

# *Le Bulletin de l'ASES*

**N° 38**  
**Décembre 2011**

## **Éditorial**

de Laurent WILLEMEZ, nouveau Président de l'ASES  
p. 2

## **Journée ASES 2010**

**Échanges sur nos pratiques :  
Enseigner dans un département de « non  
sociologues »**  
par Élise REQUILÉ, Nicolas SEMBEL et Marie-Anne  
DUJARIER,  
présentation de Frédérique LEBLANC  
p. 5

## **Assemblée Générale ASES 2011**

**Compte-rendu**  
p. 21

**Lien ASES et Bulletin d'adhésion ASES 2012**  
p. 28

Ce numéro du *Bulletin* a été préparé par Nicolas Sembel, Frédérique Leblanc et Frédéric Roux. La responsabilité des textes qui suivent n'incombe qu'à leurs auteurs. Ils ne sauraient représenter la position de l'ASES.

# ÉDITORIAL

*Laurent WILLEMEZ*  
*Président de l'ASES*  
*Maître de conférences (HDR)*  
*Université de Poitiers*  
*Laboratoire GRESCO*

L'ASES a le plaisir d'envoyer à ses adhérents le premier numéro de son nouveau bulletin. C'est l'occasion de faire un point rapide, en cette fin d'année 2011, du bilan de notre activité et de nos perspectives.

Je tiens d'abord à remercier l'ancien président de l'ASES, Frédéric Neyrat, qui a souhaité mettre fin à son mandat lors de l'Assemblée générale de novembre 2011. Il est sûr que toute la sociologie française lui doit beaucoup ; sans lui, je ne suis pas sûr que nous aurions ainsi pu sortir par le haut de la crise du CNU : d'abord par son activisme pour dénoncer et publiciser les dérives que chacun-e connaît, ensuite par sa détermination à la mettre en œuvre ces listes de reconstruction pour les dernières élections du CNU – listes qui ont eu un grand succès puisque, je le rappelle, 10 collègues de la liste ont élus en rang A et 11 en rang B. Ce nouveau CNU, dans lequel l'ASES est bien représenté, a la lourde charge de faire oublier les dérives du précédent et de mettre en œuvre des procédures justes, égales et humaines d'évaluation des dossiers de candidat-e-s à la qualification et de collègues. L'ASES continuera évidemment d'exercer sa vigilance mais fait confiance au bureau de la section et à tous les membres, élu-e-s ou nommé-e-s. Il sera notamment particulièrement attentif à ce que les participant-e-s nommé-e-s ne remettent pas en cause les nouvelles manières de faire qui vont s'installer.

Merci donc à Frédéric, qui reste membre du Conseil d'administration. Je veux aussi remercier Odile Henry, qui pendant 3 ans a exercé la fonction de secrétaire et a souhaité elle aussi laisser sa place (elle a été remplacée par Jean-Luc Richard). La difficulté du poste tenait à ce que pendant plusieurs années, l'ASES a fonctionné d'une manière très opaque : pas de listes d'adhérents, pas de procès-verbaux d'assemblée générale, etc. Il a fallu remettre sur pied tout cela, et c'est Odile qui s'y est « collée », avec l'aide de Philip Milburn qui, assurant la continuité du bureau, a bien voulu poursuivre dans sa tâche de trésorier, et de Matthieu Hély, qui s'occupe brillamment de toutes nos activités électroniques (wiki-auditions, listes de diffusion, site).

Bref, délestée (nous voulons le croire) de la crise du CNU, en ordre de marche administrative et électronique, l'ASES peut reprendre ses activités normales. Celles-ci sont nombreuses, et, avec le Conseil d'administration, tou-te-s nos adhérent-e-s sont les bienvenu-e-s pour y participer. Nous voulons d'abord poursuivre ce que nous avons commencé depuis quelques années : intervenir dans les débats concernant les réformes – ou en l'occurrence les contre-réformes – de l'Université qui nous assaillent et nous accablent depuis la mise en place de la LRU. Ce qui signifie publiciser les informations sur la liste des enseignants de sociologie, publier des communiqués, porter les

revendications auprès du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, etc... Car le CA est unanime sur la nécessité de rappeler que la sociologie n'est qu'une des disciplines des sciences humaines, et qu'en outre nous travaillons dans des établissements d'enseignement supérieur ; ce faisant, rien de ce qui les touche ne nous est étranger, même si les décisions ne concernent pas uniquement la sociologie. Il faut continuer de défendre le service public d'enseignement supérieur et de recherche, d'une manière autonome par rapport aux organisations syndicales mais sans se substituer à elles ; plus les voix seront nombreuses, et plus nous aurons de chances de nous faire entendre.

Mais nous voulons aussi revenir aux sources de l'ASES, c'est-à-dire continuer de proposer des réflexions sur l'enseignement de la sociologie. Il faut noter qu'il ne s'agit pas simplement de faire du partage d'expérience ou de réfléchir à des méthodes pédagogiques (même si c'est aussi cela que nous faisons depuis plusieurs années) ; notre travail est aussi de prendre en compte ce qui, dans l'enseignement supérieur, rend possible, difficile ou impossible la transmission de connaissances et de savoir-faire liés à la sociologie. C'est ce que nous avons fait en juin 2010 autour de la question « enseigner hors des départements de sociologie », et dont on trouvera un écho dans ce bulletin ; il en a été de même en novembre 2011 autour de la

question du stage, du mémoire de stage et des enseignements d'insertion. Sur ce plan, nous avons beaucoup de projets : il nous faudra réfléchir à la place de la sociologie en licence (et par exemple aux manières de transmettre des savoir-faire méthodologiques) ; ou encore à ce que le développement des masters indifférenciés (pro et recherche) change pour la diffusion des savoirs de sociologie fondamentale ; ou encore aux écoles doctorales et à leurs enseignements et, ce qui est lié, à ce que peut vouloir dire une « bonne thèse », et surtout un « bon » suivi de thèse. Il ne s'agit pas pour nous de rogner la liberté pédagogique de chaque enseignant-e, mais bien de proposer des réflexions, qui puissent permettre une certaine homogénéisation, qui donnent de la force aux collègues seul-e-s dans un IUT ou dans une école d'urbanisme par exemple, et qui structurent les délibérations collectives des départements de sociologie en France. Je lance ici un appel aux adhérent-e-s : n'hésitez pas à nous faire remonter des thématiques de débat qui vous paraissent importantes et/ou sensibles.

Au total, l'ASES poursuit un objectif – qui est ici commun à l'AFS – : redonner une force collective aux sociologues, remettre du lien social dans une profession fortement éclatée, permettre aux enseignants précaires de se sentir appartenir à une communauté. Bref, être un lieu collectif de discussion, de délibération, de protestation et de proposition. Dans ce cadre, le

CA est très attentif à la nécessité de constituer un lien avec ses adhérent-e-s, au-delà des formes de communication électronique qui permettent d'esquisser des discussions entre enseignants sociologues. D'où ce bulletin, qui n'est qu'un vecteur d'échange entre le CA et les adhérent-e-s, et dont les colonnes sont ouvertes à tous ceux et à toutes celles qui voudraient s'exprimer sur des questions qui entrent dans le périmètre de l'ASES. Sans oublier de remercier Nicolas Sembel, Frédérique Leblanc et Frédéric Roux pour avoir matérialisé le projet du bulletin, je vous souhaite une bonne lecture, autant qu'une bonne année 2012, que nous espérons pleine de bonnes surprises pour l'enseignement supérieur et la recherche...

**JOURNÉE ASES JUIN 2010**

# **ÉCHANGES SUR NOS PRATIQUES**

**Enseigner dans un département de « non sociologues »**

*Nous sommes de plus en plus nombreux à intervenir pour tout ou partie de notre service dans des départements dans lesquels la sociologie n'est qu'une discipline parmi d'autres, et souvent minoritaires. Les IUT puis la création des IUFM et d'UFR transdisciplinaires, tels les STAPS notamment, auxquels s'ajoutent désormais une foison de masters professionnels, accroissent considérablement les besoins d'enseignants-chercheurs en sociologie dans des formations non disciplinaires. Les situations existantes témoignent d'une très grande diversité de situations, mais elles ont le plus souvent en commun de nous placer dans des positions (très) inconfortables sur lesquelles, de surcroît, nous avons le sentiment et/ou l'expérience d'une (très) faible prise.*

*Quels moyens avons-nous (et prenons-nous) pour proposer/imposer des enseignements en cohérence avec une formation ? Sommes-nous en mesure de collaborer à l'élaboration des cursus ou*

*devons-nous laisser les collègues des autres disciplines imposer leurs exigences de formation en sociologie ? Comment construire et affirmer une légitimité à évaluer des mémoires d'étudiants dans lesquels la sociologie est a priori peu, voire pas, convoquée ? Comment se préparer à s'adresser à des publics pour lesquels la sociologie représente quelques fois au mieux quelques heures obligatoires dans un cursus ? Comment lutter contre l'isolement imposé par le fait d'être le seul sociologue de la formation ? Comment poursuivre des activités de recherche lorsque, de surcroît, les enseignements demandés sont très appliqués et que l'on est, là encore, un.e des seul.e.s sociologue.s du laboratoire (imposé ?) ?*

*Trois collègues ont accepté d'intervenir dans deux directions principales : d'une part « Les moyens d'agir : de la plongée dans l'inconnu à l'entrée dans la mêlée », et d'autre par « La place de la sociologie dans les cursus : mal nécessaire, « épi-matière » à la manière d'un épiphénomène, ou faire valoir ? ».*

*De leurs arguments, trois propositions majeures pourraient être dégagées et défendues par l'ASES :*

*1) que les cours de sociologie hors des départements de sociologie soient mis en place par un.e sociologue;*

*2) qu'une certaine « utilité sociale » de la sociologie peut se défendre, et se construire progressivement, depuis les attentes des étudiant.e.s "non-sociologues" jusqu'à la production d'un écrit de recherche : partir de "quelque chose qui les intéresse", le journal*

*L'équipe en STAPS, le film Entre les murs en IUFM, et tous les exemples tirés d'une certaine actualité qui les touche, etc; puis déconstruire, objectiver, encore et toujours; enquêter; et enfin écrire. Cette utilité a une visée professionnalisante : tout travail n'a-t-il pas, réellement ou potentiellement, une dimension sociologique?*

*3) que la tendance à la construction d'une pluridisciplinarité semble incontournable, même si elle s'accompagne de rapports de force parfois.*

*C'est finalement à un retour aux fondamentaux du métier de sociologue et de la discipline sociologique que la rencontre avec les « non-sociologues » invite.*

Frédérique LEBLANC

(modératrice)

Maîtresse de conférences

Université Paris Ouest Nanterre

Laboratoire CRESPPA-CSU

**LA SOCIOLOGIE EN STAPS: RETOUR SUR UNE EXPÉRIENCE  
D'ENSEIGNEMENT**

*Élise REQUILÉ*

*Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche*

*Laboratoire CRESPPA-CSU*

Ce moment d'« Échange sur nos pratiques », proposé par l'Ases, me donne l'occasion de revenir sur deux semestres d'enseignement, en tant qu'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), dans un département de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). En tant que doctorante ayant suivi un cursus académique classique en sociologie, la découverte de la filière STAPS et de ses enjeux, tout comme cette expérience d'enseignement, ont suscité des tâtonnements et questions dont je souhaite ici rendre compte. Ceux-ci ont tout d'abord porté sur la grande diversité, ainsi que l'orientation très professionnalisante, des enseignements et cursus proposés au sein de cette filière. Les attentes et l'intérêt manifestés par les étudiants, à l'égard des cours dont j'étais chargée étaient alors bien différents de ceux auxquels j'avais jusqu'à présent été confrontée. Dans quelle mesure et comment, dès lors, ajuster le contenu de ces enseignements ainsi que les pratiques pédagogiques, à la morphologie et aux orientations de cette filière, tout comme à son public ? Quelle est la marge de manœuvre, compte tenu des contraintes inhérentes au statut d'ATER<sup>1</sup>, pour faire valoir auprès des étudiants, l'intérêt des approches et perspectives apportées par les sciences sociales dans

<sup>1</sup> Peu de maîtrise sur l'organisation de l'emploi du temps, sur le contenu des enseignements, les modalités d'évaluation, inscription dans une perspective de court terme (contrat d'un an renouvelable une fois seulement), etc.

leur ensemble et la sociologie en particulier ?

### **La filière STAPS et ses étudiants**

Les cursus proposés par le département dans lequel j'ai enseigné se composent d'un tronc commun de deux ans, donnant accès à une Licence généraliste (qui se décompose toutefois en trois mentions renvoyant aux pratiques éducatives et motrices, au management ou à l'entraînement sportif) ou deux Licences professionnelles. Les étudiants peuvent ensuite continuer leur « parcours » dans deux Master, l'un se consacrant plutôt à la gestion, au management et au marketing liés aux activités et organisations sportives ; l'autre privilégiant davantage la préparation des concours et activités d'enseignement et de formation à caractère sportif. Un doctorat de STAPS clôt ensuite la formation universitaire.

Les enquêtes menées localement dans diverses universités<sup>2</sup> montrent que les étudiants en STAPS sont majoritairement des hommes et que plus de la moitié ont obtenu des bacs généraux. Elles mettent d'autre part en évidence la forte représentation

<sup>2</sup> Jean-François Giret, Mickaële Molinari-Perrier et Stéphanie Moullet, « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail », Enquête du Céreq, Notes Emploi Formation, n° 21, 2006. Christian Dorvillé et Sébastien Fleuriet, « Les étudiants de STAPS. Étudiants à part entière ou étudiants entièrement à part ? », Communication au colloque Question de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Lille, 2005. Faber C. et Michon B., « Les postulants en STAPS à Strasbourg », Revue STAPS, Vol. 15, 1987, pp. 47-78.

d'étudiants issus de milieux sociaux aisés ou moyens et la faible proportion d'enfants d'ouvriers. Les trois enquêtes, s'intéressant au choix de la filière, montrent qu'il correspond plutôt à un premier choix, souvent envisagé depuis plusieurs années. La préoccupation du débouché professionnel apparaît aussi de façon prégnante dans ces enquêtes, en premier lieu orienté vers les métiers de l'éducation. L'argument de la diversité des débouchés professionnels et de la forte employabilité des sortants<sup>3</sup> sont ainsi mobilisés comme levier principal d'attractivité de la filière par de nombreux départements : « la filière STAPS "reine de l'insertion professionnelle" [...] "présente l'un des meilleurs taux d'insertion professionnelle du paysage universitaire français" »<sup>4</sup>.

### **La sociologie diluée dans une mosaïque d'enseignements**

La maquette de la licence du département dans lequel j'ai enseigné témoigne d'une part d'un volume horaire important, mobilisant les étudiants en moyenne 330h par semestre, dont plus de la moitié consacrée à des TD, la totalité des enseignements des deux premières années étant évaluée en contrôle continu. Cette

<sup>3</sup> Cet argumentaire s'appuie notamment sur l'enquête produite en 2006, par le Centre d'Étude et de Recherches sur les Qualifications (Céreq), « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail », dont les promoteurs retiennent surtout le faible taux de chômage des sortants de la filière STAPS, sans s'attarder sur la durée limitée des emplois, la disparité des salaires ou des statuts.

<sup>4</sup> Extrait du livret de l'étudiant d'une Faculté des sciences du sport de province, reprenant un article du Monde du 19 mai 2009 (entre autres exemples).

charge de cours est d'autre part divisée en une grande quantité d'enseignements (14 cours obligatoires pour chacun des semestres des deux premières années, plus en moyenne trois cours au choix). Les matières enseignées appartiennent aussi bien aux pôles des « sciences humaines et sociales » (sociologie, histoire, psychologie, politiques publiques ou encore économie politique) qu'à celui des « sciences naturelles » (biomécanique, ostéologie, physiologie, anatomie, etc.). Les cursus intègrent aussi les pratiques sportives (abordées de façon théorique et pratique), tout comme des enseignements renvoyant davantage aux activités de gestion, d'encadrement ou de marketing de pratiques ou d'organisations sportives (intégrant des matières telles que la comptabilité, la communication ou encore le droit des organisations sportives).

#### **La délicate conciliation des spécificités disciplinaires**

Dans cette mosaïque hétérogène, le volume horaire consacré à chaque matière ne peut qu'être réduit. À titre d'exemple, la sociologie y est abordée durant en moyenne 50h CM et TD au cours des deux années de licence, auxquelles peuvent s'ajouter environ 50h CM supplémentaires si l'étudiant prend des options y afférant, et au maximum 40h CM et TD en troisième année en fonction de la mention choisie. La situation est la même pour toutes les matières enseignées. Mon service d'enseignement a donc été scindé entre différents niveaux (de la L1 au M1),

différentes disciplines déjà citées et différents groupes<sup>5</sup>. Cet emploi du temps réparti sur plusieurs niveaux m'a permis de côtoyer des étudiants inscrits dans différentes étapes du cursus STAPS. Ceci a mis en valeur la façon dont l'hétérogénéité disciplinaire de cette filière suppose, pour l'ensemble des étudiants, de concilier des injonctions différenciées en termes de modalités et d'enjeux de l'appropriation des savoirs selon les disciplines étudiées. Or il semble délicat, avec des volumes horaires aussi peu importants, de mettre en place des dispositifs de socialisation disciplinaire permettant aux étudiants de s'y investir réellement et de s'approprier les schèmes cognitifs ainsi que les savoirs fondamentaux propres à chaque discipline.

#### **S'ajuster aux attentes des étudiants ?**

Les attentes et remarques formulées par les étudiants au cours de mes enseignements<sup>6</sup> m'ont semblé fortement marquées par un souci d'optimisation de leur investissement dans le travail universitaire au profit de la préparation de leurs concours et de leur orientation professionnelle. Elles tendent vers la demande

<sup>5</sup> Trois groupes de TD de sociologie et deux de méthodologie ainsi qu'un CM d'histoire en L1, deux groupes de TD de sociologie en L2, un groupe de TD de sociologie en L3 et enfin un groupe de méthodologie et un CM d'anthropologie en M1.

<sup>6</sup> Il s'agit à la fois de remarques, lancées de façon intempestive pendant les TD ou CM, sur le contenu et la forme des cours, et de réponses apportées, à l'oral ou à l'écrit, à quelques questions posées à la fin de certains de mes cours, leur demandant un retour sur ces derniers.

d'une plus grande accessibilité des notions et des formulations, ainsi que des objectifs et de la structure des cours proposés : exposer plus clairement le plan de chaque cours, insister sur les notions, définitions et auteurs importants, partir d'exemples concrets liés au sport, etc. Ainsi j'ai souvent été confrontée à des remarques du type « A quoi ça va servir d'apprendre tout ça pour le boulot?! »<sup>7</sup> dans le cadre d'un TD de L1 consacré aux conditions d'émergence et aux fondateurs de la démarche et des méthodes sociologiques. Il ne s'agit pas ici de « critiquer en bloc "l'utilitarisme" de ces étudiants, peu sensibles aux charmes de la "science pure" et aux goûts fortement marqués par la nécessité »<sup>8</sup>, mais plutôt d'alimenter l'hypothèse d'une forte intériorisation, par certains de ces étudiants, d'un rapport particulièrement rationalisé à l'investissement universitaire. Celui-ci me semble lié tant à leur engagement dans une optique de professionnalisation – la diversification des débouchés professionnels impliquant l'hétérogénéisation du tronc commun – qu'à une forme de mise en concurrence des logiques disciplinaires et des modalités d'apprentissage différenciées qu'elles supposent.

<sup>7</sup> Des demandes similaires sont apparues au cours du CM (en petit comité) d'anthropologie du corps et de la santé, en M1, notamment concernant l'utilité de cet enseignement pour la préparation du CAPEPS.

<sup>8</sup> Charles Soulié, « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés Contemporaines*, n° 48, 2002, p. 17.

D'autres dimensions expliquent sans doute la formulation explicite et parfois abrupte de critiques et d'attentes de la part de ces étudiants, qui semblent notamment privilégier l'appropriation et la mise en scène d'une identité et de pratiques davantage propres au milieu sportif qu'au milieu universitaire. Ils sont ainsi nombreux, surtout parmi les premières années, à porter tous les jours des affaires de sport, à poser *L'Équipe* avant toute autre affaire sur leur table, à commenter avec ostentation les derniers résultats de matchs ou à interpeller par leur prénom certains enseignants qu'ils côtoient sur le terrain. Mais approfondir cette piste d'une potentielle concurrence, voire d'une confrontation, entre *habitus* et *ethos* sportifs et universitaires, impliquerait une véritable enquête. Il s'agit par contre ici d'explicitier les façons dont, prenant en compte les attentes et inquiétudes des étudiants par rapport à l'utilité des enseignements et les contraintes propres à la morphologie de la filière STAPS, il est possible de mettre en place des conditions d'appropriation des savoirs et des réflexes fondamentaux d'une discipline telle que la sociologie.

#### **Opérer un retour sur les fondamentaux de la discipline en mobilisant l'écrit**

Répondre à la demande d'explicitation du contenu et des objectifs de chaque enseignement me semble ici être un moyen d'éclaircir avec les étudiants les ressorts et les enjeux de la

situation pédagogique et d'établir un « consensus de travail »<sup>9</sup> tenable et opérant avec un maximum d'étudiants<sup>10</sup>. Ils ont ainsi apprécié la projection sur transparent, du plan détaillé du cours prévu pour la séance, même si celui-ci n'était pas forcément strictement respecté, au fil des questions et discussions. De même, et surtout dans le cas des premières années, le travail proposé sur les modalités et les grilles d'évaluation dans le cadre du contrôle continu a permis une amélioration de la qualité des travaux rendus au fil des semaines<sup>11</sup>.

L'apport fondamental des enseignements en sociologie peut, dans ce cadre et dans l'esprit d'H. Becker<sup>12</sup>, s'axer surtout sur la sollicitation de leur sens de l'observation, de la distanciation et de l'objectivation par rapport aux situations étudiées (que ce soit par le biais d'observations directes ou de textes rendant compte

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>10</sup> Sandrine Garcia S. et Agnès Pélage, « Quelques remarques à propos de la nécessaire "adaptation" au nouveau public », *Lettre de l'Ases* n° 17, Mars 1999, p. 5 : « il est clair qu'un public qui arrive déjà très désarmé intellectuellement ne sera pas aidé par une pédagogie fondée sur l'implicite, un cours dont on ne perçoit pas la direction ou des exigences non explicitées. »

<sup>11</sup> Nous avons ainsi décidé, avec une autre ATER chargée d'un TD similaire, d'échanger quelques copies anonymisées de nos étudiants en leur demandant de les évaluer dans nos classes respectives puis de discuter ensemble des critères d'évaluation. Ce dispositif pédagogique impliquait par contre une construction rigoureuse de ces critères et leur observation intransigeante lors de la notation.

<sup>12</sup> Jean Peneff, « Les idées originales d'Howard Becker pour enseigner la sociologie », in Alain Blanc et Alain Pessin (Dir.), *L'art du terrain, Mélanges offerts à Howard Becker*, l'Harmattan, 2004, pp. 15-28.

d'enquêtes de terrain), en s'appuyant dès le départ sur une exigence de rédaction. Le travail sur les concepts et auteurs fondamentaux pourrait s'y insérer progressivement en demandant par contre aux étudiants de s'astreindre à les mobiliser et à en argumenter l'usage. Le travail sur des supports textuels, en cours de séance, me semble aussi un moyen important d'alimenter cette démarche d'écriture, tout en contournant les réticences à la lecture mentionnées par certains étudiants. J'ai par ailleurs décidé de fournir, lors du dernier cours de certains de mes TD, des fiches synthétiques articulant le plan du cours, les principales notions et références. Je n'ai pas pu mesurer l'impact de cette initiative, et si c'était à refaire, je leur demanderais de prendre cinq à dix minutes à la fin de chaque séance pour en rédiger les grandes lignes.

Faire du travail d'écriture un support pédagogique privilégié, dans le cadre à la fois collectif et personnalisé des TD, présente le double intérêt d'être un élément de réponse aux inquiétudes des étudiants quant à leur employabilité – mettant l'accent sur l'importance des compétences argumentatives et rédactionnelles sur le marché du travail – ainsi qu'un levier incontournable de l'appropriation des fondamentaux de la sociologie.

**AVEC LES « NON-SOCIOLOGUES », UNE POSTURE  
D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN SOCIOLOGIE À LA FOIS  
ÉPISTÉMOLOGIQUE, PROFESSIONNALISANTE ET  
PLURIDISCIPLINAIRE<sup>13</sup>**

*Nicolas SEMBEL*

*Maître de conférences*

*IUFM d'Aquitaine et Centre Émile Durkheim (Bordeaux)*

---

13 Les réflexions qui suivent sont tirées d'une expérience d'enseignement de 192 heures statutaires annuelles à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) d'Aquitaine, entre 1997 et 2010, en tant que Maître de conférences en sociologie, auprès d'étudiants, de stagiaires et d'enseignants en formation continue. En parallèle, j'ai assuré (de la Licence 1 au Master 2, et hors LMD) des cours, travaux dirigés et suivis de mémoires hors IUFM à d'autres « non-sociologues » : étudiants en Sciences de l'éducation, en Mathématiques appliquées aux sciences sociales et Sciences cognitives, en École de commerce, en Médiation sociale, en formations d'infirmières et de cadres de santé.

En IUFM, les thèmes identifiés par les autorités de tutelle (Ministère, Rectorat, Inspection d'Académie) et par l'institution elle-même comme relevant de l'enseignement en sociologie sont à déconstruire et à « re-sociologiser » quasi-systématiquement. Ainsi, la « connaissance du système éducatif » devient, retraduite sociologiquement, la connaissance des inégalités sociales et de genre ; les « relations école-familles » deviennent les relations enseignants (de catégories favorisées)-familles populaires<sup>14</sup>, « l'intégration d'élèves d'origine immigrée » revient sociologiquement à poser la question de savoir en quoi l'immigration questionne l'« intégration-discrimination »<sup>15</sup> ; enfin, la violence scolaire devient une sociologie de la déconstruction du terme « violence » et de l'inscription du « scolaire » dans un processus ; le travail des élèves et des enseignants se construit sociologiquement par l'analogie avec la sociologie du travail<sup>16</sup>.

La sociologie en IUFM peut aussi être mobilisée pour la direction des mémoires et pour l'encadrement des stages, notamment grâce à la méthodologie de l'enquête sociologique (observation, entretiens, voire questionnaires) dans le cadre d'une véritable formation à et par la recherche. Celle-ci a pour finalité

---

14 Cf. François Dubet (dir.), *École et familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

15 Selon l'expression de Gérard Noiriel, *Le creuset français*, Paris, Le Seuil, 1989.

16 Pour des développements, cf. Nicolas Sembel, *Le travail scolaire*, Paris, Nathan Université, 2005 (2<sup>e</sup> éd.).

idéale, au-delà du traitement du sujet du mémoire et de l'apprentissage du « faire-classe », le développement d'une réflexivité « forte », d'une véritable socioanalyse (cf. infra).

**Hors IUFM**, je me suis également quasi-systématiquement appuyé, pour enseigner, sur le potentiel de déconstruction de la sociologie. Par exemple, les étudiants en Sciences de l'éducation peuvent être sensibilisés à la spécificité de la sociologie de l'éducation par la critique de la pédagogie comme « théorie pratique » et la critique du pédagogue comme ne cherchant qu'à faire réussir ; avec les étudiants débutants en Mathématiques appliquées aux sciences sociales et en Sciences cognitives, après une présentation de la sociologie<sup>17</sup> et de ses méthodes, je suis parti de thématiques classiques abordées en lien le plus direct avec l'actualité et avec leur expérience étudiante, pour raccrocher systématiquement le cours aux notions et aux raisonnements des « pères fondateurs » et des principaux sociologues français et nord-américains ; avec les cadres de santé en formation continue,

<sup>17</sup> La présentation qui « marche bien » auprès de ces jeunes étudiants tout juste sortis du lycée (et pas que de la filière « économique et sociale ») en quête d'un savoir scientifique consiste, en 2 heures, à partir de la critique comtienne des approches théologiques et métaphysiques du social (dont il est possible de donner des exemples toujours actuels), pour affirmer la spécificité de l'approche sociologique qui, outre la « défatalisation » du social et la démultiplication de points de vue sur ce même social, peut se définir comme une « machine de guerre contre les petites mythologies du quotidien » (Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Presses Pocket, 1993). Il faudrait développer les très nombreux liens didactiques (variables, par définition, selon les publics, institutions et contextes) qui accompagnent les éléments qui viennent d'être évoqués.

l'essentiel de mon intervention, en accord avec l'institution, était centrée sur la sociologie générale, la sociologie des organisations et, à un degré moindre, de l'éducation, et par contre ne portait pas sur la sociologie de la santé (tout au plus étaient mobilisés quelques exemples parmi les plus emblématiques, c'est-à-dire les plus ouverts sur la sociologie générale, de cette branche de la sociologie —Hollinshead & Redlich, Becker, Geer, Hughes & Strauss, Goffman ; en France, Dodier). Dans leur très grande majorité, tous ces publics n'avaient jamais suivi de cours de sociologie et, dans leur quasi-totalité, la sociologie ne figure pas dans la définition de leur poste de travail à venir. Je crois pouvoir dire que la grande majorité de ces « non-sociologues » s'est vraiment intéressée à la traduction didactique de la sociologie que je leur proposais.

**De façon générale**, des questions se sont posées sur l'utilité de la sociologie pour la professionnalisation des individus en formation, sur sa place parmi d'autres disciplines dans une perspective (idéale et pas toujours atteinte) de pluridisciplinarité. La principale réponse, la plus solide, sur laquelle je m'appuie toujours aujourd'hui s'avère être, finalement, d'ordre épistémologique. Elle concerne la définition même de la sociologie dont j'ai été le porteur, autant par choix que par nécessité. Cette définition, centrée sur les fondamentaux de notre discipline, a constitué une sorte de matrice qui m'a permis, contre

toute attente, de renforcer mon métier de sociologue, en redéfinissant au passage les notions de professionnalisation et de pluridisciplinarité, sans vraiment laisser ces notions contraindre la sociologie à s'adapter au contexte d'une demande sociale et institutionnelle lui laissant sur le papier une place mineure.

**L'utilité, d'abord.** Depuis le premier cours de sociologie que j'ai dispensé en 1997 dans un IUFM encore imprégné de la psychopédagogie des Écoles normales (Durkheim a pourtant fait ce qu'il a pu...), jusqu'au dernier devant répondre en 2010 aux fortes exigences à la fois universitaires et professionnelles de la mastérisation, je n'ai pas pu éluder la question de l'utilité de la sociologie pour les publics en formation et pour l'institution de rattachement. Selon Peter Woods, qui a longtemps formé les enseignants britanniques, en lien avec le courant théorique de la Nouvelle sociologie de l'éducation, « les enseignants en formation ont besoin de développer dès le départ, s'ils ne l'ont pas déjà, une certaine orientation, une appréciation de méthode, une capacité de se distancier et réfléchir sur leurs propres pratiques pédagogiques »<sup>18</sup>. Dans cette perspective, l'effort de traduction qu'il est nécessaire de faire selon les différents contextes d'enseignement aurait probablement été insurmontable si je n'avais pas réussi à construire une économie bien spécifique, expression de l'universalisme auquel la sociologie peut conduire

<sup>18</sup> Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin, 1990.

théoriquement et empiriquement, et permettant de résoudre l'énigme de la demande intellectuelle animant toujours, peu ou prou, le rapport à la sociologie des institutions et des publics les plus divers qu'il m'ait été donné de rencontrer<sup>19</sup>.

Cette économie didactique peut se décliner en cinq étapes : elle part, nous l'avons vu, de la « demande » de formation (telle que l'expriment le public et l'institution), et la travaille par la déconstruction d'une ou de plusieurs prénotions<sup>20</sup> ; elle passe par la définition pleinement sociologique de l'objet de formation considéré ; elle permet de développer une formation à et par la recherche (déjà évoquée) combinant les deux logiques indissociables de la preuve et de la découverte ; elle se matérialise à travers le moyen de formation sociologique par excellence, selon moi, qu'est le mémoire « professionnel-universitaire » ; et, dans le meilleur des cas, elle s'achève avec la conversion bien spécifique et la réflexivité de haut niveau que constitue une socioanalyse (individuelle et/ou collective) réussie. Au final, le bilan est parfois étonnant, puisqu'il est possible de dispenser une

<sup>19</sup> Il est en effet intéressant de constater à quel point un certain intérêt pour la sociologie existe chez les non-sociologues : le mot leur est généralement connu, quelques exemples théoriques et empiriques leur viennent plus ou moins clairement à l'esprit. Le développement d'un raisonnement est presque toujours possible à partir de ces points de départ, qui peuvent être très différents selon les individus, les contextes, les institutions de formation...

<sup>20</sup> Une seule déconstruction peut suffire, pas besoin de faire « table rase », l'objectif est la compréhension de la dynamique, pas sa mise en œuvre systématique.

formation sociologique plus exigeante, et d'obtenir des résultats plus satisfaisants, auprès de non-sociologues que de sociologues, du fait de l'inscription, ou non, de l'enseignement sociologique dans l'économie qui vient d'être présentée. Celle-ci constitue, selon nous, une expression assez pure de la démarche sociologique, complètement à même de définir son utilité intellectuelle, scientifique, sociale et professionnelle. En un mot, l'utilité contextuelle de la sociologie telle que nous l'avons éprouvée se définit le mieux par son épistémologie « anthropo-sociale » à ambition universaliste.

**La professionnalisation, ensuite.** Cette question peut être résolue par la même économie et la même démarche, interdisant tout complexe d'infériorité vis-à-vis du « monde du travail » (que la sociologie est supposée si bien connaître...), considérant la demande des employeurs comme autant à prendre en compte et à travailler pour la transformer, que celle des individus en formation, ou des collègues d'autres disciplines, dans une exigence d'obligation de moyens bien plus que de résultats<sup>21</sup>. Tous, employeurs, collègues, étudiants, élèves, présentent comme point commun<sup>22</sup> d'attendre du sociologue qu'il fasse ce qu'il sait faire : une sociologie empirique, théorique, épistémologique,

21 Cf. Philippe Meirieu et Claude Lessard, *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

22 Ce commun est assez remarquable, à la réflexion, et constitue une source d'optimisme inépuisable.

intellectuelle. La question de l'adéquation d'un tel enseignement sociologique avec les finalités de tout enseignement (intérêt intellectuel, professionnalisation, sélection) s'en trouve redéfinie dans le sens d'une autonomie scientifique accrue, parfois accompagnée d'inévitables conflictualités, de formes diverses ; et non dans le sens de l'adaptation sociale, institutionnelle, politique, souvent synonyme de renoncements sur la spécificité et l'ambition de la sociologie<sup>23</sup>.

**La pluridisciplinarité, enfin.** Elle peut constituer, tant bien que mal, une ressource permettant la délimitation permanente de la sociologie, comme de toute discipline, dans une confrontation scientifique salutaire obligeant le recentrage systématique sur les fondamentaux théoriques, méthodologiques et épistémologiques, source, de par la sécurité que ces fondamentaux procurent, de toutes les découvertes, innovations, créations et audaces scientifiques, et, encore plus fondamentalement, de l'esprit critique comme moteur politique<sup>24</sup>. Tel est, selon nous, le meilleur résumé du métier de sociologue autorisé par notre posture d'enseignant chercheur.

23 Pour un exemple dans le domaine de la recherche (et de l'enseignement) en éducation, cf. Franck Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir éditions, 2003 ; dans le domaine de la violence scolaire, cf. Philippe Vienne, *Violence à l'école. Au bonheur des experts*, Paris, Syllepse, 2009.

24 Tel qu'il existe, par exemple, dans le projet éducatif de Condorcet, ou dans le projet sociologique (le plus récemment formulé) de Luc Boltanski (*De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009).

**ENSEIGNER DANS UN DÉPARTEMENT DE FORMATION  
CONTINUE ET UNE ÉCOLE D'INGÉNIEUR**

*Marie-Anne DUJARIER  
Maîtresse de conférences  
Paris III et Polytechnique, Laboratoire LISE*

C'est avec plaisir que j'ai participé à la séance d'échanges de pratiques, organisée par l'ASES en 2010. Notre métier ne peut sortir que revigoré de ces échanges, quand bien même et surtout ils ne visent pas à conclure de manière définitive sur un « *one best way* » de l'enseignement. Cette contribution écrite, qui succède à un échange direct, n'est qu'un témoignage, une trace de nos discussions. Il est assorti de quelques réflexions personnelles, qui ne sont toutefois pas solitaires, puisqu'adosées à ma spécialité, la sociologie du travail.

Mon expérience de l'enseignement est effectivement caractérisée par le fait qu'il s'est inscrit chaque fois dans des départements de non-sociologues. Après avoir été ATER dans un département de Sciences de l'éducation, au CNAM, pendant deux ans, j'enseigne depuis six ans, en tant que Maître de conférences, dans deux institutions très différentes. À la Sorbonne Nouvelle-Paris III, je suis responsable pédagogique d'un Master 1 pluridisciplinaire de recherche-action. Ce diplôme est héritier du « DHEPS » (Diplôme des Hautes études des pratiques sociales), créé en 1954 par Henri Desroche à l'École pratique des hautes études. Il s'agit de former des praticiens (professionnels, militants, bénévoles...) à la recherche-action en vue de leur permettre de développer pensée, savoirs et pratiques<sup>25</sup>. Ce master,

<sup>25</sup> Pour plus de détails sur cette approche et les résultats de recherche qu'elle peut

comme moi-même, est rattaché à un département *administratif*, celui de la formation continue. J'interviens également à temps partiel à l'École Polytechnique, dans un département « Humanités et Sciences Sociales ». Je donne un cours de sociologie sur le « travail de l'ingénieur » à des seconde année et, surtout, je dirige pour les troisième année, les modules d'initiation à la recherche en Sciences Sociales. Nous leur faisons réaliser une petite enquête en prenant pour terrain l'entreprise dans laquelle ils font un stage. Ces enseignements se déroulent donc dans des environnements institutionnels très différents. Entre université et grande école d'ingénieurs, les publics sont fort contrastés sociologiquement — ce qui fait toute la richesse et le sens de cette double inscription en tant que sociologue du travail, d'ailleurs : d'un côté, des travailleurs sociaux en questionnement intense sur leurs pratiques et le sens de leur action ; de l'autre, des jeunes hommes (80 %) sans expérience professionnelle, sélectionnés sur leur virtuosité en mathématiques et physique, destinés à des professions de *managers*. Dans ces expériences toutefois, je suis chaque fois une enseignante de sociologie dans un département de « non sociologues ». Cette situation peut être analysée de trois points de vue : la pédagogie, l'encadrement institutionnel et la socialisation professionnelle.

---

produire : M.-A. Dujarier (dir), *Travailleurs sociaux en recherche-action. Éducation, insertion, coopération*, Paris, L'Harmattan, « Recherche-Action en pratiques sociales », 2010.

D'un point de vue *pédagogique*, l'enseignement de la sociologie dans ces cursus doit partir du constat que, pour les étudiants, la sociologie n'est pas la discipline centrale ou unique de leur diplôme. Elle est perçue comme un peu exotique ou anecdotique, ou bien au contraire très attirante et pleine de grandes promesses. Face à des adultes en formation continue comme avec des ingénieurs en herbe, j'ai recours à quelques « ficelles » pédagogiques communes. Tout d'abord, je commence par évacuer le plan de cours historique (« la sociologie des origines à nos jours ») ainsi que l'idée qu'il serait possible de leur fournir une solide culture sociologique en si peu d'heures d'enseignement. Mon projet pédagogique est plutôt de leur donner les moyens de poursuivre par eux-mêmes leur apprentissage sociologique, en leur faisant découvrir deux de ses composantes : l'intérêt d'un raisonnement sociologique « objectivant » dans une société qui tend à avoir recours à des explications psychologisantes d'une part, le plaisir et l'utilité de la lecture d'ouvrages sociologiques, d'autre part.

Je propose alors un apprentissage de la sociologie par la mise en recherche sur des questions qui les intéressent. Je pars du principe que les élèves ont des savoirs, mêmes partiels, ainsi que des questions sur le monde social. Je présuppose également que les échanges entre eux peuvent être formatifs, ne serait-ce que parce qu'ils soulignent le relativisme de la connaissance

individuelle et soulèvent le problème de l'interprétation des phénomènes sociaux pourtant communs. Je ne démarre donc pas le cours sans avoir mis les tables en cercle, de manière à ce qu'ils puissent se parler entre eux. Je commence par leur proposer d'explicitier leurs représentations des questions sociologiques annoncées par l'intitulé du cours. Je demande par exemple aux polytechniciens de « dessiner une entreprise ». Étonnamment, la majorité de ces jeunes, nés en pleine décennie de désindustrialisation, dessine une usine en briques, avec cheminée fumante et toit de scie. Commentant ces images, je peux alors apporter des éléments historiques et sociologiques sur l'entreprise contemporaine (soulignant l'importance prise par les services, les évolutions de l'industrie, la démographie des actifs, les acteurs invisibles etc. ...). Ensuite, je pars des questions sociologiques « quotidiennes » des élèves et étudiants, pour expliquer la démarche de recherche. Je leur demande : « que voulez-vous comprendre ? » (ici, il est possible d'apporter des repères épistémologiques et sur les différences entre décrire, expliquer et comprendre, par exemple) ; « quelle est l'énigme intellectuelle que vous voulez traiter ? » (je raconte ici des recherches célèbres qui ont réussi à nous éclairer et explique la différence entre un problème et une problématique) ; « qui aimeriez-vous interroger ? Pour lui demander quoi ? » (nous pouvons alors travailler sur les méthodes d'entretien à partir de cette envie, quitte à en discuter la pertinence scientifique). Nous

partons donc des questions qui les travaillent, pour les travailler en retour, avec l'aide des méthodes, concepts et auteurs de la sociologie. Ce faisant, je contourne la critique classique sur « l'abstraction » et « l'inutilité » de la théorie. J'essaye de l'amener comme ressource pour leur propre cheminement intellectuel. L'inévitable moment de contestation, lorsque ces raisonnements sociologiques viennent heurter les préjugés, intérêts ou croyances est également un moment important dans l'apprentissage. Nous commentons alors leurs émotions et réactions en tant qu'elles indiquent assez précisément ce que « fait » la sociologie lorsqu'elle objective des phénomènes sociaux. Les adultes valorisent cette démarche lorsqu'elle leur permet de se distancier des phénomènes sociaux qui traversent leur pratique et leur existence : « c'est extraordinaire », disent-ils, que de pouvoir construire une pensée méthodique, distanciée, documentée et donc finalement utile pour l'action elle-même. La sociologie, dans ces cursus de non-sociologues, se présente alors comme une démarche permettant de penser plus objectivement « ce qui leur arrive », et, par extension, ce qui arrive à autrui également. Logiquement, les supports pédagogiques, articles et surtout références bibliographiques sont proposées en fonction de leurs questions : à l'exception de quelques ouvrages fondamentaux, la bibliographie est donc fournie *après* le cours, en réponse à leurs désirs de lecture, sur des objets, des problématiques, des méthodes ou concepts qui les intéressent particulièrement.

L'appétit de lecture et d'autoformation est ainsi aiguisé chez certains si j'en crois le témoignage d'anciens étudiants qui s'étonnent eux-mêmes de « dévorer » de nombreux livres de la discipline, suite à ces enseignements.

D'un point de vue institutionnel, le fait d'être *encadrée par des non-sociologues* induit que les contenus de cours sont, plus que jamais, difficiles à encadrer par ceux qui les prescrivent : ce n'est ni la qualité de l'enseignement, ni son utilité sociale, ni sa cohérence pédagogique qui peuvent être considérés. Cette situation instaure une autonomie pédagogique sans doute encore plus étendue. En contrepartie, la quantification, et tout particulièrement celle qui s'inquiète de la « rentabilité », peut alors plus aisément devenir la boussole principale pour l'évaluation, surtout depuis le passage à la LRU. Or, le nombre d'inscrits à un cours n'est pas d'abord déterminé par la qualité de l'enseignement mais par des données matérielles (offre de cours concurrents, tarifs, financements, horaires, gestion administrative des inscriptions, salles...). L'indifférence aux contenus peut d'ailleurs mener à des décisions politiques brutales, sans concertation (avec la responsable pédagogique, les enseignants, partenaires, étudiants, employeurs et financeurs) ni considération pour l'intérêt du diplôme lui-même. Ce fut le cas lorsque j'ai pris connaissance par mes étudiants, en cours d'année, de la décision administrative de fermer le master, sur le seul critère de son bilan

économique. Finalement, nous pourrions dire que l'encadrement des enseignants et des diplômés, dans ces départements de non spécialistes de la discipline, relève d'une forme achevée de l'évaluation du travail telle qu'elle s'étend dans les organisations contemporaines : moins les « managers » des institutions universitaires peuvent apprécier l'activité réelle, plus ils ont recours à une mesure quantitative et au classement, auquel est adjointe une décision automatisée permettant d'avoir le sentiment de « manager » malgré tout quelque chose<sup>26</sup>.

Notons que dans ces départements de « non-sociologues », il arrive évidemment que des collègues non-sociologues connaissent mal la discipline. Par exemple, certains ne perçoivent pas la différence entre sociologie du travail et gestion. Vu de leur propre discipline (histoire de l'art, linguistique ou littérature, par exemple) ces deux spécialités sont associées et finalement confondues, en ce qu'elles « parlent toutes deux de l'entreprise ». Ainsi, ai-je été invitée à donner des cours de marketing, sous prétexte que j'ai commis un ouvrage de sociologie du marketing intitulé *Le travail du consommateur*. Faire de la sociologie de la gestion est ainsi parfois compris comme « être gestionnaire ». Il ne viendrait pourtant à l'esprit de personne de demander à un sociologue de l'art de peindre lui-même un tableau ou

<sup>26</sup> M.-A. Dujarier, « L'automatisation du jugement sur le travail. Mesurer n'est pas évaluer », *Les Cahiers Internationaux de Sociologie*, Ce qu'évaluer veut dire, Vol. CXXXVIII-CXXXIX, 2011, pp. 137-162.

d'enseigner la danse. Cette confusion se déroule sur fond d'un rapport de force palpable entre sciences humaines et gestion : dans ces cursus qui ne forment ni à une discipline spécifique, ni à un métier précis, l'injonction à « l'excellence » et à la « professionnalisation » est parfois entendue comme une incitation à abandonner les enseignements de sciences sociales au profit des cours de gestion. Tout se passe comme si la seconde, qui se revendique comme rationnelle et instrumentale, répondait mieux à ces critères. Croyance banale mais discutable, et qui questionne très directement la place de la discipline à l'université.

D'un point de vue de la socialisation, enseigner la sociologie dans un département de « non-sociologues » est également particulier. Ce contexte induit *un certain risque d'isolement professionnel et intellectuel*. Autour des secrétaires, seules points fixes précieux de ces départements, je croise furtivement quelques collègues historiens, gestionnaires, anglicistes ou musicologues. Nos échanges sont courtois et parfois heureux, mais souffrent de ne pas avoir d'objet commun. Il nous est difficile de pouvoir évoquer, au fil de l'eau, des interrogations quotidiennes (questions pédagogiques et théoriques, ou, plus prosaïquement, difficultés avec certains étudiants, problèmes de calendrier, de notation...) sur nos enseignements si différents les uns des autres. L'entraide est également minimale. La sociologie et la psychologie du travail soulignent l'importance des échanges —fussent-ils

conflictuels— entre pairs pour le sens et l'efficacité de l'activité, autant que pour la santé au travail : ici, la situation objective du sociologue dans un département de non-sociologues est donc plutôt défavorable. L'enseignant n'y trouve pas facilement de confrères pour discuter au quotidien de son activité et des difficultés qui la trament. Il peut alors se tourner vers son équipe de recherche. Mais là encore, la situation est spécifique et compliquée. Puisque ces départements d'enseignement ne sont pas « disciplinés », ils ne sont pas adossés à un laboratoire de recherche sociologique. Il faut donc aller le chercher ailleurs, au risque de déplaire aux instances. Dans mon cas, le master comme moi-même sommes rattachés au LISE (UMR CNAM/CNRS). Il faut alors jongler avec différentes inscriptions institutionnelles et organisationnelles, ce qui suppose des tâches administratives et un travail de coordination redoublés. En même temps, cette situation offre une occasion de contacts interdisciplinaires plus fréquents et stimulants.

# **Assemblée Générale de l'ASES**

**19 novembre 2011**

Amphi Durkheim, Paris Sorbonne

**Compte-rendu**

## **Rapport moral de Frédéric Neyrat (Président) :**

Nous sommes moins apparus publiquement en 2011 qu'en 2010, lors de la première phase critique du CNU. La liste de l'ASES était plus vivante en 2010 qu'en 2011.

En 2011 nous avons contribué à la reconstitution du CNU. Le résultat des élections a plébiscité l'opération de reconstruction : avec 21 élus sur 36, la liste ouverte, ASES AFS, Sgen, Snésup, assure la majorité qualifiée. Avec l'AFS, nous avons continué à peser sur le ministère pour la reconstruction du CNU. On a rencontré, avec P. Cibois, le conseiller politique de la ministre, Rolland Jouve, en demandant à ce que le ministère n'inverse pas le résultat des élections. Avec D. Demazière, nous avons relancé l'opération en septembre et proposé une liste. Après plusieurs mails, nous n'avons plus aucun contact depuis septembre (cf encadré sur les nommés). La réunion du CNU socio a lieu jeudi prochain mais personne ne sait qui sont les nommés. Le ministère ne semble pas avoir anticipé les nominations alors que le CNU a des pouvoirs renforcés.

Les activités qui ont fait la force de l'ASES ont été mises en sommeil. Elles ont repris ce matin. Après une parenthèse de 3 ans. L'ASES publiait par le passé des éléments de contenu (Bulletin), il faut renouer avec cela.

Deux affaires qui nous ont sollicité : Pinar Selek et les sociologues et philosophes hongrois. Il y a nécessité pour une association comme la nôtre de soutenir des sociologues menacés. Pinar Selek est accusée depuis 13 ans d'avoir déposé une bombe, en réalité de s'être intéressée à la question kurde. La situation turque ne s'améliore pas : les deux tiers de l'académie des sciences turque ont démissionné. Ces intellectuels subissent une répression insupportable. Une campagne de presse odieuse a été dirigée contre 4 philosophes et sociologues hongrois, accusés de détournement d'argent. Cette dimension qui nous a occupé (avec l'Afs) est importante, Chercheurs sans frontière ne peut continuer seul, c'est aux associations professionnelles de porter cela. Cela rejoint la défense de ces docteurs étrangers qui se voient assigner aujourd'hui des OQTF.

A l'avenir il faut reprendre pied sur le terrain de l'enseignement de la sociologie. Nos listes de discussion fonctionnent bien : 850 personnes sont inscrites, le taux de désinscription est faible. C'est un outil formidable de diffusion. Mais cela ne résout pas le problème du lien privilégié à établir avec les adhérents. Certains adhérents soutiennent Ases quoi qu'il arrive, d'autres attendent un service régulier. Il faut relancer au plus vite le bulletin.

*Vote du rapport moral :*

Le rapport moral est approuvé à l'unanimité.

**Rapport financier de Philip Milburn (Trésorier)** (cf. annexe à la fin du compte-rendu)

*Vote du rapport financier :*

Le rapport financier est approuvé à l'unanimité.

**Discussion :**

Pourquoi ne pas mettre en place un système de paiement en ligne, un euro, à chaque consultation du Wiki ?

Odile Henry et Matthieu Hély ont mis à jour une liste large des adhérents (2009-2011). Une « google list » a été créée, il faut y insérer les membres actuels (et sortants ?) du CA. C'est un premier outil de communication avec les adhérents.

Il faudrait, pour susciter les adhésions, mettre en place un système comme celui de l'AFS, on rentre son nom est on sait tout de suite si on a payé son adhésion.

Discussion sur le maintien ou non du site sur Gandi. L'AG propose le changement d'hébergement et donne mandat à Mathieu et Louis pour étudier la solution optimale.

La question d'un tarif dégressif des adhérents, selon le grade, est à discuter avec Philip Milburn.

Philippe Cibois propose de faire héberger la logistique par

l'AFS, et plus largement pose la question de ne faire qu'une association.

Jean-Luc Richard propose l'écriture d'une convention cadre qui définisse les attributions des deux associations, précise le fait que les bureaux se rencontrent une ou deux fois par an, et précise le partage logistique. On pourrait même imaginer un « pack » ASES/AFS avec tarif préférentiel.

#### **Renouvellement du CA :**

Mari-Anne Dujarier, Denis Salles, Thomas Le Bianic, Sandrine Nicourt sont arrivés en fin de mandat et ne souhaitent pas se représenter. Qu'ils soient vivement remerciés pour leur contribution à la vie de l'ASES.

Se présentent au renouvellement de leur mandat : Sophie Bernard, Matthieu Hély, Frédéric Neyrat, Jean-Luc Richard, Laurent Willemez ;

Se présentent au CA de l'ASES : Cédric Frétigné, Mathieu Grégoire, Christian Papineau, Frédéric Roux.

Les 9 candidats sont élus et réélus à l'unanimité avec 22 votants et une procuration.

#### **Élection du bureau :**

Frédéric Neyrat ne se représente pas à la présidence

Odile Henry ne se représente pas au secrétariat général

Laurent Willemez se présente à la présidence.

Jean-Luc Richard se présente au secrétariat général.

Philip Milburn se représente au poste de trésorier.

**A l'unanimité, Laurent Willemez est élu président, Jean-Luc Richard est élu secrétaire, Philip Milburn est réélu trésorier.**

**Dans le cadre des invitations de l'ASES à des associations proches, intervention** d'Agnès Labrousse (agnes.labrousse@u-picardie.fr), AFEP (Association française d'économie politique, <http://www.assoekonomiepolitique.org/>) : *Economie politique et sociologie : quelques enjeux communs*

L'AFEP compte aujourd'hui près de 500 membres. Créée en décembre 2009, elle est née dans un double contexte de crise : crise économique et crise de la discipline économique. Alors même que la crise financière remettait puissamment en question la doctrine *mainstream* de l'efficacité des marchés, l'essentiel des

postes en économie, en particulier ceux de professeurs<sup>27</sup>, est attribué aux seuls économistes du courant dominant<sup>28</sup>. Ces derniers exercent aujourd'hui une emprise massive sur les instances d'évaluation, de recrutement et de financement, asphyxiant ainsi les approches alternatives (keynésiens, institutionnalistes, socioéconomistes, marxistes etc.). Le pluralisme des théories et des méthodes, pourtant essentiel au débat scientifique et citoyen, est ainsi mis en péril. C'est ce pluralisme que l'AFEP entend restaurer, de concert avec les autres sciences sociales.

*Les enjeux scientifiques : impérialisme économique ou nouvelle alliance avec les sciences sociales ?*

Au risque de la caricature et du simplisme, on peut distinguer deux grandes visions de l'économie, allant de pair avec deux régimes de relations aux sciences sociales. Les économistes du

*mainstream* voient leur discipline comme une science exacte, une économie pure, c'est-à-dire épurée du social. L'économie se veut la « grammaire universelle des sciences sociales » (Hirschleifer). A l'instar d'un Gary Becker, ils appliquent alors l'« approche économique du comportement humain » à tous les domaines du social, du mariage à la criminalité. L'impérialisme économique colonise alors peu à peu les espaces auparavant assignés à la sociologie, la science politique ou l'anthropologie (Fine & Milonakis, 2009), un mouvement au demeurant plus marqué aux Etats-Unis qu'en France. A l'opposé de cette démarche, il s'agit pour nous de préserver et revivifier les traditions plurielles d'économie politique qui font de l'économie une science sociale ou, pour reprendre le vocabulaire en usage à l'époque d'Adam Smith, une science morale et politique. Au-delà des écoles très diverses qui peuvent composer ce paradigme, le cadre de l'économie politique permet d'envisager l'économie comme un fait social, et valorise d'emblée les travaux en collaboration avec les autres sciences du social, sur un pied d'égalité.

*Des enjeux communs en matière d'enseignement : l'exemple des SES*

La réforme de l'enseignement des sciences économiques et sociales dans le secondaire a fourni une illustration récente des effets d'un certain impérialisme économique. Les nouveaux programmes accordent une place disproportionnée à l'analyse théorique du fonctionnement des marchés en concurrence

<sup>27</sup> L'agrégation du supérieur en économie, voie dominante d'accession au statut de professeur, s'apparente malheureusement plus à une cooptation au sein du *mainstream* qu'à un concours républicain (cf. tribune de professeurs de l'AFEP dans *Le Monde* à ce sujet - [http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/12/19/pour-une-economie-pluraliste-supprimons-l-agregation-de-sciences-economiques\\_1619939\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/12/19/pour-une-economie-pluraliste-supprimons-l-agregation-de-sciences-economiques_1619939_3232.html)).

<sup>28</sup> Les économistes *mainstream* se répartissent eux-mêmes en une multitude d'orientations mais partagent des valeurs et des critères sur ce qu'est la science économique légitime et, surtout, sur ce qui n'en relève pas à leurs yeux.

parfaite et réduisent à la portion congrue la place de la sociologie. Des questions aussi essentielles que le chômage, l'inflation, les déficits et les crises ne sont que rapidement mentionnés, et des thèmes comme les inégalités, les services publics ou l'environnement sont tout simplement écartés. De tels choix reposent sur le déni de la pluralité des approches. L'économie est artificiellement présentée aux lycéens comme une science « dure » et univoque de laquelle débats théoriques et normativité seraient absents. Ces programmes constituent une régression intellectuelle et un affront à l'objectif de cet enseignement : former les élèves à exercer un regard instrumenté, critique et pluridisciplinaire sur le monde dans lequel ils vivent. Aussi, comme l'ASES et l'AFS, l'AFEP soutient vigoureusement le combat de l'APSES.

L'enseignement des SES telles que les avaient pensées Braudel constitue une source d'inspiration pour les projets de maquette d'enseignement que l'AFEP souhaite promouvoir dans le supérieur. Nous travaillons notamment avec les étudiants de PEPS-Economie (Pour un Enseignement Pluraliste dans le Supérieur en Economie), mouvement d'étudiants insatisfaits de l'enseignement d'économie proposé dans les Grandes écoles et les Universités, écho du mouvement des étudiants contre l'autisme en économie né dans la précédente décennie.

*Les enjeux en matière d'évaluation de la recherche*

L'évaluation de la recherche en économie constitue un objet de recherche captivant pour les sociologues – de la construction sociale des catégories et des instruments d'évaluation à leurs effets performatifs et normalisateurs. Mais ce n'est pas sur ce point que nous souhaiterions attirer votre attention. Au sein des instances d'évaluation en sciences sociales les économistes *mainstream* font pression pour que l'ensemble des sciences sociales adopte les critères d'évaluation « objectifs » régnant en économie. Or ces critères sont largement délétères.

Sur quels instruments reposent-ils ? Sur le *ranking* des revues, établi selon le degré de conformité aux approches *mainstream*. On ne dira pas qu'un chercheur n'est pas légitime parce que post-keynésien ou conventionnaliste mais qu'il ne publie que dans les revues de rang 3 ou 4 (les revues de rang élevé lui étant fermées). Seules les revues anglo-saxonnes dominantes sont reconnues comme des revues de qualité : une publication en français est synonyme au mieux de publication de seconde zone. S'il est nécessaire de ne pas se cantonner au français, le monopole de l'anglais constitue une perte de richesse et de diversité conceptuelle. Par ailleurs, seules les publications dans les revues listées par le CNRS comptent. Les autres publications – ouvrages, contributions à des ouvrages collectifs – sont littéralement laissées pour compte. C'est pourquoi nous souhaitons défendre avec vous l'importance des livres qui ont formé les moments

théoriques essentiels en sciences sociales. Le recours à des méthodes de *ranking* ne saurait se substituer à l'analyse compréhensive des dossiers. À l'évidence, la classification des revues parce qu'elle constitue un puissant vecteur de formatage de la recherche, doit être rejetée au profit de la définition d'un périmètre de scientificité. L'AFEP a produit un rapport circonstancié sur l'évaluation (<http://www.assoekonomiepolitique.org/>).

*Pour une nouvelle section CNU « Économie et société »*

Si aucune section du CNU ne fonctionne de manière idyllique, la situation en économie est critique car le pouvoir y est verrouillé *de facto* par une seule école, là où dans d'autres sections la coexistence de plusieurs écoles réduit l'arbitraire et les abus de pouvoir. Les travaux effectués hors du cadre dominant n'ont que très peu de chances d'être reconnus dans l'actuelle section 5. L'AFEP se donne donc comme objectif la création d'une nouvelle section qu'elle souhaite intituler « Économie et société ». Pluraliste, cette section reconnaîtrait et valoriserait les différentes approches se réclamant de l'économie politique dont bien entendu la sociologie économique. Elle entretiendrait un dialogue constant avec les autres sciences sociales. Aussi nous avons besoin de votre appui et de votre expérience pour construire cette nouvelle section !

Enfin, les sociologues sont les bienvenus au prochain Congrès de l'AFEP, organisé en partenariat avec diverses associations internationales, qui aura lieu du 5 au 8 juillet 2012 à Paris (<http://www.assoekonomiepolitique.org/political-economy-outlook-for-capitalism/>) ainsi qu'à nos groupes de travail et manifestations diverses. Une excellente année économique et sociale à tous !

**Intervention** de Laurent Willemez, nouveau Président de l'ASES :

Il remercie tout d'abord les membres du CA sortant ainsi que Odile Henry pour son important travail de remise en ordre de l'ASES (l'incurie de l'ancien secrétaire général avait rendu l'ASES difficile à gérer, sans procès verbal, sans liste d'adhérents, etc). Il se réjouit de travailler avec Philip Milburn, qui reste au bureau, avec Jean-Luc et avec l'ensemble des membres du CA. Il adresse des remerciements tout particuliers à Frédéric Neyrat, qui a présidé l'Association à un moment très difficile de la sociologie, et à qui l'ensemble de la discipline doit beaucoup (grâce à son acharnement et à sa volonté de ne lâcher sur rien).

Espérant que l'épisode de la crise du CNU est terminé, il

souhaite que l'ASES se fixe trois chantiers :

- la reprise du travail sur la question de l'enseignement de la sociologie dans l'enseignement supérieur (à la fois en termes de pratiques et de structures) ; l'ASES essaiera de ne pas se satisfaire d'échanges oraux lors de réunions comme celles du matin mais devrait s'efforcer de tirer des conséquences des discussions en termes de normes professionnelles ;

- le travail de représentation de la sociologie doit être poursuivi, en liaison avec l'AFS notamment ; il faut continuer de porter la voix des enseignants et des enseignants-chercheurs en sociologie auprès du ministère mais aussi auprès des instances universitaires ;

- en interne, il faut absolument construire des liens avec l'ensemble des adhérents et, au sein du CA, diviser le travail et mettre en œuvre une méthode de travail à la fois efficace, collaborative et dialoguée.

#### **Annexe : Comptes ASES 2010**

*Total recettes* : 1145,00 euro ( 44 Cotisations à 25 euro et 9 à 5 euro)

*Total dépenses* : 1150,80 euro (Déplacements : 345,00 euro ; Fonctionnement : 97,80 euro ; Site web : 708, 00 euro)

*Solde 2010 (recettes - dépenses)*: - 5,80 euro

*Trésorerie* : soldes des comptes au 31/12/2010 : Compte courant, 1992,22 euro ; Compte Sicav, 7200 euro.

## Bulletin d'adhésion 2012

**Vous pourrez retrouver l'ASES sur son site :**

<http://www.sociologuesdusuperieur.org/>

[et consulter les rubriques :](#)

[Au programme de l'ASES](#)

[CNU section 19](#)

[Communiqués de l'ASES](#)

[La sociologie dans les universités françaises et les EPST](#)

[Liens](#)

[Qui sommes-nous ?](#)

[Wiki-audition](#)

**NOM :**

**Prénom :**

**Fonction :**

Établissement :

Adresse électronique :

Adresse personnelle :

Téléphone :

Ci-joint un chèque de :

25 euros (enseignant-chercheur, chercheur, enseignant associé, retraité...)

5 euros (doctorant, docteur sans poste, précaire...)

Bulletin accompagné du chèque à renvoyer à :

A l'attention de Philip Milburn  
Université de Versailles Saint Quentin  
Laboratoire Printemps  
Trésorier de l'ASES  
47, Boulevard Vauban  
78 047 Guyancourt Cedex