

**Simon Borja**

(en collaboration avec David Naegel et avec le concours de Clément Bastien, Anaïs Cretin, et Olivia Rick)  
*Centre de Recherches et d'Etudes en Sciences Sociales, Université Marc Bloch, Strasbourg*

## **LA MISERE DE LA SOCIOLOGIE**

### **Analyse de l'un des fossoyeurs de la sociologie : le LMD**

« Quatre réformes de l'enseignement supérieur ont donc été lancées ou le seront dans quelques mois : l'organisation des cycles Licence (3 ans), Master (5 ans), Doctorat (8 ans) ou LMD ; la mise en place du système européen des transferts des crédits (ECTS), permettant aux étudiants d'accumuler le nombre de points exigés pour obtenir tel ou tel diplôme ; la redéfinition des activités universitaires et la réorganisation du fonctionnement des universités (qui serait précédée d'un audit externe) sur la base de rapports rédigés par d'anciens présidents d'université (Belloc, Esperet) »<sup>1</sup>. L'application du LMD à l'Université Marc Bloch de Strasbourg génère de gros problèmes et exacerbe une grande partie de ceux qui existaient déjà. Les soucis pratiques sont tels que les étudiants de la filière arts du spectacle ont organisé « de leur propre chef »<sup>2</sup> une « Assemblée Générale : le lundi 14 novembre 2005 Amphi 2 à 18h » pour présenter leurs difficultés<sup>3</sup> et pour discuter

avec les étudiants des autres UFR (Unités de Formation et de Recherche) afin d'envisager des moyens d'actions<sup>4</sup>. Leurs revendications légitimes reflètent les points saillants des désagréments qui touchent diversement l'ensemble des cursus des *Sciences Humaines*. Ainsi, en sociologie, et à différents niveaux de ce cursus, certains étudiants ont apposé, sur les panneaux d'affichage, des sortes de libelles exprimant leur mécontentement ; d'autres encore tâchent de s'organiser afin de rassembler, en une espèce de cahier de doléances, les plaintes des camarades de leur promotion dans la perspective de les énoncer au cours des assemblées générales des professeurs.

---

optionnels qui ne sont pas connus des autres UFR ; les différents problèmes (déplacements, changements constants des cours, etc.) d'emploi du temps et surcharge des horaires ; le manque de salles et les conditions d'examen calamiteuses (200 étudiants sur une petite télé, par exemple) ; les cours qui n'existent pas ou les professeurs absents et remplacés au pied levé ; l'exclusion des étudiants de certains cours par manque de place ».

<sup>4</sup> Il ne faut pas voir ici une disposition fondamentalement et réellement critique de l'art ou du spectacle (si c'était vrai, il n'y aurait pas de marché de l'art et l'art ne serait pas le féal des logiques économiques qui configurent, plus que toutes les autres dans l'état actuel du rapport de force entre les champs, l'espace social). En fait, tout se passe comme si les étudiants en art du spectacle mobilisaient leur *habitus* théâtral, d'une part, de manière manifeste, pour mettre en scène publiquement les conditions vécues par l'ensemble des étudiants de l'université, d'autre part, de façon latente, dans la perspective de préserver, d'abord, l'existence des moyens d'expression de cet *habitus* et, finalement, cet *habitus* lui-même. Pourrait-on en déduire, *mutatis mutandis*, que les autres UFR ayant moins manifesté n'avaient pas d'*habitus* spécifique vraiment constitué ?

---

<sup>1</sup> Montlibert Christian de, *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2004, p. 8-9.

<sup>2</sup> Propos recueillis lors de l'Assemblée Générale où 70 personnes représentaient, en nombres variés, 6 filières : anglais, art et spectacle, histoire, lettres classiques, khâgne et sociologie.

<sup>3</sup> Voici les points qui, de manière éparse, ont été abordés : « la répartition des moyens entre les filières ; le manque de surveillants pour la première session alors que des contrôles continus sont prévus en amphithéâtre ; des modalités d'examens du C2I (TIC) annoncées la veille et le problème de l'auto formation alors que certains étudiants n'avaient jamais eu accès au net, voire à un ordinateur ; le C2I obligeant certains étudiants non recensés sur la liste des participants à se réinscrire administrativement ; le codage des modules

Mais, comme souvent, le traitement des problèmes pratiques quotidiens ne rend pas compte des logiques plus vastes qui les engendrent. Si les agents sociaux ont une certaine conscience de ce qui les touchent de près, ils ignorent presque toujours les logiques et « les structures les plus profondément enfouies des différents mondes sociaux qui constituent l'univers social, et aussi les “mécanismes” qui tendent à en assurer la reproduction ou la transformation »<sup>5</sup>. Dans cette note de recherche<sup>6</sup>, nous dégagerons, non seulement les logiques qui soutiennent et définissent l'application de la réforme actuelle au travers des problèmes rencontrés par les étudiants, mais aussi la généalogie de la dérégulation que les réformes successives font subir à la filière sociologie, lesquelles contribuent, de fait, à mettre en question les acquis de sa légitimité scientifique.

### Luttes pratiques et boucs émissaires

En rassemblant les informations obtenues, il semble que la réforme regroupe les différentes orientations en Sciences Humaines sous trois « domaines » : « langages, cultures et sociétés », « STAPS » et « théologie et sciences des religions » ; lesquels sont divisés en filières

<sup>5</sup> Bourdieu Pierre, *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, (coll. Le sens commun), 1989, p. 7.

<sup>6</sup> Cette note se fonde sur un certain nombre de points que nous traitons actuellement dans une enquête sociologique ouverte depuis le mois de septembre 2005 sous la direction de Christian de Montlibert. Tout n'est donc pas mis au jour, mais il s'agit d'une sélection de ce qui nous semblait, pour le moment, essentiel. De sorte que, si une analyse précise serait évidemment souhaitable pour l'ensemble des années du cursus de sociologie, nous nous focaliserons ici, principalement, sur les problèmes rencontrés par les étudiants de première année, notamment en sociologie. A ce titre, nous remercions chaleureusement Sabrina Nouri-Mangold et Julien Ruetschmann, étudiants en première année de sociologie, pour les investigations qu'ils nous aident à mener, entre autres, pour cette enquête.

(pour le domaine « langage, cultures et sociétés », celui-ci est composé de huit filières dont philosophie, sciences historiques ou encore lettres), elles-mêmes subdivisées en « parcours » (la filière des sciences sociales comprend la démographie, le développement social, l'ethnologie, ainsi que la sociologie). Il faut noter que les appellations sont incertaines et souvent contradictoires : en effet, un étudiant inscrit dans ce qui était anciennement appelé (en 1990) « première année de DEUG de sciences humaines, section sociologie » est aujourd'hui en « première année de licence en domaine langages, cultures et sociétés, mention sciences sociales parcours sociologie ». Tout se passe vraiment comme si ces appellations alambiquées visaient à discréditer davantage les sciences déjà dites molles et notamment la sociologie, ce, en lui retirant, explicitement, son rang de science au travers même de sa désignation et en la reléguant, symboliquement, au fond des parcours alors même que STAPS (loin d'être une science et d'avoir les acquis épistémologiques de la sociologie) constitue, réellement, un domaine. Afin d'éviter cet écueil d'une violence symbolique équivalente à un discrédit légitimé de et pour l'ordre social qui s'impose de fait, nous utiliserons dans cet article (sauf indication contraire) les termes de *sciences* ou de *filiales* pour désigner la sociologie ou les autres matières enseignées à l'université ; de même, nous maintiendrons les appellations du système ayant cours avant cette réforme.

L'inscription pédagogique, étape  
obligatoire après l'inscription

administrative<sup>7</sup>, par laquelle passent, entre autres, les étudiants de première année de sociologie, constitue l'un des moments où apparaissent un grand nombre de problèmes exacerbés par la mise en place de la réforme LMD. Tout d'abord, l'impossible compréhension de l'emploi du temps pour les étudiants. En effet, s'il est accessible à tous, celui-ci n'est pas toujours susceptible d'être lisible puisque les directives commandent de ne fournir un guide pédagogique (GP) – censément capable d'éclairer sur les modalités de choix entre les différents cours et les diverses options – qu'à ceux-là seuls qui se sont préalablement inscrits au niveau administratif et possèdent donc une carte d'étudiant. Ensuite, si l'inscription pédagogique permet aux étudiants de pouvoir participer aux différents examens des matières proposées et élues par eux, elle constitue aussi le moment où les élèves choisissent justement leurs « parcours »<sup>8</sup> au sein de la discipline et, notamment, les cours de travaux dirigés (TD). Or, les inscriptions pédagogiques de l'UFR de sociologie, ouvertes le 12 septembre 2005, n'ont pas laissé le temps à tous les étudiants d'opérer ces choix avant la rentrée universitaire prévue le 19 septembre 2005 de sorte que, dès la première semaine de cours et au courant des mois suivants, les professeurs ont vu arriver un grand nombre de personnes n'étant pas inscrites ou se rajoutant à des TD déjà comblés<sup>9</sup>. Cet effet

<sup>7</sup> Cette année, le nouveau calendrier imposé par l'application de la réforme fait se superposer, plus encore que les années précédentes, la rentrée définie par chaque filière et les délais de l'inscription administrative. Avancée d'un mois et fixée généralement autour du 19 septembre 2005, la reprise des cours devance largement les possibilités d'une inscription administrative dont les rendez-vous ont été rapidement complets jusqu'à la fin du mois de septembre 2005.

<sup>8</sup> Ainsi que le préconise la réforme.

<sup>9</sup> Dans le « tronc commun » du « premier semestre » de « la licence mention sciences sociales » (c'est-à-dire au cours de la première année de sociologie) comptant trois cours de TD fondamentaux, seuls un TD d'étude de textes sociologiques et un TD de méthode qualitative,

d'accumulation s'expliquant aussi par un souci, pour la plupart des étudiants non inscrits « administrativement », « pédagogiquement » ou n'ayant pas pris connaissance du déroulement de l'année dans le GP, d'assister à tous les cours dont ils ignorent qu'il est en fait possible de les choisir<sup>10</sup>. Nous saisissons aussi, et à l'inverse, pourquoi les étudiants, dont le système de référence reste adossé à l'ordre qu'ils ont connu au lycée, lorsqu'ils ne sont pas encore inscrits à l'université (administrativement ou pédagogiquement), ne suivent pas les cours dès la première semaine de la rentrée. Tout se passe ici comme si l'organisation des impératifs administratifs sélectionnait d'emblée les

---

organisés le vendredi après-midi, ont été mis en place pour accueillir les « étudiants qui arriveraient en retard ».

<sup>10</sup> Une enquête informelle (réalisée dans le cadre d'un emploi consistant à présenter la filière de sociologie et proposée par le SCUOIP – Service Commun Universitaire d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle – de l'Université Marc Bloch), menée pendant deux semestres (et répétée sur deux années) auprès de lycéens de première et de terminale de différentes filières, dans une trentaine de lycées alsaciens, laisse clairement apparaître différentes régularités révélatrices de l'*ethos* constitutif de l'*habitus* des lycéens. Ceux issus des établissements de centres urbains proches de centres universitaires ont, généralement, une conception concrète de l'organisation de la « vie étudiante » alors que ceux qui sont membres des lycées éloignés des grands centres urbains (Strasbourg et Mulhouse) n'ont presque aucune idée des règles pratiques constitutives de cet espace. Par exemple, lorsque les lycéens apprennent qu'il n'y a pas de sonneries marquant la fin des cours, qu'il n'y a pas de gestion stricte de leur présence ou que les cours se font, la plupart du temps, en amphithéâtre regroupant des centaines de personnes, ils sont projetés dans un univers d'incompréhensions pratiques homologues à la distance géographique universitaire dans laquelle ils se trouvent. Tout se passe, en effet, comme si les avantages des usages pratiques de la vie courante et des trajectoires possibles constituaient un ensemble de dispositions utiles et utilisables automatiquement par ceux dont la position spatiale réifiée (en terme d'espace urbain) augure déjà, dans la possibilité d'organiser leur trajectoire, des avantages en termes de *capitaux* économiques, culturels, sociaux, donc symboliques, applicables dans leurs investissements scolaires.

élèves les plus motivés et les plus informés des conditions d'admission, c'est-à-dire que cette gestion concourt à défaire les intentions premières des agents les moins enthousiastes et les moins dotés en capital culturel, dont la trajectoire scolaire est des plus incertaines et dont le souci majeur est d'acquiescer un diplôme capable, enfin, de leur fournir une onction sociale valorisante. On comprend mieux aussi cette remarque de l'ancienne directrice du SCUIOIP jusqu'en juin 2005, ironisant amèrement sur le déficit de l'organisation de l'université, qui disait « qu'il faudrait valider la première année des étudiants qui arrivent à s'inscrire en deux semaines »<sup>11</sup>.

Cela dit, quel que soit le type d'étudiants de première année, les modalités de l'inscription pédagogique prennent du temps<sup>12</sup>. Seuls six étudiants « avancés » de la filière sociologie, et pendant seulement deux semaines, ont été rémunérés pour assister le secrétariat et réaliser les inscriptions pédagogiques<sup>13</sup>. Il faut noter qu'en dépit de l'application d'une réforme dont les modalités sont lourdes – et souvent mal comprises (ou mal explicitées) donc mal retransmises par les membres du corps professoral autant que par les membres de l'administration –, certains secrétariats, comme celui de sociologie, n'ont pas bénéficié d'heures supplémentaires pour engager des

étudiants-vacataires<sup>14</sup> afin d'aider plus avant les nouveaux étudiants dont les différentes modalités d'inscriptions et l'organisation de l'année, notamment dans la filière de sociologie, restent floues. De sorte qu'une majorité d'étudiants, incapable de saisir, d'abord, les orientations générales du discours politico-économique dominant et, par suite, impuissante à discerner son impact sur les orientations de l'institution universitaire mais aussi inapte à percevoir le poids au moins symbolique et les articulations internes de celles-ci, prend à partie les secrétaires des différents UFR quand celles-ci ne deviennent pas tout simplement les boucs émissaires des problèmes soulevés par l'application d'une réforme catastrophique. Ces mêmes étudiants ne parviennent pas à comprendre et à (s')expliquer que les possibles mouvements d'humeur des dites secrétaires sont dus au surcroît de travail administratif qu'elles ont à fournir à cause de la réforme, compte tenu du fait, en outre, qu'elles doivent et ont toujours dû, dans le même temps, être le pont précieux

---

<sup>11</sup> Il est évident que l'organisation de l'accueil à l'université ne nécessite pas pour autant une gestion par des entreprises privées.

<sup>12</sup> Même s'ils possèdent le GP, les explications du déroulement de l'année et, donc, la construction de l'emploi du temps pour chaque étudiant prennent, au bas mot, entre un quart d'heure et vingt-cinq minutes.

<sup>13</sup> Le système ECTS, visant à « rendre compétitives nos universités sur le marché mondial de l'enseignement » (cité in Montlibert Christian de, *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, op. cit., p. 15), restreint nombre de budgets de sorte que, pour la session d'examen prévue en décembre en amphithéâtre, « il n'est pas possible d'engager des étudiants surveillants » (informations recueillies dans divers secrétariats).

---

<sup>14</sup> De même, comme nous l'avons déjà signalé, aucun budget n'a été alloué pour embaucher des étudiants-vacataires afin d'effectuer les surveillances lors des examens de la fin de ce premier semestre. La réforme stipule en effet que ces derniers se déroulent à présent dans le cadre d'un « contrôle continu » et qu'ils ne sont donc plus considérés comme des « examens finaux » ou comme des « examens terminaux ». Par conséquent, cette nouvelle disposition permet à l'administration centrale de ne plus consacrer de crédits à la supervision de ces contrôles et ce sont finalement les professeurs qui sont censés veiller à leur bon déroulement alors que, on le constate aisément, les exigences et les contraintes pratiques sont les mêmes que par le passé, notamment celles qui ont trait à la gestion de la population d'un amphithéâtre. Les professeurs se retrouvent donc à deux (ou trois) pour surveiller près de trois cent étudiants comme cela a été, concrètement et plus d'une fois observé. Nous pouvons, d'ailleurs, d'ores et déjà apercevoir par cet exemple l'un des nombreux indices des logiques politico-économiques qui, sur un autre plan et comme nous le verrons plus loin, encouragent la mise en place de cours de travaux dirigés au détriment des cours magistraux.

et indispensable qui relie administration, enseignants et étudiants. Cette position centrale et particulière (mal, peu ou pas reconnue), provoque des situations de porte à faux qui ne leur sont pas directement imputables quand on sait qu'elles tâchent de concilier les contraintes qu'implique leur rôle dans la mise en adéquation pratique des exigences de ces trois groupes d'agents.

Ces différents éléments pris en compte, on comprend mieux pourquoi il en est résulté des files d'attentes qui sont venues s'ajouter à celles que subissaient déjà les étudiants (ainsi que les secrétaires) et un « ras le bol » généralisé qui a exacerbé « les tensions ressenties par l'arrivée dans un monde inconnu »<sup>15</sup>. Tout se passe comme si les modalités d'inscriptions constituaient les premières barrières de l'accession à un savoir (à ce moment encore pratique) vécues sous la forme d'une lutte.

### **Les « choix de parcours » ou les illusions de la rationalité**

Pour autant, le « calvaire » de l'étudiant et ses « courses administratives »<sup>16</sup> ne s'arrêtent pas une fois que son emploi du temps est réalisé. En effet, le programme du premier semestre de sociologie se compose d'une cinquième unité d'enseignement (UE5) constituée d'un « module d'initiation en langue » et d'un « autre module de 2 crédits ECTS dans la liste d'université »<sup>17</sup> qui laissent les étudiants apparemment libres d'effectuer un vaste choix et qui, en fait et du même coup, les forcent à se rendre dans les UFR

dispensant les cours qu'ils ont choisis pour en retirer l'emploi du temps (nouvelle « course » et nouvelles files d'attente pour eux). Pour plus d'un tiers des étudiants inscrits lors des deux premières semaines, nous avons pu constater un étonnement quant à ces mesures de « cultures générales » dont les enseignements, à choisir dans deux listes, correspondent à une vingtaine de langues, pour la première, et à une soixantaine d'« autres modules », pour la seconde. Deux points les déconcertaient : d'abord, le fait que ces enseignements n'ont « rien à voir avec la sociologie » (science dont, cependant, ils ignorent alors, souvent, les principes épistémologiques) et qu'en ce qui concerne la « culture générale », elle leur avait été déjà « servie et resservie »<sup>18</sup> au lycée ; ensuite, l'apparente inutilité de ces cours puisqu'il n'est pas prévu qu'ils puissent les poursuivre en seconde année de sociologie. Les langues valorisées de la liste (par leur « proximité d'avec le français », comme le remarquaient quelques uns) telles que l'italien, l'espagnol ou le portugais attiraient les étudiants alors que le vieux norrois, le néerlandais ou le serbo-croate ne suscitaient, dans un premier temps, aucun intérêt ; de même, certains des « autres cours », tels les modules d'art, ceux relatifs aux médias ou au cinéma, rencontraient un succès important par rapport aux cours de civilisation, de philosophie ou de théologie. Là encore, tout se passe comme si l'intégration de connaissances vastes mais, *a priori*, inutiles dans le choix « rationnel » des étudiants, en termes de filière, n'avait d'intérêt que dans un écrémage universitaire valable pour la première année. Cette rationalité et cette possibilité de « choix » figurent en outre parmi les illusions fondatrices du mythe de l'individu autonome relayé par la réforme alors que, par ailleurs, nombre des différents cours que le LMD propose dans

---

<sup>15</sup> Observations faites par une majorité d'étudiants interrogés et inscrits en première année de sociologie. Des étudiants venant du Luxembourg ou de Suisse se sont plaints d'être « traités comme du bétail » en remarquant, écœurés et narquois, que, pour ce dernier, « il y avait une meilleure organisation ».

<sup>16</sup> Ces deux éléments sont ceux qui reviennent le plus souvent lorsque les étudiants interrogés décrivent le déroulement de leurs inscriptions.

<sup>17</sup> *Guide pédagogique. UFR des Sciences Sociales, Pratiques Sociales et Développement, UMB, année universitaire 2005/2006*, p. 51.

---

<sup>18</sup> Reprise d'éléments du discours d'un des étudiants parmi ceux ayant émis ce type de remarques.

ces listes font l'objet d'un quota valable pour l'ensemble des filières de l'UMB<sup>19</sup>. Donc, lorsque ce n'était pas des problèmes d'incompatibilité entre les deux emplois du temps (celui de sociologie et celui concernant les cours de l'UE5 dispensés par les autres UFR) qui les forçaient à changer d'options, les étudiants étaient contraints de choisir d'autres cours parce que ceux pour lesquels ils avaient optés étaient comblés ou n'existaient simplement pas (par exemple, un fantomatique cours de *littérature et culture mythologique*) : autre « course » et autres files d'attente pour eux. A supposer, du reste, qu'ils aient pu aller dans les cours initialement « choisis », il est à peu près évident qu'ils ne pourront pas s'en servir beaucoup dans l'investissement originel en sociologie.

Tâchant, dans beaucoup de cas, de faire toutefois de « nécessité vertu », certains choisissaient, par exemple, des cours de civilisation russe en même temps qu'une initiation à cette langue afin d'obtenir une unité plus ou moins cohérente<sup>20</sup>. Il est important de noter que si cette unité d'enseignement était réellement vécue par une grande majorité des étudiants comme une barrière sélective<sup>21</sup> (en tant qu'elle leur

demandera une somme de travail supplémentaire), ils tentaient automatiquement de la surmonter grâce à des stratégies possibles mises en œuvre en fonction des capitaux dont chaque agent-étudiant est le porteur : ceux ayant fait une troisième langue vivante au lycée essayaient de la faire passer comme une initiation (ce qui, administrativement, était, en fait, impossible) ; les étudiants, dont les parents parlent arabe ou polonais, portant eux-mêmes tout ou partie de ce capital linguistique, choisissaient les langues afférentes. Une fois de plus, tout se passe comme si, à la place de donner de véritables chances en termes de connaissances aux étudiants, l'université permettait aux agents les mieux pourvus en capitaux d'être en avance sur les autres en leur fournissant une possibilité de maîtrise pratique sur les contraintes pratiques de

---

<sup>19</sup> Il faudrait s'interroger sur l'incapacité du système scolaire français à créer, chez les agents, un intérêt pour les langues (plus ou moins rares), incapacité qui est cause d'une mise en danger de l'existence même de certaines filières de langues, risque que celles-ci cherchent à pallier en imposant des enseignements qui deviennent, pratiquement, une sélection pour les étudiants de sociologie (ou d'autres UFR). Dans le même ordre d'idée, il serait nécessaire d'opérer des investigations sur les improbables débouchés qu'offrent les filières de langues à l'issue desquelles l'enseignement presque seul paraît se profiler, notamment parce qu'il représente un produit assimilable par les intérêts économiques et politiques.

<sup>20</sup> D'autres détails significatifs contribuaient à maintenir l'étudiant sous pression comme, par exemple, le fait que certains des « autres modules » proposés pour le premier semestre n'étaient pas poursuivis au second semestre.

<sup>21</sup> Nombre d'entre eux, fatigués par les constantes allées et venues, expliquant que « les cours étaient pleins » (ce sont eux, et non l'administration, qui nous permettaient de connaître les horaires ou les cours complets, voire ceux qui n'existaient plus ou

---

pas), nous demandaient quelles étaient les langues les plus simples à apprendre. Nous avons pu tenter d'en rassurer certains, qui avaient eu le temps et le courage de revenir lors de l'inscription pédagogique, en les orientant vers des langues dont la grammaire est, comparativement aux autres, moins complexe et pour lesquelles il n'est pas nécessaire d'intégrer un nouvel alphabet (de nombreux étudiants résistent à la capitalisation des capitaux dont ils sont porteurs, ce, devant les risques encourus par l'apprentissage technique – alphabet, grammaire exacte, etc. – d'une langue dont ils possèdent, par ailleurs, un certain type de compétence pratique – ce qui est le cas pour une proportion semble-t-il notable d'étudiants parlant arabe, dialectal et non littéral, par exemple). Un autre problème mis au jour par la réforme, afférant à ce déficit d'informations sur les modalités des modules proposés, concerne le manque de communication existant entre les différents secrétariats des UFR ; ce point nodal, capable d'expliquer certains dysfonctionnements, nous a été révélé par tous les secrétariats auprès desquels nous avons enquêté.

leur cursus<sup>22</sup>.

### **Mécanismes en cause dans l'effondrement des enseignements de sociologie**

Ces quelques problèmes pratiques sont en homologie avec ceux de l'enseignement sociologique dont on constate qu'il est de plus en plus mis à mal. Tout indique, en effet, une sorte d'éclatement des fondements de la discipline. Le tableau récapitulatif<sup>23</sup> de l'évolution des cours et horaires annuels pour la première année de sociologie (tableau 1) rend d'ailleurs manifestement visible un double processus d'éclatement et de fractionnement impliquant des effets divers mais cohérents, lesquels semblent non seulement se nourrir les uns des autres mais aussi s'affermir les uns grâce aux autres.

Le premier effet consiste en une multiplication des matières enseignées. Selon les enseignants avec lesquels nous avons discuté des cours, « seuls les noms changent ». On doit cependant constater qu'apparaissent tout de même, à partir de 1999-2000, des matières n'ayant rien à voir avec la sociologie : « expression écrite », « découverte », « TIC ou C2I », « Langue

(initiation) et une autre option » ou encore « méthodologie universitaire ». Certes, le total horaire annuel des enseignements passe à présent à 500 heures contre 300/350 heures entre 1981 et 1999, mais à partir de cette date, la hausse du volume horaire n'est due qu'aux matières nouvelles déjà citées<sup>24</sup>. Ainsi, pour l'année 2005-2006, l'UE5 composée de « Langue (initiation) et une autre option » représente plus d'un cinquième (21.3%) du cursus des nouveaux étudiants quand la totalité de ces enseignements nouveaux occupe, elle, près d'un tiers (28%) de leur emploi du temps. Les heures obligatoires de démographie et d'ethnologie présentes entre 1981 et 1995 sont réduites de moitié à partir de 1999. Ces enseignements pourtant indispensables pour la formation au *métier de sociologue* avaient, au reste, déjà fait l'objet d'une mise à l'écart entre 1996 et 1997, époque durant laquelle leur pratique effective dépendait du « choix » des étudiants qui avaient, alors, la possibilité de commencer à se former pleinement à l'un des « cours obligatoires au choix » (entre 50 et 75 heures) ou de les ignorer complètement. A partir de 1996, on constate une multiplication des « enseignements au choix » ; multiplication qui va elle-même croître de manière exponentielle comme l'indique nettement le tableau 1.

Cette première logique entraîne le second effet : une dispersion des connaissances corrélative d'un fractionnement des matières sur l'ensemble du cursus, mais aussi sur l'ensemble de la continuité de l'année. Cette tendance à l'œuvre, depuis longtemps déjà, au sein de l'université est encore accentuée et institutionnalisée par la réforme LMD. D'abord, les « cours magistraux de sociologie » théoriques sont remplacés par des cours de « travaux dirigés » de « lecture de texte » et des

---

<sup>22</sup> Il nous paraît important de noter ici que, pour pallier certains de ces déficits en différentes formes de capital, un nombre *a priori* important d'étudiants prend des médicaments variés ; en d'autres termes, ils le font pour parvenir à supporter les contraintes pratiques qu'ils subissent dans leurs cursus (recherches menées par Olivia Rick). Nous avons, en effet, été frappés par la quantité d'étudiants nous avouant cette habitude que le LMD renforcera sans aucun doute. Cette pratique, on le sait, n'est pas sans effets secondaires et c'est ainsi que, par exemple, l'une des étudiantes en LEA n'a pu se présenter à un rendez-vous pour un entretien relatif au LMD parce que les médicaments ingérés la veille l'avaient empêchée de dormir. C'est l'une de ses camarades, venue pour s'entretenir avec nous des problèmes qu'elle rencontrait à l'université, qui l'a excusée et nous a expliqué les raisons de son absence.

<sup>23</sup> Les données que nous présentons ici sont les premiers éléments (que nous tâchons de systématiser et de quantifier) relevés dans les guides pédagogiques concernant la filière sociologie depuis 1981.

---

<sup>24</sup> Certaines matières, auparavant obligatoires et faisant partie du cursus, deviennent des cours au choix pour l'étudiant : démographie (environ 75 heures les années précédentes) et ethnologie (environ 80 heures les années précédentes) rivalisent avec économie et sociologie urbaine (entre 50 et 75 heures).

cours de TD de « description et observation » (qui tenaient, à eux seuls, une place relativement faible depuis 1999, soit 12 heures par an) fusionnent avec ceux d'« enquête qualitative » (auparavant 24 heures) dans le cadre d'un cours de 12 heures dispensé uniquement au premier semestre. On observe, à partir de 1999, qu'un grand nombre d'enseignements prodigués au cours d'un semestre ne le sont plus au suivant. Dire que « ce ne sont que des changements de nom » (le TD de 18 heures du second semestre 2005 intitulé « TD d'ethnographie » correspondrait à un TD d'enquête qualitative) est illusoire. On sait très bien que les méthodes et les outils des deux disciplines ne sont pas vraiment les mêmes et que les structures de leurs analyses ne correspondent pas, en l'état actuel des choses, aux mêmes objectifs d'explication du monde social.

En définitive, il semble bel et bien que s'instaure une sorte de disparate généralisée. Des enseignements sont ajoutés (ce qui en supprime, réduit ou annexe d'autres) çà et là et, parce qu'ils font une présentation plutôt superficielle, s'avèrent, de fait, sans réelles intentions de proposer des bases solides, homogènes, avec lesquelles les étudiants pourraient intégrer les principes théoriques et fondamentaux à la fois de la discipline sociologique et de la discipline ethnologique (comme c'était le cas jusqu'en 1995). Le mélange des genres, version édulcorée de l'interdisciplinarité, ne permet pas au *néophyte de l'intelligence* de pouvoir comparer les tenants et les aboutissants des logiques des différentes disciplines. De plus, il paraît évident que ces ruptures au sein d'une même matière, dans une même année, soit disant dues aux contraintes de deux semestres, génèrent une distance pratique et symbolique dans l'esprit des étudiants fraîchement arrivés en sociologie lesquels n'ont aucune idée des relations entre les disciplines plus ou moins apparentées ni, surtout, des fondements de celle qui est la leur (c'est précisément cette formation fondamentale que la réforme LMD contribue,

notamment, à rendre toujours plus précaire alors même que le rôle de l'université doit être de l'étayer, de la consolider et, tout simplement, de la dispenser). On remarque que non seulement quelques matières pâtissent d'une certaine mise à l'écart, comme la démographie ou l'ethnologie, et ne peuvent donc plus apporter des initiations solides de leurs fondements, mais aussi qu'elles sont contraintes de fusionner avec la sociologie dans une approche « pluridisciplinaire » sur un objet particulier. Cet état des choses, d'une part, ne permet pas aux étudiants de faire le tri entre les logiques paradigmatiques de ces disciplines, et, d'autre part, confirme cette relative et faible reconnaissance symbolique accordée aux trois disciplines dans le champ scientifique en général. Celles-ci, tentant de s'unir sous une même bannière, contribuent à rendre plus floues leurs pratiques respectives et, donc, à susciter et à renforcer leur situation de sciences illégitimes. D'ailleurs, il conviendrait de s'interroger minutieusement sur les raisons et les intérêts qui font que, à l'université, la sociologie confie des CM ou des TD traitant strictement de la discipline et/ou de ses méthodes à des enseignants pris dans le champ de disciplines au mieux connexes.

Il semble donc que ce double mouvement d'éclatement et de fractionnement (par lequel l'aspect superficiel des enseignements remplace les éléments de fond) renforce et parfois crée les conditions, indissociablement théoriques et pratiques, qui empêchent de structurer concrètement la pensée de l'étudiant en sociologie dans une optique critique réellement coupée du sens commun. En effet, la nouvelle réforme LMD annule le semestre d'orientation (« découverte ») de la précédente réforme appliquée en 1998, réforme que Pierre Bourdieu voyait déjà

comme un *trompe-l'oeil*<sup>25</sup>, mais fait intervenir, en plus de l'UE5 (48 heures), une UE4 (« option ou élément dit libres ») où l'étudiant peut opter pour environ 42 heures de cours dispensés dans une autre filière. Cette dernière représente environ un quart de la formation totale du premier semestre qui compte 216 heures d'apprentissage et conduit, si l'on ajoute les horaires de l'UE5 et de l'UE4 (90 heures), l'étudiant à passer près de la moitié de son temps à faire autre chose que de la sociologie. En fait, la mise en place de ces deux unités semble accompagner et participer d'une *baisse tendancielle (du taux de profit) des enseignements sociologiques fondamentaux* (si l'étudiant n'opte pas finalement pour un changement de filière dans l'UE4, sur les quatre enseignements proposés dont deux sont au « choix », seul le cours sur le « système éducatif français » constitue réellement une approche sociologique de l'objet). Les années universitaires 1998/1999 et 1999/2000 comptaient encore 75 heures de cours magistraux (CM) de sociologie<sup>26</sup> en première année alors que les mesures prises pour l'application de la présente réforme proposent, pour la même année, 36 heures de CM de sociologie. Nous ne pourrions comprendre cet effondrement horaire si l'on oubliait de considérer, comme nous l'avons vu, qu'il correspond à un fractionnement des matières enseignées ; celui-ci coïncide avec une micro-spécialisation immédiate (générant et générée par une *micro sociologie* au sens le plus déplorable de *sociologie minuscule et rabougrie*), c'est-à-dire avec la seule approche d'un objet qui remplace unilatéralement l'apprentissage des fondements de la discipline, pourtant

indispensables pour pouvoir commencer d'approcher scientifiquement les dits objets. Ainsi et par exemple, au premier semestre, les étudiants ont la possibilité de faire deux choix<sup>27</sup> (sans d'ailleurs savoir de quoi il retourne puisqu'ils ne sont absolument pas renseignés ou formés à la sociologie) parmi trois modules précis (cf. tableau 1, « sociologie thématique »), chacun d'entre eux étant animés de manière identiquement tripartite (démographie, sociologie, ethnologie)<sup>28</sup> par trois professeurs. De même dans l'UE4, comme nous l'avons vu pour les étudiants suivant les enseignements de sociologie, sont proposés trois études spécifiques à l'égard desquelles l'étudiant est forcé de faire un choix. Il apparaît qu'au détriment d'une formation essentielle ancrée dans *le raisonnement sociologique*, les étudiants sont poussés vers une approche superficielle sur un objet, sans méthode ni axe de pensée auxquels se référer. Le caractère, normalement, fondamentalement critique de la sociologie permis par l'explication, l'intégration, la confrontation puis le choix des méthodes les plus fécondes de la discipline est remplacé par une approche immédiatement et faussement plurielle où, dans l'esprit des étudiants (quand ce n'est

<sup>25</sup> Bourdieu Pierre, « Université : la réforme du trompe l'œil », in Bourdieu Pierre, *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique*, (textes choisis et présentés par Franck Poupeau & Thierry Discepolo), Marseille, Agone, (coll. Contre-feux), 2002, pp. 301-306.

<sup>26</sup> L'évolution des intitulés des cours magistraux de sociologie en première année est présentée dans le tableau 3.

<sup>27</sup> Ce choix, insistons-y ici aussi, n'est qu'une illusion puisque les mesures prises par l'UFR de sociologie obligent, au motif de « règles de distributions » (indice, *a contrario*, d'une des nombreuses et habiles contradictions du discours libéral-contraignant du LMD), l'étudiant à intégrer l'une des trois options selon son nom de famille, c'est-à-dire d'après son seul classement alphabétique.

<sup>28</sup> Nous prenons quelques exemples concernant la première année, mais cet éclatement contribuant à mettre des œillères aux étudiants (en croyant simplement qu'ils sont instantanément capables de saisir la pluralité de ce qui leur est proposé) se renforce au fur et à mesure des années, comme c'est le cas en deuxième année où ceux-ci sont amenés à choisir deux des trois cours très différents qui faisaient auparavant tous partie du cursus : *sociologie compréhensive, sociologie allemande contemporaine, approche sociologique de la modernité* (l'appellation de ce dernier cours à changé cette année).

pas dans celui des professeurs), toutes les connaissances se valent, où tous les propos semblent aller de soi, ce qui, évidemment, « invite à s'abandonner aux errements de vagues commentaires sur le monde social, [et] à (...) éviter les difficultés de l'analyse »<sup>29</sup>.

#### Sens commun et sens économique

La *rupture* indispensable pour exercer, évoluer scientifiquement dans cette science devient donc *plus professée qu'accomplie* ; pourtant, il devrait sembler acquis (ce qui n'est pas le cas pour tout le monde) que pour traiter scientifiquement un objet social, il est nécessaire d'intégrer le langage théorique et conceptuel le plus solide de la discipline, ainsi que les méthodes spécifiques de contrôle de la pensée et du discours ; le sens commun accepte, évidemment, ce principe pour les sciences dites « dures » « où mathématique et expérimentation sont à la fois langage et méthode »<sup>30</sup> mais pas en ce qui concerne la sociologie. Le plus inquiétant est que la vacuité épistémologique du sens commun essaime jusque dans les institutions qui ont charge de former les futurs représentants de notre discipline, manque de structuration des *connaissances* sociologiques qui s'observe, dès aujourd'hui, chez des élèves de seconde, troisième, voire quatrième année, lesquels n'ont souvent pas eu, ou pas pu prendre, le temps de se plonger dans les textes fondamentaux<sup>31</sup>. D'une manière générale,

nous assistons à un retour en force des visions spontanées sur le monde social, cristallisées dans l'éclatement des possibilités de connaissances théoriques et pratiques (tableau 2), renvoyant à un *savoir* réduit à l'enjeu d'une *réussite pour avoir la moyenne en sociologie* (diplômes) plutôt que conçu comme *moyen de réussir la sociologie* (sens critique). Une enquête menée par le secrétariat de sociologie rejoint nos observations et accrédite, actuellement, cette hypothèse. En effet, beaucoup d'étudiants préfèrent un morcellement des cours, donc des examens, qui leur permet, manifestement, de rendre compte plus aisément des connaissances qu'ils ont acquises sur un objet<sup>32</sup>. Ce qu'il faut donc comprendre implicitement, c'est, d'une part, que leur esprit n'est plus formé à opérer une approche globale de l'objet, ce, en le synthétisant et en le liant au travers de diverses approches (sinon par, soi-disant, la leur), et, d'autre part, que le savoir devient un strict enjeu pour la seule

---

constat, à lui seul, fait un sort au reproche de passéisme (du type : avant le LMD, l'université était le paradis idéal de la formation intellectuelle et de la pratique livresque – ce qui est faux, nous le savons bien) qu'on pourrait formuler à notre endroit : certes, nous pensons que le LMD est délétère et qu'il faut donc y renoncer mais, nous sommes, par ailleurs, persuadés que le système précédent, quoique évidemment préférable au LMD, était hautement imparfait et qu'il faut le réétudier et le restructurer.

<sup>32</sup> Si cette baisse du niveau critique correspond à une mise à l'écart des enseignements fondamentaux, elle vient aussi du manque de rigueur imposé par la discipline en termes de travail cohérent. Bien sûr, seule la filière sociologie oblige ses étudiants à effectuer un mémoire de licence, mais on doit se souvenir qu'il y a peu encore, elle en demandait un de 25 pages en DEUG, puis de plus conséquents pour chacune des années suivantes, comme l'indique le GP 1994-1995. A présent, la réforme ne soumet à l'obligation d'un mémoire qu'à partir de la licence et du DEA (respectivement licence 3 et master 2 actuels) ce qui force l'inquiétude sur le devenir du niveau réel des étudiants (puisque le mémoire est aussi une formation). Il est intéressant de noter ici que certains des étudiants interrogés en licence refont leur année en raison de l'absence de mémoire.

<sup>29</sup> Montlibert Christian de, *Introduction au raisonnement sociologique*, Strasbourg, PUS, 1990, p. 6.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>31</sup> Quels que soient les auteurs d'ailleurs. Une pré-enquête quantitative que nous avons tenté de lancer pour mesurer cet état des connaissances est biaisée par une sorte de volonté automatique et généralisée, de la part des agents, à vouloir « paraître ». Ce n'est qu'au travers des entretiens qualitatifs que se sont confiés certains étudiants quant à leurs déficits de lectures, ce, lorsque nous les interrogeons sur telle ou telle théorie (Lire notamment, à ce propos, les articles de François de Singly et de Anne-Marie Chartier (et collaborateurs) in Fraisse Emmanuelle (sous la dir. de), *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, (coll. Politique d'aujourd'hui), 1993). Ce

accession au diplôme<sup>33</sup>. Nous voyons, par conséquent, déjà apparaître la façon dont, au travers de l'université, se produit et se reproduit cette pression sociale imposée par le champ économique où un diplôme équivaldrait à une possibilité d'emploi<sup>34</sup>. Cette injonction masquée du pouvoir économique sur l'économie des représentations que l'institution universitaire concourt à transformer en une logique de plus en plus mythiquement perçue comme propre au champ universitaire, se retrouve même dans une certaine « flexibilité »<sup>35</sup> des professeurs qui, en CM, ne dispensent plus,

---

<sup>33</sup> Si tant est que cela puisse constituer un indice pertinent au regard de l'importance symbolique que l'institution universitaire accorde aux résultats obtenus par les étudiants, il est intéressant de noter que, parmi les meilleurs d'entre eux en première, deuxième et troisième année de licence de sociologie de ce premier semestre 2005-2006, ceux ayant obtenu la moyenne la plus haute pour chacune de ces trois années sont les mêmes qui, forcés de « servir la soupe » aux professeurs qui n'évoluent pas dans la même optique théorique qu'eux (puisque les notes sont aussi apposées en fonction de ces conditions – voir à ce propos le chapitre « Méconnaissances et violences symboliques », in Bourdieu Pierre, *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, op. cit., pp. 48-81), ont, à la fois, amplement assimilé les bases programmatiques des sociologies phénoménologico-individualistes auxquelles ils s'opposent résolument et, sans désespérer, brillamment intégré les fondements paradigmatiques de la sociologie structuralo-génétique (si contestée et toujours moins représentée à Strasbourg) à laquelle ils adhèrent pleinement. Au reste, cette double acquisition leur permet, dès à présent, de proposer une analyse globale des situations dites microsociologiques hors des sentiers battus des démarches individualisto-interactionnisto-spontanéistes.

<sup>34</sup> « D'une certaine façon, ces transformations non seulement affectent le rendement social du capital culturel, mais modifient aussi sa composition : l'érudition, la capacité d'abstraction et le sens de la rhétorique lettrée ou scientifique qui le structuraient cèdent progressivement la place à d'autres compétences plus en prise avec le fonctionnement du champ économique » (Montlibert Christian de, *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, op. cit., p. 72.).

<sup>35</sup> Montlibert Christian de, *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, op., cit.

dans une grande majorité des cas, que des enseignements morcelés de 3 à 12 heures (en plus de ce qu'on trouve dans les GP, ce fait est attesté par plusieurs professeurs qui, auparavant, donnaient des CM de 24 heures). Dans le même ordre de faits, lesquels sont aussi des impositions de rendements qui contribuent à légitimer la domination d'un temps économique, si le nouveau système a bien la vertu d'insister sur la nécessaire assiduité des étudiants, les examens prévus en décembre empiètent, dans la réalité, sur les horaires de cours initialement prévus et la somme de dossiers à rendre les empêchent, dans le temps imparti, de traiter chacun d'eux avec une rigueur vraiment sociologique. Tout se passe donc comme si la cohérence des applications de la réforme, incohérentes *de facto*, correspondait, pour les étudiants (et les professeurs), à *la division du travail social* qui articule temps de travail, rendement et production, lesquels, au travers d'une réactivation du *struggle for life*, renforcent « l'efficacité des mécanismes producteurs d'inégalité et [la] capacité à les légitimer »<sup>36</sup> notamment avec le soutien du corps professoral à cette réforme.

Un autre aspect qui pourrait expliquer le regain d'une analyse irréfléchie, annihilant toute démarche de dévoilement critique théoriquement et empiriquement fondée (et détruisant du même coup toute possibilité pour la sociologie, autre que spontanée ou *farfelue*, d'accéder au rang de science), émerge d'un examen global des faits constatés à l'Université Marc Bloch de Strasbourg. Ainsi, une profonde incohérence réside, pour nombre d'étudiants interrogés, dans la présence de l'enseignement, en sociologie, des statistiques (en dehors de ceux déjà désireux de s'orienter vers la filière de démographie). Et en effet, concomitamment à ces cours indispensables (dont le taux horaire annuel demeure heureusement constant depuis

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 70.

1990), nous constatons un réel effondrement de la représentation canonique de la sociologie dont l'un des socles reste ou devrait rester, pourtant, l'analyse statistique (tableau 3). De fait, le contenu des cours s'oriente, de plus en plus, vers une approche mêlant uniquement des démarches imaginatives, individualisto-méthodologiques, interactionniste-symboliques, voire organisationnelles<sup>37</sup>. Celles-ci, bien qu'érudites et s'affichant comme critiques du système, prônent invariablement une pseudo-sociologie au sein de laquelle l'illusoire liberté du sujet ou de l'acteur serait capable d'influencer son milieu, voire de bricoler à la marge<sup>38</sup>. Tout se passe comme si l'application de la réforme passait d'autant mieux qu'elle coïncidait avec les dispositions paradigmatiques individualistes des agents dominants (ou en voie de le devenir) de l'institution universitaire et, en retour, tout se passe comme si la croyance des agents en l'hypostase individuelle constituait le socle pratique sur lequel et grâce auquel tous les principes de domination du système (sup)portés par la réforme pouvaient s'instituer. L'hypothèse d'une homologie entre la croyance individuelle et l'application des règles dominantes du

<sup>37</sup> Quelques-uns des tenants de ces approches fustigent les sociologies de type structuralistes avec des arguments non scientifiques, et même antiscientifiques, en les caricaturant jusqu'à l'outrance et jusqu'au contresens patent, ainsi que le rapportent divers étudiants de seconde, troisième et quatrième année.

<sup>38</sup> On le sait bien pourtant, la marge est aussi sur la feuille ; notons que cette fameuse marge est presque toujours réservée aux correcteurs, et à un niveau plus général, aux dominants de sorte qu'on comprend bien pourquoi ce sont eux surtout qui, dans les différents champs où ils exercent leur pouvoir, professent et font croire à cette pseudo liberté laquelle, même lorsqu'elle est considérée comme minime, n'est que le dernier, mais puissant et dangereux, récif, tel un reste de croyance, sur lequel survivent et se (con)fondent leurs « théories » : « [...] ces gens qui se veulent en marge, hors de l'espace social, sont situés dans le monde social, comme tout le monde. » (Bourdieu Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, (coll. Documents), 1988, p.12).

champ économique pourrait rapidement se vérifier. Si cette idéologie (méconnue comme telle) de l'individu-acteur-sujet-rational – constater que les éléments de choix (tout relatifs comme nous l'avons rapidement expliqué précédemment) des étudiants dépendent de leurs dispositions en termes d'*habitus*<sup>39</sup> et que l'instauration de la réforme dépasse les intentions et les possibilités d'action des dits étudiants, fait apparaître comme un mythe<sup>40</sup> l'idée même de rationalité, attachée à la croyance individualiste – s'oppose épistémologiquement à l'édification d'une *sociologie-critique* qui « ne peut se constituer comme science réellement coupée du sens commun qu'à condition d'opposer aux prétentions systématiques de la sociologie spontanée la résistance organisée d'une théorie de la connaissance du social dont les principes contredisent point par point les présupposés de la philosophie première du social »<sup>41</sup>, que dire, parmi maints exemples édifiants, du fait qu'un étudiant puisse passer un tiers de sa première année de sociologie à faire des études théâtrales, mais aussi de ces enseignants affirmant aux dits étudiants qu'ils « sont plus des littéraires que des

<sup>39</sup> Cette remarque indique, de manière rapide, que les intériorisations préalables de l'étudiant orientent ses « choix » et ses dispositions à se fondre dans l'université ; nombres d'excellents ouvrages ont été écrits sur ce thème pour ne plus avoir besoin de le démontrer à nouveau et entièrement ici. Cette *cumulativité* de la sociologie (*cumulativité* que l'on reconnaît si facilement aux mathématiques par exemple) est un fondement épistémologique inlassablement remis en cause par ceux-là même qui professent leurs illusions créatrices au travers des enseignements qu'ils prodiguent jusque dans notre discipline.

<sup>40</sup> Montlibert Christian de, *Savoir à Vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, op. cit., p. 66. « Le mythe de l'agent rationnel » : ce chapitre fort court explicite largement que cette illusion fondatrice de l'individu, de la croyance en soi, est, au fond, la marque, involontaire mais inéluctable, d'une adhésion à un système largement déterminant.

<sup>41</sup> Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude, Passeron Jean-Claude, *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Paris, Mouton, 1983, pp. 29-30.

scientifiques », et que penser de certains de ces professeurs qui « chantent en cours »<sup>42</sup>, ou encore de l'aspect divertissant de la sociologie professée par quantité d'entre eux au travers, notamment, de ce qu'ils nomment la « distance ludique » ? Cet *habitus* professoral, dont les modalités sont hautement contestables, précipité dans leur(s) positionnement(s) intellectuel(s) est, entre autres, constitué d'une crainte réelle d'être réduit, en tant qu'acteurs parce qu'*agents*, à rien, sinon à une somme particulière de déterminismes dont ces *petits maîtres* tairont toujours (*rupture* non consommée et non appliquée) l'implacable réalité, tant à eux-mêmes qu'aux autres. En outre, par un tour de passe-passe bien connu, la validité des théories qui leurs sont adverses leur paraît inversement proportionnelle à la peur qu'ils en ont et c'est pourquoi ils n'hésitent pas à régulièrement les (dis)qualifier de « terrorisme intellectuel ».

Au regard de tout cela et de tout ce que le véritable sociologue est dans l'impossibilité de dire ou d'exprimer face aux champs de force dominants qui s'évertuent à ignorer, voire à censurer tous les acquis fondamentaux d'une *sociologie-critique* capable d'expliquer rationnellement certaines des mécaniques sociales les plus puissantes de la *domination*, nous pensons, à la suite de Pierre Bourdieu, « qu'il n'y a vraiment pas de quoi rire ». Mais, nous expliquons mieux les moqueries, les dédains, la facilité et l'efficacité des attaques que les

différents champs valorisés de productions de connaissances (et bien d'autres) infligent à la sociologie, par cette espèce d'impuissance du moment qu'elle a à présenter un front méthodologique uni et cohérent. Cette impuissance (non cette incapacité), entretenue par ceux-là même qui y ont intérêt, est aussi cause qu'au sein de la sociologie (et de la société) prospèrent ces *pseudo-sociologues*, ces *sociétalistes*, ces *intellectuels sociétoïdes*, complices et dupes appointés, à leur insu parfois, des dominants du champ du pouvoir qui, de toute façon, cherchent à abattre la véritable capacité critique et scientifique de la sociologie<sup>43</sup>. Car, si la sociologie est bien un « parent pauvre » c'est parce que tout le système – jusque, et désormais, par le LMD –, déterminé à faire des misères à la sociologie, ne peut engendrer qu'une misère de la *Sociologie*.

---

<sup>42</sup> Ces éléments ont été rapportés par un grand nombre d'étudiants en première année que nous avons interrogés.

---

<sup>43</sup> Ou, pour les plus modernistes d'entre eux, à la récupérer pour n'en garder que ses capacités à légitimer, aux yeux des dominés, leur propre domination.

**Tableau 1 : évolution, éclatement et fractionnement des enseignements pour la première année de sociologie**

Année universitaire	1981-1982 à 1984-1985		1985-1986		1986-1987		1987-1988 et 1988-1989		1989-1990 à 1993-1994		1994-1995 et 1995-1996		1996-1997 et 1997-1998		1998-1999		1999-2000		2000-2001 et 2001-2002		2002-2003 à 2004-2005		2005-2006				
	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre			
Enseignements (horaires annuels)																											
Cours Magistraux de sociologie <sup>1</sup>	75h	25h	87h30	25h	75h	25h	87h30	25h	50h	25h	62h30	25h	75h	25h	75h	25h	75h	38h	75h	38h	52h	37h	52h	37h	36h	42h	
Travaux Dirigés de sociologie																											
Initiation aux méthodes de l'enquête et de recherche sociologique (quantitatif)	37h30		37h30		12h30		12h30		25h		25h		25h		25h		26h (CM et TD)								24h (CM et TD)		
Cours Magistraux de statistiques (initiation et calcul de probabilités)	25h		25h		50h		50h		25h		25h		25h		25h		25h										
Travaux Dirigés de statistiques	25h		25h		25h		25h		25h		25h		25h		25h		25h										
Démographie (CM d'initiation à l'analyse)	25h		25h		25h		25h		25h		25h		25h		25h		13h										
Travaux Dirigés de démographie	50h		50h		50h		50h		50h		50h		50h		50h		13h										
Ethnologie (Introduction à)	100h		100h		125h		110h		77h		75h		75h		75h		13h										
Options ou « éléments dits libres » ( <i>au choix</i> ) <sup>2</sup> :	100h (environ) <sup>3</sup>		100h (environ)		87h30 (environ) <sup>4</sup>		87h30 (environ)		87h30 (environ)		75h		75h		75h		13h										
Langue vivante <sup>5</sup>	37h30 (environ)		37h30 (environ)		37h30 (environ)		37h30 (environ)		25h		25h		25h		25h		25h										
Cours obligatoires au choix (un seul) : Démographie (CM et TD) ; Ethnologie (CM) ; Soc urbaine (CM et TD) ; Economie (CM) <sup>6</sup> .																											
Expression écrite (TD)																											
Description et observation (TD)																											
Enquête qualitative (TD)																											
Découverte (une matière au choix parmi 19 proposées par les différents UFR de l'UMB) <sup>8</sup>																											
Méthodologie universitaire																											
Mise à niveau																											
Sociologie thématique <sup>9</sup>																											
TIC (C2I)																											
Langue (initiation) et une autre option <sup>10</sup>																											
<b>Total horaire annuel indicatif</b>	500h		512h30		512h30		510		414h30		387h30		Entre 350h et 375h		Entre 300h et 350h		384h30		387h30		360h		Entre 450h et 452h				

<sup>1</sup> Concernant l'évolution des cours magistraux, consulter le tableau 2.

<sup>2</sup> Concernant l'évolution des « choix » possibles pour les étudiants, voir le tableau 3.

<sup>3</sup> Horaire annuel pris en compte sur la base de l'enseignement d'ethnologie : 4 heures hebdomadaires.

<sup>4</sup> Horaire annuel pris en compte sur la base de l'enseignement de sociologie urbaine (en effet, au cours de cette année là, l'enseignement libre, *Introduction à l'anthropologie*, est ouvert uniquement aux étudiants spécialistes de première année, sauf dérogation – Guide pédagogique 1986-1987, p. 46-).

<sup>5</sup> « En principe, l'horaire hebdomadaire est : 1h30 » (Guide pédagogique de l'étudiant 1985-1986, p. 16) ; ce, jusqu'en 1989 où l'horaire des langues vivantes passe à 1 heure hebdomadaire. L'augmentation du nombre d'heures, observée en 2002-2003, se poursuit jusqu'en 2005 pour atteindre 50 heures en 2003-2004 et 2004-2005.

<sup>6</sup> A partir de 1999-2000, les cours de sociologie urbaine et rurale ne sont plus proposés en première année.

<sup>7</sup> « Ne peut être assuré faute de moyens » (Guide pédagogique 1998-1999, p. 43).

<sup>8</sup> Selon les modalités prises par la réforme instiguée des 1999-2000, cette unité d'enseignement permet, éventuellement, à l'étudiant de se réorienter, au second semestre, dans le cursus au sein duquel il aurait choisi la matière de découverte.

<sup>9</sup> En fonction de leur rang alphabétique, les étudiants sont orientés vers l'un des trois cours suivant : *Parenté, genre et maladie* ; *Corps, santé et maladie* ; *Migration et interculturalité*.

<sup>10</sup> Voir tableau 3, colonne 2005-2006.

**Tableau 2 : évolution, éclatement et fractionnement des éléments au choix ou « éléments dits libres » dans les options pour la première année de sociologie**

Années universitaires	1981-1982 à 1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988 à 1995-1996
Intitulé des Options ou « éléments dits libres » (un intitulé * au choix)	* Enquête ou Groupe d'Etude Interdisciplinaire * Ethnologie	* Enquête ou Groupe d'Etude Interdisciplinaire * Intro. à la sociologie urbaine et rurale * Introduction aux techniques audiovisuelles	* Enquête ou Groupe d'Etude Interdisciplinaire * Intro. à la sociologie urbaine et rurale * Intro. à l'anthropologie (réservé aux non-spécialistes)	* Enquête ou Groupe d'Etude Interdisciplinaire * Intro. à la sociologie urbaine et rurale * Intro. à l'anthropologie (ouvert à tous)
Années universitaires	1996-1997 et 1997-1998	1998-1999 à 2004-2005	2005-2006	
Intitulé des Options ou « éléments dits libres » (un intitulé au choix)	Un choix parmi 9 modules : démographie, ethnologie, soc. urbaine, économie, psychologie, géographie, philosophie, histoire, informatique. N.B : en 1997-1998, les étudiants ont le choix entre 11 modules avec histoire de la philosophie, histoire ancienne et médiévale, histoire moderne et contemporaine	Un choix parmi 12 modules : économie, démographie, ethnologie, psychologie, soc. urbaine, géographie, philosophie générale, histoire de la méthode, histoire ancienne et médiévale, histoire moderne et contemporaine, informatique, chemin	1 <sup>er</sup> semestre * Suivre les cours dispensés dans un autre UFR (pour tout le semestre) * Monde asiatique et néerlandophone * Le système éducatif français : fondement et transformation * Art du spectacle et société * Dramaturgie contemporaine * Parenté, genre et cycle de vie * Corps, santé et maladie * Migration et interculturalité	2 <sup>ème</sup> semestre * Suivre les cours dispensés dans un autre UFR (pour tout le semestre) * Introduction à l'analyse économique * De la sociologie à la psychologie * Art du spectacle et société * Dramaturgie contemporaine (3 possibilités de choix ici : cinéma, danse ou théâtre) * Construction européenne * Système d'éducation et de formation en Europe

Pour « langue (initiation) et une autre option », deux choix obligatoires entre, d'une part :  
 \* Une initiation en langue parmi 20 possibilités environ  
 Et, d'autre part, le choix d'une option :  
 \* Un cours dispensé par l'un des autres UFR de l'UMB parmi 60 possibilités environ

**Tableau 3 : évolution, éclatement et fractionnement des cours magistraux de première année de sociologie**

Années universitaires	1980-1981 à 1985-1986	1986-1987 à 1988-1989	1989-1990 à 1990-1991	1993-1994 à 1995-1996	1996-1997 à 1997-1998	1998-1999
Intitulé des Cours magistraux de sociologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Concepts et méthodes spécifiques de la sociologie (1 professeur)</li> <li>* Introduction à l'histoire de la sociologie, Sociologie et Sciences Sociales (1 prof.)</li> <li>* Intro. à la psychologie sociale (1 prof.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Concepts et méthodes spécifiques de la sociologie (1 prof.)</li> <li>* Introduction à la psychologie sociale (1 prof.)</li> <li>* Introduction à la sociologie allemande (1 prof)</li> <li>* Néopositivisme, marxisme et structuralisme (1 prof.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Introduction à la sociologie : raisonnement, concepts, méthodes (1 prof.)</li> <li>* Introduction à la sociologie allemande (1 prof.)</li> <li>* Néopositivisme, marxisme et structuralisme (1 prof.)</li> </ul> <p>1991-1992 à 1992-1993</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Introduction à la sociologie : raisonnement, concepts, méthodes (1 prof.)</li> <li>* Un choix entre (1 prof. chacun) :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pères fondateurs de la sociologie allemande</li> <li>- Intro à la soc allemande</li> <li>- Un choix entre (1 prof. chacun) :                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Néopositivisme, marxisme et structuralisme</li> <li>- Acteurs et mouvements sociaux</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Introduction à la sociologie (2 profs.)</li> <li>* Introduction à la Psychologie sociale (choix entre deux cours dispensés, chacun, par 2 profs.)</li> <li>* Un choix entre (chacun 1 prof.) :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Néopositivisme, marxisme et structuralisme ou Introduction à la soc. française : Le système scolaire</li> <li>- Introduction à la sociologie de N. Elias.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Histoire de la sociologie (2 profs. : cours dédoublé)</li> <li>* Introduction au raisonnement sociologique (2 profs. : cours dédoublé)</li> <li>* Sociologie contemporaine (les écoles françaises) (2 profs. : cours dédoublé)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Histoire de la sociologie (2 profs. : cours dédoublé)</li> <li>* Introduction au raisonnement sociologique (1 prof.)</li> <li>* Sociologie contemporaine (2 profs. : cours dédoublé)</li> </ul>
Années universitaires	1999-2000 à 2001-2002		2002-2003 à 2004-2005		2005-2006	
Intitulé des Cours magistraux de sociologie	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>ème</sup> semestre
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Qu'est-ce que la sociologie et champ thématique des sociologies contemporaines (3 profs.)</li> <li>* Histoire de la sociologie 1 (2 profs.)</li> <li>* Raisonnement sociologique 1 (2 profs.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sociologie contemporaine (2 profs.)</li> <li>* Histoire de la sociologie 2 (2 profs.)</li> <li>* Raisonnement sociologique 2 (2 profs.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Qu'est-ce que la sociologie et champ thématique des sociologies contemporaines (3 profs.)</li> <li>* Histoire de la sociologie 1 (2 profs.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sociologie contemporaine (1 prof.)</li> <li>* Histoire de la Sociologie (1 prof.)</li> <li>* Raisonnement sociologique (1 prof.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Introduction à la sociologie (3 profs.)</li> <li>* Les grands courants de la sociologie française (1 prof.)</li> <li>* Raisonnement sociologique (1 prof.)</li> </ul>	