas une essence supposée que la sociologie doit découvrir ou révéler. La sociologie ne consiste pas en un ensemble de propositions qui serviraient à la compréhension et à l'explication du social. La nature fonctionnelle et non propositionnelle des théories sociologiques est l'aspect clé qui relie l'approche de Wittgenstein à celle de Foucault. Les théories sont un type d'usage et on peut en faire de multiples usages d'elles.

Depuis le début de ses travaux, Foucault (2009) a fait de la catégorie d'usage le centre de la recherche "critique". Suivant la voie ouverte par I. Kant, et comme P. Bourdieu, il comprend que l'objet du système scientifique de la critique n'est pas la théorie ou la pratique mais l'usage théorique ou pratique de la raison. Les fonctions de la raison, en tant que pratiques ou usages, sont l'objet de la critique. Ainsi, le problème fondamental de l'exercice de la critique n'est pas celui de son fondement métacritique, mais celle de la détermination de son objet et des conditions d'usage. On peut ainsi comprendre la différence entre la critique des usages théoriques et les théories critiques. La critique n'est pas un adjectif, qui devient un problème en soi. La critique est une opération applicable à ce qui constitue un problème, qu'il s'agisse de la raison, de la science ou de la société.

Dans ce contexte théorique et méthodologique, nous diviserons notre présentation en trois parties. Nous commencerons en décrivant la situation dans laquelle notre action se déroule. Ensuite, nous expliquerons les usages de la sociologie que nous avons mis en pratique pour compléter le travail des sciences de l'éducation dans leur collaboration avec les sciences sociales. Et nous concluons en expliquant une autre façon de pratiquer l'épistémologie et la méthodologie. L'axe de notre proposition n'est pas de présenter les références d'une épistémologie et d'une méthodologie sociologiques critiques. La critique n'est pas un point de vue en face des autres. C'est simplement une autre façon de rendre la sociologie adaptée à la formation des éducateurs. Une manière de faire qui doit être différenciée de son usage éducatif, mais qui doit pouvoir s'y rattacher de manière adéquate.

### **Situation: le problème du retour du naturel comme forme de légitimation**

Nous vivons à une époque de détérioration sociale et écologique, marquée par une société capitaliste extractive, renforcée par une idéologie productiviste (Naredo 2006: 115) et gestionnaire (Alonso et Fernández 2013: 115). Les phases cycliques bien

connues de l'économie capitaliste ont fait place à une période récurrente et permanente de crises systémiques. Même le capitalisme historique actuel de circulation semble considérer comme insuffisant le programme gouvernemental du libéralisme avancé, puisque le gouvernement à travers la direction des comportements des individus a été surmonté par la nécessité d'être complété par le gouvernement des actions des groupes sociaux. La globalisation néolibérale semble également être en crise (Rose 1997: 33).

Le déclin du capitalisme social (Castel 1995), basé sur l'intégration des classes ouvrières et le contrat social de l'État providence, a donné lieu à un processus de fragmentation, de polarisation et de privatisation du social, à la résurgence d'un capitalisme "naturalisant". On peut dire que nos sociétés ont résolument opté pour toutes les formes possibles d'inégalité, pour l'éclatement des formes juridiques de légitimation et pour tous les moyens de "négativité" possibles. Cela ne signifie pas tant que la légitimité a disparu au profit de l'organisation, mais plutôt que le naturel atteint la forme de légitimation: la domination non pas de la loi, mais du plus fort et des gagnants, par opposition aux plus faibles et aux perdants; des riches contre les pauvres. Si l'on considère que la richesse n'inclut pas seulement les variables économiques, mais aussi celles du statut et de la culture, le diagnostic ne pourrait être plus pertinent. L'inégalité sociale croissante est un catalyseur de la désinstitutionnalisation et donc de la délégitimation.

Les systèmes éducatifs ont pas souffert ces changements des formes de légitimation et le phénomène multidimensionnel de la crise systémique. De l'égalité des chances, dévalorisée et vulnérable, nous sommes passés aux idéologies de la qualité et de l'excellence. De l'éducation en tant que devoir de l'État, nous sommes passés à une obsession de l'évaluation et du contrôle. La forme symbolique qui domine aujourd'hui dans le domaine social universitaire est celle du numérique, celle des systèmes d'indicateurs (Supiot 2015). La meilleure façon de ne pas relier l'université au domaine du pouvoir est de la soumettre, par son autonomie, à une hétéronomie des mathématiques. Le système universitaire n'importe pas tant pour ce qu'il forme que pour ses performances: pour sa fabrication de diplômes et pour sa productivité de recherche, c'est-à-dire pour les distinctions sociales<sup>9</sup>. Le domaine universitaire est séparé du

---

<sup>9</sup> En oubliant le sens originel des docteurs dans les facultés, qui devaient être habilités à enseigner la connaissance, alors que les diplômés étaient habilités à exercer le métier sur la base de la connaissance. Il faudrait soi-disant faire de la recherche pour enseigner, sachant que l'enseignement requiert une épistémologie différente. Ce n'est pas notre thème la formation des enseignants d'université, mais nous devons garder à l'esprit que ce sont ceux-ci qui forment les futurs enseignants.

domaine éducatif et du domaine du pouvoir en même temps que la lutte pour les ressources matérielles et politiques a atteint la lutte pour les ressources éducatives, pour le capital culturel et symbolique.

Parallèlement à ces processus de dégradation, nous assistons à l'émergence de nouveaux contextes où l'incertitude domine (Fernández Enguita 2016). Il semble que la seule chose qui soit certaine dans l'art de l'éducation est que nous avons perdu nos certitudes, puisque nous ne savons pas vraiment dans quelle direction vont nos sociétés. Il est compliqué de parler de formation des travailleurs et citoyens, alors que les formes de travail actuelles ne garantissent ni l'intégration sociale ni une issue à la pauvreté et que la qualité de nos démocraties semble avoir décliné. Il est également difficile de faire appel aux processus de compréhension, de lecture et de création littéraire dans un environnement de numérisation croissante. Les classes universitaires elles-mêmes sont dominées par des enseignants "powerpoint", une forme nouvelle et paradoxale de "lectio" universitaire.

Il n'est pas rare que la détérioration et l'incertitude s'accompagnent du discrédit des professionnels de l'enseignement. Ils ne se considèrent pas eux-mêmes et ne sont pas considérés comme des agents éducatifs de changement social, mais plutôt comme des distributeurs de qualifications et des contrôleurs disciplinaires. À l'université, nous assistons à une course dégradante à l'accréditation, basée presque exclusivement sur une activité de recherche productiviste, avec la dévalorisation de l'enseignement, de la formation, de la gestion et du transfert à la société. Les enseignants de l'université se sont convertis à l'apprentissage stratégique, abandonnant le savoir en profondeur. Et tout cela sans franchir le pas de l'apprentissage éducatif. Dans ce contexte problématique nous avons essayé de travailler sur l'intégration de la sociologie dans le programme de formation des enseignants.

### **Contexte: un problème de la relation entre sciences de l'éducation et sciences sociales**

Les relations entre la sociologie et le phénomène éducatif ont été constantes tout au long de l'histoire des sciences sociales et de l'histoire des sciences de l'éducation. Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'approche de E. Durkheim est particulièrement significative lorsqu'il propose la méthode sociologique comme alternative à la méthode idéologique afin de fournir une base à une science de l'éducation, une science qui prend

l'éducation comme un fait social et non comme une prescription ou une évaluation technico-pratique. Avant de passer à l'étude des discours ou des motivations pédagogiques, il fallait aborder l'analyse des faits pédagogiques, de nature historique. À partir de cette approche, Durkheim a mené une critique du pragmatisme (Durkheim 1981) en tant que mouvement intellectuel et pédagogique, parce que celui-ci utilisait une théorie de la vérité inadéquate. Mais avant de développer cette critique, il a reconnu et assumé la valeur de la critique que le pragmatisme fait d'un certain type de rationalisme. Ainsi, le problème sociologique se réduit à savoir comment réformer le rationalisme pour qu'il ne soit pas affecté de la critique pragmatique.

Pour l'ancien rationalisme, la réalité et la vérité sont présentées sous une forme fermée, la seconde étant une transcription de la première. Si la vérité est une simple image de la réalité, elle est inutile et n'est pas le résultat d'une action, car elle est une simple représentation. Si une croyance est considérée comme vraie, parce qu'elle correspond à la réalité, alors la fausseté de la croyance dans sa non correspondance pourrait être déterminée. Mais si c'est le cas, alors quel genre de vérité, s'il y en a une, se trouve dans les croyances non scientifiques, comme les croyances religieuses? Le pragmatisme met la réponse dans l'usage. Durkheim le place dans la société. Alors la vérité est en l'usage ou bien elle est dans le social.

Si nous nions l'essence du social et considérons qu'il y a de multiples significations du social, la sociologie ne peut plus être une logique de la société, mais une boîte à outils, qui peut être utilisée de différentes manières. C'était le genre d'hypothèse dont nous avons besoin pour notre projet éducatif. Une distinction peut et doit être faite entre l'usage scientifique de la sociologie et son usage pédagogique. On doit distinguer deux types d'épistémologie: celle de la production des connaissances et celle de leur transmission. Si nous concevons l'épistémologie de manière pratique et non théorique, cette distinction peut être suffisamment fondée.

D'autre part, dans le domaine des sciences sociales, l'approche méthodologique de W. Mills<sup>10</sup> est également singulièrement pertinente lorsqu'il propose la sociologie de la connaissance comme principe d'autocorrection de l'activité sociologique. Pour que la sociologie devienne une science épistémologiquement cohérente, il faut appliquer le

---

<sup>10</sup> Mills disait que la sociologie, en tant qu'étude des relations entre les biographies et l'histoire dans le contexte de la structure sociale, contribuait à la connaissance des sociétés en agissant comme une conscience de celles-ci. Si la science est conscience, elle doit commencer par la conscience de soi. Seule cette science avec conscience permet d'intervenir rationnellement dans la société pour garantir la liberté des êtres humains. L'analyse et la compréhension sociologiques seraient à la base de l'action sociale, historique et pédagogique.

principe de la spécificité historique à la sociologie elle-même, de sorte que le premier objet de la sociologie soit la relation historico-politique de la science sociale avec le contexte historique et géographique particulier dans lequel elle se développe. Mills (1968) a commencé cette approche de reconstruction réflexive de la sociologie dans son étude critique de la philosophie pragmatique dans la multiplicité de ses présentations. En liant une modalité de pragmatisme à un certain type de public et à un certain contexte historico-social, il cesse de considérer le pragmatisme comme un système unique de pensée substantielle appliqué au système éducatif ou social, et commence à le valoriser comme l'effet variable d'un système d'interactions sociales. Le pragmatisme commence à être compris comme un ensemble d'usages et comme un système d'effets ainsi qu'un système variable de causes. La sociologie avait donc un objet complexe et se pratiquait de manière réflexive.

À partir de cette hypothèse, nous avons compris la nécessité de lier l'épistémologie de l'usage pédagogique de la sociologie à l'inclusion du sujet auquel il est adressé et du sujet qui la produit. Nous avons dû travailler sur cette modalité épistémologique en relation avec les formes symboliques, idéologiques et discursives que les sujets utilisons pour comprendre et nous comprendre nous-mêmes (Bourdieu 2000: 80). Ce n'est pas seulement la connaissance sociologique et pédagogique que nous avons du sujet qui est importante, mais aussi la construction historique du sujet qui produit cette connaissance et la production politique de cette connaissance. Celui qui éduque doit être éduqué et, pour cette raison, dans son éducation il faut distinguer les usages des connaissances, puisque chacun d'eux se déploie dans certains types de relations entre sujets sociaux.

Un problème commun aux sciences sociales et aux sciences de l'éducation est celui de la discussion de leur unité ou de leur pluralité. Une autre est celle de la possibilité de devenir des pratiques idéologiques, c'est-à-dire des idéologies scientifiques. Pour nos objectifs éducatifs, nous considérons que nous devons aborder la question de leur relation à partir de leur façon de faire de la science et de pratiquer l'épistémologie. Une manière et une forme ne pas théoriques, mais pratiques. La science, qu'elle soit sociale ou éducative, n'est pas une interprétation de la réalité, elle est une transformation, mise en forme de la construction d'un objet de connaissance relatif à une problématique. L'utilisation pédagogique de la science n'est pas de transmettre des informations mais de contribuer à transformer le sujet dans le sens de l'acquisition de nouvelles connaissances (Quintanilla 1978).

**Cadre: le problème de la structure institutionnelle de la formation des enseignants**

La difficulté à laquelle nous avons été confrontés était que nous devons intégrer ces différences épistémologiques dans une organisation universitaire peu enclinée à gérer ces distinctions. La structure de l'enseignement universitaire dans le nouvel EEES comprend trois niveaux: la licence, le master et le doctorat. Étant donné que le diplôme qui qualifie les étudiants pour travailler comme enseignants est la licence (quatre ans en Espagne), celle-ci n'est pas conçue comme une formation dans une spécialité mais comme une formation généraliste. Leur image a été revalorisée sur le plan académique (avant la profession était accessible par un diplôme de trois ans), mais a conservé son profil d'éducateur général, auquel convient d'ajouter des connaissances scientifiques et épistémologiques de didactique spécifique dans le master. Il serait comme un spécialiste des éléments communs de les didactiques spécifiques.

Dans le cas du Master pour les enseignants de secondaire, la situation est plus préoccupante. C'est l'un des rares masters réglementés par la loi, offrant une formation consécutive, dichotomique et partielle, tout en se développant dans des conditions franchement améliorables. Comment coordonner une trentaine de départements universitaires pour organiser ce master? Comment offrir un enseignement de qualité à une moyenne de près d'un millier d'étudiants qui l'étudient chaque année?<sup>11</sup> Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que la perception dominante du master soit qu'il s'agit d'une procédure obligatoire pour accéder à l'enseignement secondaire. On ne s'attend pas à ce qu'une sorte de travail instrumental ou d'action pédagogique soit développée. C'est d'autant plus vrai que l'enseignement est fondamentalement théorique, avec le discrédit qui s'ensuit pour la théorie. On recherche une technique qui permette de mieux organiser les tâches d'enseignement.

Ainsi, ce qui est attendu de la sociologie est une vision générale du contexte social scolaire, de la pédagogie une information sur le dispositif législatif et administratif, et de la psychologie une connaissance des moyens de résoudre les situations difficiles ou problématiques. En ne formant pas les enseignants simultanément (González, 2010: 89), au cours des études universitaires, le master devient un goulot d'étranglement conçu comme la dernière porte d'accès au monde du travail. Il est vrai que le statut universitaire du Master semble avoir amélioré sa considération sociale, mais il l'a aussi

---

<sup>11</sup> Comme pour la CAP précédente, l'objectif est de former des milliers d'étudiants. À l'Université de Valencia, la demande annuelle (préinscription) est maintenant de près de 3 000 étudiants, bien que l'offre de places soit limitée à environ 900, sans dépasser jamais les 1 200.

éloigné des Instituts d'Education et des Centres d'Enseignement, sans le mettre en relation avec les connaissances scientifiques spécifiques de la didactique, avec l'épistémologie.

Lorsque nous examinons les données de base sur les résultats académiques du master, quelque chose est frappant: l'excellence des résultats est évidente. Au moins depuis la première année universitaire 2009-2010 jusqu'à l'année universitaire 2017-18, le taux de présence n'a pas été inférieur à 94,31 %, le taux de performance n'étant pas inférieur à 99,01 % (Rivera et Souto 2019). Ces chiffres montrent que le taux de réussite a été optimal, puisqu'il n'a jamais été inférieur à 93,65 %. Ces données peuvent cependant indiquer que le Master n'est pas très exigeant, surtout si l'on considère que les étudiants entrent sans aucune préparation préalable dans le domaine spécifiquement éducatif, simplement avec la connaissance de leur propre spécialité. Comment un cours de 60 ECTS peut-il permettre l'acquisition d'épistémologies et de méthodologies différentes de celles apprises dans le cadre des études de Licence?

Ces données contrastent avec l'évaluation du master par les étudiants, qui est conditionnée par les attentes initiales, où domine la perception sociale de le considérer comme une procédure administrative, par les représentations sociales à l'égard de la profession d'enseignant, liées à la maîtrise des facteurs volitifs et émotionnels (subjectifs), et par le discrédit social de la formation théorique, qui est mal comprise et non différenciée de la nécessaire formation théorique liée à la didactique. Une formation théorique adéquate est une formation pratique de second ordre. Un apprentissage pratique est attendu, pas précisément théorique ou épistémologique et, par conséquent, le Master n'est pas valorisé positivement<sup>12</sup>. L'attente n'est pas celle d'un espace de réflexion, nécessaire au déploiement de la catégorie "usage éducatif" qui est de second niveau.

Dans les enquêtes menées auprès des étudiants, 70 % des réponses indiquent que les raisons de faire le master sont d'obtenir un emploi: "obligatoire pour postuler"; "qualifiant pour postuler à l'école secondaire". Bien que 30% des réponses indiquent un autre type de préférence: "passion pour l'enseignement", "vocation d'enseignant", "améliorer mon travail scolaire". Il y a donc une diversité d'intérêts, mais une position utilitaire prédomine, ce qui est contraire à la prise au sérieux du travail didactique et

---

<sup>12</sup> L'enseignement dans le Master est considéré comme excessivement théorique. Cela peut être lié au fait que ce sont les enseignants de l'université qui sont chargés de l'enseigner et qu'ils ne font souvent la distinction entre la théorie de leur discipline et la théorie de leur enseignement.

donc scientifique qui doit être effectué dans le cadre du master. En fait, il y a des plaintes récurrentes concernant le "travail excessif" et "l'obligation de présence". Leurs attentes sont de suivre une formation avec le moins d'effort possible et d'avoir un diplôme qui permet d'accéder au marché du travail.

En tenant compte de la différence entre la formation des enseignants de primaire et de secondaire et en prenant en considération la distinction fondamentale entre la recherche sur l'éducation et la recherche en éducation (Plaisance et Vergnaud 2005: 21), nous avons utilisé l'espace de formation des éducateurs de l'éducation préscolaire et primaire pour penser à partir de la sociologie de l'éducation. Cela a nécessité la pratique de la sociologie de l'éducation en tant qu'action scientifique, liée aux autres sciences de l'éducation et liée à l'utilisation descriptive et explicative de celles-ci. De la même manière, nous avons utilisé l'espace de formation des éducateurs du secondaire obligatoire et non obligatoire pour penser la sociologie comme une pratique éducative et sociale. Il s'agissait de réfléchir à la sociologie de l'éducation en tant qu'action sociale de nature symbolique et politique, en interaction avec les autres (Ardoino 1980: 270).

Et dans les deux cas, nous avons essayé de relier et de différencier l'épistémologie sociologique de l'épistémologie de son enseignement. Ainsi, indépendamment de la poursuite d'un apprentissage profond et de la promotion d'un recadrage des relations enseignement-apprentissage (Rosa 2019: 313), nous avons proposé de traiter la sociologie comme une pratique scientifique, sociale et éducative, mais en exerçant scientifiquement une réflexion critique<sup>13</sup>. Si dans la formation des enseignants de primaire nous avons montré la fonction scientifique de la sociologie, dans la formation des enseignants de secondaire nous avons abordé la fonction critique de la sociologie. L'usage pédagogique différencié nous a amené à repenser notre discipline dans ces deux sens, qui sont des usages d'une sociologie en action.

A partir de ces hypothèses épistémologiques, nous présentons une sorte d'auto-socio-analyse, dans la ligne de P. Bourdieu (2001: 185), ainsi que le modèle d'un système d'action complexe, au sens indiqué par J.L. Le Moigne (1990: 40). Nous nous situons dans une pratique réflexive, complexe et dialectique de la sociologie pour pouvoir donner corps à l'objectif de différencier la sociologie épistémologique de sa

---

<sup>13</sup> D'un point de vue sociologique, nous faisons prendre conscience aux étudiants des modèles de société qu'ils ont déjà, afin qu'ils puissent être déplacés par d'autres plus appropriés. D'un point de vue pédagogique, nous changeons les règles de cadrage et de contrôle de l'espace éducatif afin que les règles de classification et de pouvoir incorporées dans les structures symboliques des étudiants puissent être objectivées de manière critique. Harmut Rosa a développé une théorie de la résonance dans cette ligne.

didactique. Cette voie a été ouverte en Espagne par les recherches de J. Ibáñez (1990: 178). Et nous avons essayé de le faire en mettant en place un système d'action et d'expérience pédagogiques (Anaya 2007), lié à la formation initiale des enseignants.

On peut décrire un système par un enchevêtrement d'actions qui fonctionnent et se transforment pour la réalisation de certains objectifs dans un environnement constitué de processus (Le Moigne 1990:40). Notre projet est l'usage pédagogique des connaissances sociologiques. L'environnement actif produit est celui de l'apprentissage critique. Les actions que nous allons faire fonctionner sont les usages de la sociologie. Et la forme de transformation de ces pratiques est la forme réflexive et dialectique, puisqu'il s'agit de passer d'un système de concepts possédés par l'étudiant à un nouveau système de concepts. Dans les cours de licence, nous avons parcouru le chemin des questions aux relations. Dans le cours du master, nous avons rejoint le chemin qui mène des relations aux questions. Par la pensée relationnelle, nous passons d'un système de questions à un autre, d'un modèle de compréhension à un autre.

### **Usages pratiques de la sociologie**

Nous comprenons la connaissance sociologique comme une connaissance scientifique des relations complexes, dialectiques et historiques entre la société et la culture. En ce qui concerne la nécessité de différencier ces deux concepts sociologiques, les recherches de T.W. Adorno (2000) devraient être prises en compte<sup>14</sup>. Alors que la sociologie a été centrée sur une science de la culture, la socio-logique soulevée par Adorno propose comme objet la relation existante entre la société et la culture, entre autres raisons parce que la société elle-même est présentée comme une réalité idéologique, c'est-à-dire culturelle (Adorno 2010: 165), indépendamment du fait que chaque domaine social construit sa propre forme idéologique et rend possible l'utilisation idéologique de certains modes de connaissance. C'est pourquoi l'idéologie apparaît sous trois formes: fétichisée (symbolique), mythique (imaginaire) et mystifiante (réelle).

Adorno comprend que l'unité d'analyse sociologique est la relation "sujet-objet-sujet", et non la relation cartésienne "sujet-objet" ou la relation herméneutique "sujet-

---

<sup>14</sup>Le rapport social est une interaction fonctionnelle et dynamique entre des sujets sociaux médiatisée par différents types d'objets sociaux. Les sujets sociaux sont les classes, les groupes, les organisations, les institutions, les mouvements et les individus. Les objets sociaux sont des ressources naturelles et économiques, des ressources politiques et sociales, et des ressources culturelles et symboliques. Le concept utilisé par Adorno est celui de "Verhältnisse" et non de "Beziehungen", "Verbindungen", "Wechselwirkungen" ou "Zusammenhänge". La sociologie est l'étude des relations sociales. Cependant, celles-ci peuvent être comprises de multiples façons à partir de différents systèmes théoriques.

sujet". Alors que la société est un système ouvert de relations sociales du type "sujet-objet-sujet", la culture est un système de luttes entre les relations sociales du type "sujet-objet" et "sujet-objet".

Si les rapports sociaux sont des relations de production de relations, d'objets et de sujets sociaux, nous pouvons être en mesure de comprendre en quoi l'objet "éducation", en tant que ressource et produit social, est un enjeu de différentes luttes sociales, puisque nous pourrions expliquer les enjeux de ce type de ressource sociale, politique et symbolique. De même, si la relation "sujet-objet-sujet" est un objet, une relation toujours remise en question historiquement et politiquement, on peut comprendre comment le champ social de l'éducation est un système de relations sociales qui est dans un processus de problématisation permanente.

Étant donné que l'arrivée à la pensée relationnelle et abstraite, à la pensée conceptuelle, en rupture avec notre système habituel de représentations sociales se fait comme un point d'arrivée, après une pratique, et non par le biais d'une sorte de système doctrinal ou de traité de sociologie, nous n'articulons pas le cours de "Structure sociale et éducation" directement sur la construction de l'objet de la connaissance sociologique, mais en lien avec une question qui pourrait être plus proche des intérêts des étudiants et de leur vocabulaire de motifs. C'est la question de l'origine et du fondement des inégalités entre les êtres humains. Le processus d'accroissement des inégalités sociales et l'augmentation de la polarisation sociale sont bien connus. Ce que l'on sait moins, c'est que les inégalités sociales forment un système, qu'elles se réfèrent les unes aux autres, qu'elles interagissent les unes avec les autres et qu'elles proviennent les unes des autres.

Nous utilisons le texte de J.J. Rousseau où il nous propose que les relations de production mènent à des relations de pouvoir et celles-ci à des relations symboliques (Rousseau 2014: 144)<sup>15</sup>. Dans l'élaboration du travail en classe, il s'agissait d'examiner comment les inégalités éducatives étaient liées aux inégalités socio-politiques et économiques et territoriales. Dans le même temps, les inégalités éducatives ont été considérées non seulement comme des inégalités sociales, mais aussi comme des inégalités vitales et existentielles, puisque c'est en elles que se jouent nos droits et nos

---

<sup>15</sup> La société est composée de relations et d'actions, mais aussi de représentations qui donnent un sens à ces actions et à ces relations. La nature symbolique du social est argumentée par M. Mauss (2009), dans son *Essai sur le don*. Cela conduira au concept de "fait social total". Le social n'est pas seulement ce qui nous contraint, c'est aussi ce qui nous oblige. À la base de ce concept de "fait social total" se trouve l'idée du "Contrat social" de Rousseau.

conditions de vie, et pas seulement nos ressources (Therborn 2013: 62 et 70). Et tout cela en pratiquant la conversation (avec des textes, avec la réalité, avec les collègues et avec nous-mêmes), en réfléchissant.

Dans le cours de "Sociologie de l'éducation" de la deuxième année de la formation des enseignants de primaire, la question des inégalités a été abordée dans le domaine social spécifiquement scolaire. Si un champ social est un ensemble de positions, de dispositions, de rapports de force et de relations de lutte pour transformer ou non les rapports de force et la répartition des objets en jeu dans le champ (Bourdieu 2005: 163), il s'agissait d'arriver à l'utilisation de ces outils sociologiques, en s'interrogeant sur les inégalités dans l'école, dans son accès, dans son processus et dans sa sortie. Ainsi, la séquence "structure sociale - éducation" a été complétée par la séquence "éducation - changement social", examinant le rôle structuré et structurant du processus éducatif, qui inclut le processus scolaire.

Les objets de la connaissance scientifique ne sont pas des choses, des états de choses ou des propriétés (qualitatives ou quantitatives). Ce sont les relations et les processus. Les sujets de la connaissance scientifique ne sont pas des formes de conscience individuelle, mais des formes de fonctionnement synthétiques et sociales. Cette façon anti-idéaliste et anti-positiviste de comprendre la connaissance scientifique est une autre façon de pratiquer la science. Ce n'est pas une modalité théorique, mais pratique et, par conséquent, elle est sociale et historique, car elle est relationnelle. La science est pratiquée comme une activité transformatrice de la recherche, une hiérarchie d'actes qui cherche à acquérir de nouvelles connaissances par une problématisation et une relationnalisation (conceptualisation) constantes. La science n'est pas une théorie, une représentation ou un ensemble de propositions et de principes. Il s'agit d'une action de modélisation.

### **Usages critiques de la sociologie**

Dans la matière "Société, famille et éducation" du master de l'enseignement secondaire, nous avons un premier problème à résoudre. Avant de pouvoir réfléchir aux usages possibles de la sociologie pour la formation des enseignants, nous avons dû présenter le cours en termes de construction de l'objet de la connaissance sociologique. Par conséquent, le cours est structuré sur la base d'une série de relations: la relation du système social, dont le système scolaire fait partie, avec la structure sociale et la relation

du système éducatif, dont le domaine scolaire fait partie, avec la structure sociale et avec le système social. Le but était de permettre de comprendre comment les systèmes de légitimation sociale, où le travail pédagogique est si pertinent, sont des systèmes spéciaux, puisqu'ils sont l'objet de relations de pouvoir, mais interviennent dans ces relations; en même temps, ils interviennent en eux-mêmes et dans la production de sujets en tant que sujets et objets de connaissance et d'action.

La nature symbolique du social ne peut s'expliquer qu'à partir de la pensée relationnelle et de l'interaction complexe des niveaux du social. On peut comprendre que ce niveau de réflexivité ne puisse pas être atteint de manière directe, de sorte que l'on travaillerait en classe sur la base des questions suivantes : pourquoi n'a-t-on pas atteint en Espagne un pacte d'État pour l'éducation?; pourquoi l'éducation est-elle un objet permanent de débat social?; pourquoi sa discussion était-elle sur le point d'échouer le pacte constitutionnel?; qu'est-ce qui peut être si important dans l'éducation et dans l'organisation du système éducatif pour être en conflit permanent?

La structure sociale est symboliquement constituée par les systèmes juridique, politique, éducatif, religieux et scientifique. La sociologie, en tant que pratique scientifique, est une pratique sociale parce qu'elle est symbolique. Si la réalité sociale produit le symbolique, le symbolique produit la réalité sociale, la croyance en elle et la justification de la croyance. Si la sociologie ne s'auto-analyse pas dans cet espace d'intermédiation, elle risque d'être une pratique idéologique de plus, une pratique discursive au service du pouvoir gouvernemental. Il est donc difficile de promouvoir son utilisation à des fins éducatives.

Bien que le fait scientifique soit conquis, construit et vérifié, dans le cas des sciences sociales et de l'éducation, le fait scientifique est également produit socialement, historiquement et politiquement. L'adoption de certaines perspectives théoriques doit être médiatisée par des systèmes de réflexion lorsque l'on considère les usages éducatifs possibles de ces perspectives. Cependant, ces systèmes de réflexion sont des structures symboliques qui sont socialement médiatisées. Le sujet de la pratique éducative est un champ social, et non un groupe particulier d'enseignants. C'est pourquoi la sociologie doit prendre en charge la structure sociale de la transmission de l'éducation, mais en même temps elle doit concevoir sa nature sociale comme un dispositif de violence symbolique et de possibles utilisations idéologiques (Bourdieu 2000). L'exercice de la critique de second niveau devait être la condition de la pratique sociologique dans son usage pédagogique. Et cela ne pouvait se faire que de manière

dialectique, c'est-à-dire en passant de certains systèmes spécifiques de questions et de concepts à d'autres, aussi bien du côté du sujet qui est éduqué que du côté de celui qui éduque.

### **La pratique systémique de l'épistémologie et la pratique dialectique de la méthodologie**

Afin de différencier deux épistémologies (celle sociologique et celle de son usage éducatif), il convient de préciser comment nous comprenons la pratique épistémologique<sup>16</sup>. Il n'y a pas une science de la société mais une pratique scientifique dans la société historique, une action située. Nous n'avons pas travaillé en classe si la sociologie est une science ou si elle est une science comme les autres sciences (champ académique). Nous avons changé le "modus operandi", nous avons concentré l'attention sur les usages des pratiques (champ intellectuel). Nous avons cherché à penser à partir de la sociologie, même si pour cela il fallait y penser épistémologiquement; cela a ouvert la possibilité de penser intellectuellement à l'épistémologie et donc de différencier les usages épistémologiques.

Pour cela, il était fondamental de connaître les enjeux du travail intellectuel: le problème des inégalités sociales et l'utilisation même de ce travail, son orientation et sa signification. Le savoir, y compris le savoir sociologique, est un moyen qui peut être utilisé de multiples façons, tant sur le plan social que sur le plan éducatif. Rapprocher l'étudiant en formation d'enseignant de cette compréhension a été la clé de notre projet. Nous concevons la connaissance sociologique comme un phénomène à partir duquel nous devons produire une connaissance, un modèle, qui est une forme d'action. Ce modèle ou système est la réflexion épistémologique comprise comme une série d'actes (épistémologiques): celui de la rupture avec les formes idéologiques, celui de la construction théorique-méthodologique et celui de la vérification empirique. Si la science était un objet, l'épistémologie serait une théorie de l'objet. Mais si la science est une action, une transformation du réel, un processus d'investigation basé sur des questions, l'épistémologie est la compréhension de ce processus ouvert et de cette action transformatrice. Et dans ce cas, ni la science n'est une interprétation, ni l'épistémologie n'est une philosophie ou une interprétation, à moins que nous comprenions l'interprétation comme un processus de transformation.

---

<sup>16</sup> Nous utilisons "Le métier de sociologue" (Bourdieu 1975), conscients qu'il s'agit d'un travail pédagogique.

Cependant, cette critique épistémologique, étant cohérente et correcte, n'est pas suffisante, complète ou adéquate. Pourquoi? Car si la sociologie veut garantir sa scientificité, elle doit être critique de ses propres connaissances scientifiques, de sa propre pratique épistémologique, elle doit être le réfléchissant. Le garant de la science ne peut être ni un sujet ni un ensemble de règles, mais l'espace institutionnel même dans lequel elle se déploie, qui est social et historique. La possibilité permanente d'un usage idéologique de la sociologie nous oblige à faire de l'histoire sociale de la sociologie elle-même une condition de la scientificité de la sociologie, afin de contextualiser ses usages, parmi lesquels l'éducatif.

Si le travail social institutionnel, qui est politique, est important, il n'est pas encore suffisant. La méthodologie sociologique, différente de la méthodologie idéologique, est la méthodologie dialectique, mais cette dernière doit être déployée à travers une série de modèles qui montrent les différences entre les différents systèmes conceptuels. La justification de la critique est donc un travail dialectique. Non pas compris comme un type de rationalisation théorique ou comme un type de légalité universelle du réel, mais comme un type de pratique immanente aux niveaux de la réflexion. La science, en tant que mécanisme symbolique, idéologique et discursif, a le pouvoir d'établir l'existence et, par conséquent, de produire la réalité, en en faisant partie. Et donc, la connaissance de l'existant ne peut être si elle n'est pas capable de se différencier du réel, de déterminer en même temps sa contribution à sa constitution. La science fait partie de la stimulation des étudiants, mais elle doit être transformée en compréhension pour pouvoir être apprise. Cela nécessite l'usage de modèles dialectiques, qui sont le matériel adapté à la création d'espaces d'apprentissage critiques.

### **Conclusions provisoires**

Nous avons essayé d'expliquer le qui, le quoi, le pourquoi et le comment de ce que nous avons fait, à partir de la sociologie, dans le processus de mise en œuvre des études menant aux diplômes d'enseignants. En réalisant ce projet, nous avons mené un travail de réflexion sur les usages de la sociologie. Ce travail a été réalisé de manière éminemment pratique, en créant des environnements d'apprentissage critiques, où les étudiants ont la parole et où nous travaillons avec leurs représentations sociales. Le sujet que nous abordions était les personnes qui étudiaient ces trois types de diplômes. L'objectif était de développer l'usage pédagogique de la sociologie. La raison en était la

nécessité de collaborer avec des collègues des différentes sciences de l'éducation. Le résultat de ce travail commun a été la problématisation de nos propres approches disciplinaires. La manière de le réaliser a consisté à appliquer un mécanisme composé de plusieurs pièces: la pratique de la sociologie à partir de la pensée relationnelle qui problématise et la poursuite d'un apprentissage profond afin de produire puissance dans les sujets qui font le métier d'éduquer, en gardant toujours à l'esprit l'usage pédagogique de la sociologie.

### **Références bibliographiques**

- Adorno, Theodor. 2000. *Introducción a la sociología*. Barcelona. Gedisa.
- Adorno, Theodor. 2010. *Introducción a la dialéctica*. Buenos Aires. Eterna Cadencia
- Alonso, Luis Enrique y Fernández, Carlos Jesús. 2013. *Los discursos del presente*. Madrid. SXXI.
- Anaya, Gonzalo. 2007. *La passió educativa*. Valencia. Universitat de València.
- Apple, Michael. 1986. *Ideología y currículo*. Madrid. Akal
- Ardoino, Jacques. 1980. *Perspectiva política de la educación*. Madrid. Narcea.
- Bain, Ken. 2006. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. PUV.
- Beltrán, José. 2002. *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira. Germania.
- Benedito, Antonio. (2010). "Una investigación crítico-práctica concebida como praxis revolucionaria" pp. 11-26 en Darder, Antonia. *Reinventando Paulo Freire*. Valencia. CREC.
- Bernstein, Basil. 1990. *Poder, educación y conciencia*. Barcelona. El Roure.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude et Chamboredon, Jean-Claude. 1975. *El oficio de sociólogo*. México. SXXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 2001. *La reproducción*. Madrid. Popular.
- Bourdieu, Pierre (2000). "Sobre el poder simbólico" pp. 71-80 en Bourdieu, Pierre. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée.
- Bourdieu, Pierre. 2001a. *Science de la science et réflexivité*. Paris. Raisons d'agir/Seuil.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. 2005. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. SXXI.
- Castel, Robert. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris. Fayard.

- Domingos, Moises, Ennafaa, Rhidà y Chaleta, Elisa. Coords. 2016. La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria. Alzira. Neopatria.
- Dubet, François, Duru-Bellat, Marie y Vérétoit, Antoine. 2010. Les sociétés et leur école. Paris. Seuil.
- Durkheim, Emile. 1992. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Madrid. La Piqueta.
- Durkheim, Emile. 1981. Pragmatisme et sociologie. Paris. Vrin
- Fernández Enguita, Mariano. 2016. La educación en la encrucijada. Madrid, Fundación Santillana.
- Foucault, Michel. 2006. Sobre la ilustración. Madrid. Tecnos.
- Foucault, Michel. 2009. Una lectura de Kant. Buenos Aires. SXXI.
- Giroux, Henry. 1990. Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós.
- Gramsci, Antonio. 1978. Introducción a la filosofía de la praxis. Barcelona. Península.
- González, Isidoro. Coord. 2010. El nuevo profesor de Secundaria. Barcelona. Editorial Graó.
- Ibáñez, Jesús. 1985. Del algoritmo al sujeto. Madrid. SXXI.
- Ibáñez, Jesús. 1986. Más allá de la sociología. Madrid. SXXI.
- Ibáñez, Jesús. Coord. 1990. Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden. Barcelona: Anthropos.
- Labica, Georges. 2014. Karl Marx. Les thèses sur Feuerbach. Paris. Syllepse.
- Lahire, Bernard. 2012. Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales. Paris. Seuil.
- Le Moigne, Jean-Louis. 1990. La modélisation des systèmes complexes. Paris. Bordas.
- Mills, Charles Wright. 1968. Sociología y pragmatismo. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veinte.
- Mills, Charles Wright. 1986. La imaginación sociológica. México. FCE.
- Mauss, Marcel. 2009. Ensayo sobre el don. Madrid. Katz editores.
- Morin, Edgar. 2002. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
- Moscovici, Serge. 1979. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires. Editorial Huemul.
- Plaisance, Éric et Vergnaud, Gérard. Les sciences de l'éducation. 2005. Paris. La Découverte.

- Naredo, José Manuel. 2006. Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Madrid. SXXI.
- Quintanilla, Miguel Ángel y otros. 1978. Epistemología y educación. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Rivera, Maria Pilar y Souto, José Manuel. (2019). “El máster de profesorado de educación secundaria: una visión desde la especialidad de geografía e historia”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 97: 41-50.
- Rosa, Hartmut. 2019. Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo. Madrid: Katz.
- Rose, Nikolas, (1997).” El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo”. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. 29: 25-40.
- Rousseau, Jean Jacques. 2014. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Supiot, Alain. 2015. La gouvernance par les nombres. Paris. Fayard.
- Therborn, Göran. 2015. La desigualdad mata. Madrid. Alianza Editorial.
- Wagensberg, Jorge. (2017). “Sobre la existencia y unicidad del método científico” pp. 213-245 en Wagensberg, Jorge. *Teoría de la creatividad*. Barcelona. Tusquets.
- Wittgenstein, Ludwig. 2017. Investigaciones filosóficas. Madrid. Trotta.