

Une pédagogie impliquée. Les défis d'une coopération citoyenne sur les enjeux urbains

Agnès Deboulet, Claudette Lafaye

DANS **SOCIOLOGIES PRATIQUES** 2018/2 N° 37 , PAGES 71 À 79

ÉDITIONS **PRESSES DE SCIENCES PO**

ISSN 1235-9278

ISBN 9782724635737

DOI 10.3917/sopr.037.0071

Date de mise en ligne : 03/12/2018

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2018-2-page-71?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Une pédagogie impliquée. Les défis d'une coopération citoyenne sur les enjeux urbains

Agnès DEBOULET
Claudette LAFAYE¹

Résumé : Cet article propose un bilan d'un ensemble d'expériences pédagogiques de formation à l'enquête de terrain sur des quartiers prioritaires de la politique de la ville et/ou en rénovation urbaine en Île-de-France. Il interroge ce que ce type de pratique pédagogique partenariale fait à la formation, à ceux qui s'y impliquent et aborde les enjeux heuristiques, épistémologiques et éthiques posés par l'introduction d'un tiers dans la relation pédagogique. Considérant que les étudiants en licence de sociologie et leurs enseignantes se confrontent à une demande sociale très inégalement formalisée, il montre notamment que ces enjeux se déclinent différemment selon que l'atelier est issu d'une commande institutionnelle ou s'inscrit dans un format collaboratif orienté vers une coproduction des savoirs.

MOTS CLÉS : FORMATION À L'ENQUÊTE, ENQUÊTES COLLABORATIVES, PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE, DEMANDE SOCIALE, PÉDAGOGIE HORS LES MURS

Un engagement de plusieurs années en tant qu'enseignants-chercheurs formant à l'enquête de terrain par la pratique d'ateliers pédagogiques, notamment au sein de quartiers populaires, nous a conduites à confronter nos étudiants à une demande sociale diversifiée et à lui faire une place dans nos enseignements². Tirer un bilan provisoire des expériences réalisées conduit à s'interroger sur ce que ce type de pratique pédagogique coopérative³ fait à la formation en sociologie, à ceux qui s'en saisissent et qui s'y trouvent impliqués. Les enjeux heuristiques, épistémologiques et éthiques qui s'y trouvent posés (nature et qualité des connaissances produites, mise en circulation de ces dernières dans des cercles éloignés des espaces académiques, risques d'instrumentalisation) prennent-ils une coloration spécifique ? Quels ajustements pédagogiques sont requis par une production de savoirs articulés sur une demande sociale et, en retour, qu'est-ce que la coopération avec les acteurs rend sensible aux étudiants comme

1. LAVUE (Laboratoire Architecture, ville, urbanisme, environnement), Université Paris 8.

2. Plusieurs ateliers articulés à des sollicitations institutionnelles ou en lien avec des collectifs d'habitants ont ainsi été expérimentés depuis 2011 au sein du département de sociologie de Paris 8. Ces demandes, le plus souvent construites en coopération, étaient centrées sur les pratiques des espaces publics, les effets de la rénovation urbaine, la mise en place de conseils citoyens, les risques urbains dans la région vésuvienne, mais aussi sur l'évaluation d'un programme de relogement d'une tour d'habitation démolie, dans le cadre d'une commande.

3. Voir à ce sujet le colloque organisé par le Réseau SUD/pratiques et pédagogies coopératives en 2016 : <http://www.c.sud.fr/2016/11/26/pedagogies-cooperatives-1819-11-2016/>

aux enseignants ? Enfin, dans quelle mesure le cheminement « avec les acteurs » permet-il de reformuler la question de l'autonomie du sociologue ?

Si la porosité entre la recherche urbaine et la demande sociale a bien été soulignée par Grafmeyer (2012), les réflexions ont laissé de côté la manière dont ces enjeux peuvent alimenter la pédagogie. Pourtant, la politique de la ville et le Programme national de rénovation urbaine, comme les critiques qui l'ont accompagné (Deboulet et Lelévrier, 2014) ont suscité une demande renouvelée de recherches et d'études sociologiques qui s'est étendue aux formations en sciences sociales. Les sollicitations émanent d'institutions publiques, mais aussi d'associations et de collectifs citoyens. Susciter ou accompagner cette demande est devenu assez courant dans les enseignements de sociologie en écoles d'architecture ou en instituts d'urbanisme, tandis que cette posture reste minoritaire dans les formations universitaires. Dans ces dernières, le repli sur une posture académique est au demeurant davantage le fait d'un manque de moyens que d'un académisme radical (Lapeyronnie, 2004). À la faveur de groupes réduits d'étudiants, d'un collectif enseignant ouvert sur la recherche-action, certains enseignements peuvent pourtant être investis et reconvertis en espaces d'expérimentation et de rénovation de la formation, qui peut s'ouvrir à la demande sociale dès le cycle de licence.

On caractérisera, en premier lieu, les ateliers pédagogiques ouverts à une demande sociale parmi l'espace des dispositifs de formation à l'enquête de terrain en insistant sur le dépassement du rapport pédagogique classique qui s'y joue. Après avoir montré que la confrontation à une demande sociale conduit à introduire dans la relation pédagogique un tiers avec lequel il faut compter, on abordera les défis auxquels sont confrontés tant les enseignants-chercheurs ouverts à ce travail collaboratif que les groupes d'étudiants mis en situation de se l'approprier.

De l'atelier délocalisé à l'atelier partenarial : l'introduction d'un tiers dans la relation pédagogique

Pratiquer la sociologie hors les murs n'est pas nouveau. Des ateliers pédagogiques délocalisés – stages de terrain ou *workshops* – existent depuis plusieurs décennies et s'inscrivent désormais dans le cadre de programmes européens. De tels ateliers, s'ils valorisent la fabrication des connaissances sur leur transmission, sont-ils pour autant des ateliers pédagogiques « de plein air » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001) ? Prennent-ils véritablement au sérieux le savoir des acteurs sociaux et mettent-ils en discussion les connaissances produites ? Nous pouvons distinguer deux formats pédagogiques qui ne se recoupent qu'en partie : l'atelier délocalisé et l'atelier partenarial, le second associant une diversité de formats de coopération aux vertus de décentrement du premier.

L'atelier délocalisé, le plus souvent intensif, prend appui sur un « terrain » à l'instar des ateliers de géographie centrés sur un territoire, ou des stages de terrain ethnographiques mis en place par Leroi-Gourhan dès 1947 (Balfet, 1986) et réactivés à l'École normale supérieure (Beaud et Weber, 1997) ou dans le département de sociologie de Paris 8 au cours des années 1980 (Lafaye, 2011). L'articulation avec une demande sociale n'est pas exclue, mais reste rare. Le terrain est souvent choisi pour des raisons

pratiques tel le coût du séjour et les sujets d'investigation dépendent du temps dédié à l'élaboration du projet d'enquête. Les thèmes retenus peuvent ainsi être contraints ou négociés, voire libres lorsque la pédagogie entend valoriser une expérimentation tâtonnante de la construction de l'objet de recherche. Ces ateliers délocalisés ne se pratiquent à grande échelle que dans des formations non universitaires tandis que dans les départements de sociologie, les moyens alloués à la pédagogie ne permettent qu'un nombre limité de déplacements. Ils favorisent indéniablement un rapport pédagogique rapproché, sans toutefois en modifier la structure.

Situé sur des terrains plus ou moins éloignés du lieu de formation, l'atelier partenarial dialogue toujours, pour sa part, avec une demande sociale, autrement dit avec un tiers. Il est apparu plus récemment, dans le sillage de la gouvernance territoriale valorisant la coopération entre des acteurs multiples (Le Galès, 1995), mais aussi du modèle participatif (Lafaye, 2001). La complexification de la sphère décisionnelle et la mise en cause de la planification centralisée ont conflué avec des revendications croissantes de citoyens pour avoir leur mot à dire dans les orientations des politiques d'aménagement, d'environnement ou de santé... L'espace pédagogique inédit ainsi ouvert s'est renforcé avec le déploiement de la logique entrepreneuriale de « projets » qui a conquis les politiques urbaines, mais aussi la recherche ou la création artistique... Deux déclinaisons de l'atelier pédagogique partenarial nous intéressent ici : l'une est issue d'une commande, souvent publique, qui externalise des besoins d'études à une formation, tandis que l'autre, initiée ou non par des enseignants, s'inscrit dans un format plus collaboratif. Alors que la première tend d'emblée à formuler une demande d'expertise sociologique (Benamouzig *et al.*, 2011), la seconde exprime des attentes plus protéiformes (éclairage critique, contre-expertise...) qui ouvrent sur des pratiques proches de la « sociologie publique » (Burawoy, 2006) ou de la recherche « de plein air ».

Lorsqu'elle s'incarne dans le cadre d'une commande, la demande sociale prend une forme descendante : nombreuses sont les formations qui reçoivent des sollicitations de bureaux d'étude, d'administrations, d'ONG pour mener une enquête ou recruter des stagiaires. Les besoins concernent souvent la qualification des publics, mais pas exclusivement. Cette demande descendante peut également prendre appui sur des coopérations établies sur la base de dispositifs de recherche antérieurs. C'est ainsi que la rénovation urbaine est devenue, avec la mise en place de l'ANRU⁴ en 2003, le lieu d'un intense investissement de chercheurs et d'étudiants en thèse ou en master. La dimension évaluative a donné lieu à une externalisation de la commande, notamment aux instituts d'urbanisme et aux écoles d'architecture dans lesquels la pluridisciplinarité est de mise et où exercent des sociologues. Ce redéploiement de la commande publique rejaille désormais sur les universités tant le risque pris s'avère faible pour les commanditaires qui bénéficient de prestations peu coûteuses, de bonne qualité et qui, en outre, les valorisent symboliquement.

La demande sociale de sociologie peut aussi s'incarner dans un format collaboratif constitué à partir de coopérations préalables menées à l'initiative des enseignants-chercheurs et/ou d'associations et de collectifs citoyens, à partir d'un jeu qui se reconfigure entre les positions respectives de chaque partie. Ainsi, les ateliers pédagogiques

4. Agence nationale pour la rénovation urbaine.

collaboratifs conduits à Saint-Denis avec des étudiants de licence et de master ont d'abord émané de contacts entre les services techniques de la mairie de Saint-Denis et le département de sociologie de Paris 8, puis de l'ENSA⁵ Paris-la-Villette pour mener une réflexion sur son centre-ville. Au fil du temps, le rôle d'interface des techniciens municipaux n'est plus nécessaire. En septembre 2016, un service municipal a demandé à l'équipe pédagogique d'explorer les missions des nouveaux Conseils citoyens avec ses membres. Mais le rapprochement s'était déjà opéré avec plusieurs de ces derniers, militants associatifs ou habitants impliqués, grâce aux ateliers antérieurs.

Une des différences substantielles entre l'atelier partenarial issu d'une commande institutionnelle et l'atelier partenarial collaboratif est précisément la place prise par les dynamiques citoyennes. Financée, la commande institutionnelle s'inscrit dans un cahier des charges précis impliquant un calendrier à respecter et des « livrables » prédéfinis à fournir. Certes le commanditaire (une société d'économie mixte à Vitry-sur-Seine) accepte d'en négocier certains aspects : quelques ajouts au questionnaire standardisé utilisé antérieurement ou de compléter celui-ci par des entretiens approfondis. Mais cette commande n'autorise guère l'existence d'un format collaboratif permettant de travailler d'emblée « avec » et non pas « sur », ni même « pour » les citoyens objets de l'enquête, une tendance qui pourtant se développe dans d'autres contributions pédagogiques sous l'influence de la sociologie urbaine et du développement de la sphère participative. Il faut rappeler le précédent de l'Alma-gare (Cossart et Talpin, 2015), relayé aujourd'hui par de nouveaux Ateliers populaires d'urbanisme et des associations comme APPUI⁶, constituées de sociologues, de professionnels, d'étudiants et d'habitants engagés bénévolement dans la fabrique d'une expertise citoyenne collaborative (Deboulet et Mamou, 2015).

Si l'atelier partenarial issu d'une commande institutionnelle ou habitante a pour spécificité d'introduire un tiers dans la relation pédagogique, ce tiers peut être donneur d'ordres instaurant des rapports de subordination dans la première configuration tandis que la seconde voit s'amorcer des échanges plus horizontaux.

Dilemmes moraux et contributions d'une pédagogie de « plein air »

Les vertus pédagogiques de l'atelier délocalisé sont d'abord de pratiquer la sociologie d'enquête en groupe, sous forme intensive et à distance du lieu de formation, ce qui a pour effet de modifier la relation enseignants-étudiants. Il ne s'agit plus de transmettre des connaissances, mais davantage une expérience pratique selon un modèle qui relève de l'apprentissage, aux antipodes d'une formation scolastique (Gadéa et Soulié, 2000). Elle s'accompagne d'un décentrement qui doit parfois composer avec la violence de l'altérité sociale pour en faire un outil de connaissance, comme lorsque des étudiants de Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers de Paris (Jounin, 2014). Ces bienfaits se prolongent en se reconfigurant dans le cadre de l'atelier partenarial dont il reste à identifier les effets.

5. École nationale supérieure d'architecture.

6. Alternatives pour des projets urbains ici et à l'international.

Lorsqu'il est issu d'une commande, l'atelier pédagogique partenarial permet de produire des données d'enquête à un coût très compétitif pour le commanditaire, qu'il s'agisse d'explorer, à partir d'observations des pratiques, les usages d'un espace public, les effets de la résidentialisation ou comme nous l'avons fait avec un groupe d'étudiants de licence et de master, de faire le bilan, à l'initiative de l'aménageur, du relogement des habitants d'une tour démolie à Vitry-sur-Seine⁷. S'il se développe, ce format d'ateliers pédagogiques peut, à terme, exercer une concurrence déloyale sur le secteur professionnel des études. Par ailleurs, la présence et le nombre d'étudiants constituent une réserve considérable de temps d'enquête qui compense leur faible expérience et l'encadrement rapproché permet d'assurer la qualité des données produites. La mobilisation d'étudiants permet aussi d'occulter partiellement le statut institutionnel de l'enquête, ce qui interroge sur la déontologie à adopter. Les étudiants ont vite compris qu'il était plus rentable de faire valoir leur statut universitaire plutôt que d'enquêteurs missionnés par le commanditaire, les habitants se montrant souvent désireux d'aider des « petits jeunes ». Lorsqu'ils sont d'origine populaire, les étudiants gagnent aisément la confiance des populations dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville. La proximité sociale entre enquêtés et enquêteurs, aux antipodes de l'enquête dans les beaux quartiers, si elle bénéficie au recueil des données, constitue un handicap inversé dans l'analyse : la difficulté n'est plus d'« accueillir l'exotisme » (Jounin, 2014), mais d'interroger ce qui va de soi.

Sur le plan pédagogique, l'atelier partenarial institutionnel s'inscrit dans un processus de professionnalisation des étudiants qu'il confronte aux normes du secteur des études : demande filtrée par le cahier des charges, intensité de l'activité associée à l'expérience de manquer du recul nécessaire à la production de connaissances, hiérarchisation et subordination des relations. Néanmoins, ceux-ci ont fait cette expérience inédite en licence de sociologie de concourir à une enquête ayant une « utilité sociale » et de participer à plusieurs rencontres avec le commanditaire, l'une ayant permis d'amender la méthodologie, les autres étant consacrées à la restitution. En dépit des contraintes ou grâce à elles, cet atelier issu d'une commande institutionnelle a permis la constitution d'une petite communauté de travail soudée associant les enseignantes, un doctorant, des étudiants de licence et de master, ce qui est assez rare au sein de l'université. À l'inverse, le dialogue noué avec les ménages relogés n'a pu dépasser le cadre du protocole d'enquête.

À la différence de l'atelier issu d'une commande, l'atelier collaboratif favorise des échanges plus horizontaux entre les étudiants, d'autres acteurs sociaux et les enseignants. Ces derniers s'apparentent davantage à des aînés plus expérimentés tandis que la commande exerçait sur la relation pédagogique une pression tendant au renforcement des hiérarchies. L'atelier collaboratif suscite et produit plus d'interactions, génère un décentrement spécifique et s'épanouit dans le cadre d'une enquête par

7. Dans le cas présent, l'indemnité a été de 10 000 euros. Elle a servi à « gratifier » les quatre étudiants de master renforçant l'enquête, et B. Leclercq, doctorant, pour produire les « livrables ». Sur 175 ménages relogés, 114 questionnaires ont été recueillis sur 30 sites de relogement différents, complétés par autant d'entretiens approfondis. Ont été produits un rapport d'enquête de 150 pages, un carnet de bord de 200 pages résumant analytiquement chaque entretien, une synthèse de 20 pages et des *powerpoints* de restitution.

élucidation, autrement dit une enquête de sociologie compréhensive sensible aux multiples logiques de sens que donnent les acteurs aux situations qui les entourent.

L'atelier collaboratif s'inscrit dans une dimension expérientielle qui dépasse l'ordinaire du face-à-face pédagogique comme de la relation d'enquête : l'interaction collective intensifie les apprentissages en démultipliant l'envie d'apprendre de l'autre et par lui et s'inscrit dans une pédagogie du savoir en action (Schön, 1983), dans une visée de coproduction des savoirs. Ainsi, la première année, à Vitry, en complément de l'atelier de formation à l'enquête de terrain, on a programmé dans les locaux du centre social un atelier sur la sociologie des quartiers populaires ouvert à un public non universitaire. Celui-ci a permis le côtoiement hebdomadaire du groupe d'immersion (étudiants et enseignantes), d'employés du centre social, d'éducateurs de rue, de professionnels de l'urbain et de quelques habitants. Les étudiants ont, dans ce cadre, découvert que la sociologie intéressait un public plus large : des professionnels et des habitants s'étaient inscrits de leur plein gré, se montraient assidus et contribuaient aux débats. Cet atelier collaboratif a fait l'objet d'une couverture médiatique⁸ qui en mettant l'accent sur la singularité du dispositif a renforcé l'engagement des étudiants, déjà stimulé par l'investissement de non universitaires : les lectures réalisées ont été plus approfondies et les exposés plus vivants. Le dialogue avec les participants non universitaires a suscité des thèmes d'enquête ou leur reformulation : « les personnes âgées face à la rénovation urbaine », « l'impact d'un chantier sur un milieu de vie », « le devenir du centre social dans un quartier rénové » sont ainsi directement issus des échanges.

Dans son format collaboratif, l'atelier partenarial produit un double décentrement : d'une part, les étudiants comme les enseignants doivent faire avec des interlocuteurs qui ne sont pas seulement des objets d'investigation, mais des sujets détenteurs de connaissances sur leur lieu et leur milieu de vie ou de travail. Le décentrement produit vient à rebours du dogme de la rupture épistémologique, ces ateliers se situant aux antipodes d'une sociologie du dévoilement, laquelle prétend avoir le dernier mot sur les acteurs. Ils forcent à l'écoute, prennent au sérieux les acteurs dans leurs attentes et partent du principe qu'ils détiennent des connaissances et sont dotés de réflexivité. Cette épistémologie respectueuse est au fondement de l'interaction qui se noue entre enseignants, étudiants et acteurs sociaux. Elle amène à déplacer certaines certitudes intellectuelles et à interroger les fondements des savoirs précédemment acquis, y compris chez les enseignantes qui, ce faisant, sortent du face-à-face classique entre enquêteur et enquêtés comme de leur zone de confort. Les productions des étudiants contribuent aussi à décentrer le regard des professionnels, comme le rapporte dans une réunion publique l'une des responsables du centre social :

« Ce qui a apporté un peu de nouveauté et nous a évité d'être enfermés sur nous-mêmes, c'est la venue du groupe d'universitaires. C'était un vrai pari : "Tiens, il y a des étudiants qui vont venir." Avant on a eu le droit à toute la ribambelle de journalistes [...]. Mais là, ça a été pertinent, parce que ces étudiants sont arrivés avec un regard complètement neuf. Ils sont arrivés à poser de vraies questions. »

8. <http://lemonde-educ.blog.lemonde.fr/2011/12/01/mon-cours-de-sociologie-dans-la-cite-balzac-a-vitry-sur-seine/> ; <http://www.leparisien.fr/vincennes-94300/apprenez-la-sociologie-a-la-cite-balzac-22-11-2011-1732396.php>

Ce « regard neuf » attribué aux étudiants, c'est à dire dépourvu de préjugés négatifs, demeure un des premiers moteurs de la confiance qui leur est d'emblée accordée, à l'inverse de la méfiance parfois réservée dans les quartiers populaires aux chercheurs confirmés ou aux professionnels de l'urbain.

Le décentrement est aussi porteur d'apprentissages transférables, à court ou moyen terme, lorsque les étudiants reviennent sur leur lieu de formation. La condition de cette opérationnalisation passe par le truchement de l'enquête par élucidation, attentive à la réflexivité des acteurs sociaux. Dans le cas de l'atelier collaboratif sur les risques urbains délocalisé dans la région vésuvienne⁹, la mise en récit du risque passe par les acteurs ordinaires et les élus, mais le recours à une enquête par élucidation commence avec les entretiens et le suivi de quelques activités pratiques des associations mobilisées telles les « Mamme Vulcaniche » qui dénoncent les effets de la crise des déchets, notamment toxiques, sur la santé de leurs enfants, en déplaçant la focale du risque « naturel » vers la responsabilisation des acteurs locaux (Miranda, 2004). L'enquête par élucidation procède de la théorie ancrée (Glazer et Strauss, 2010) : dans l'atelier collaboratif, les interactions et le double décentrement sont nécessaires à l'activation de l'ensemble des indices du terrain, incluant les réseaux sociaux, pour comprendre les diverses strates qui composent le risque et les restituer aux collectifs citoyens partenaires.

Au-delà de ces repères tracés à grands traits, des formats plus mixtes ou inédits sont concevables. Le partenariat peut, par exemple, s'inscrire dans une demande croisée concourant tant à l'autonomie pédagogique qu'à celle de la recherche. C'est le cas du programme de co-évaluation des conseils citoyens initié dans les quartiers prioritaires depuis 2016, par la coordination citoyenne « Pas sans nous »¹⁰. Cette démarche fédère différents travaux engagés par des départements de sociologie, science politique et géographie de plusieurs universités autour d'une analyse de la façon dont les conseils citoyens construisent l'autonomie effective de leurs membres.

Conclusion

Travailler la pédagogie en mobilisant la figure d'un tiers permet de dynamiser enseignants comme étudiants, mais aussi de renouveler le rapport au savoir dans les départements de sociologie. Considérer cette contribution à la production d'un savoir empirique, accessible et partagé, mobilisable par des « acteurs faibles » fait aussi partie des défis de l'enseignement collaboratif que l'on vient d'exposer. *In fine*, par leur proximité avec les acteurs et leur travail de diffusion des savoirs, ces ateliers pédagogiques constituent les départements en ressources pour les acteurs du territoire, renforcent la crédibilité des formations et les débouchés professionnels d'étudiants mieux formés aux réalités de terrain.

L'ouverture de la pédagogie à une demande sociale et à la fabrication d'enquêtes collaboratives, ne peut être discutée en termes de rapport coûts-bénéfices. Le plus

9. Coordinné avec Adelina Miranda.

10. Ce programme fait suite à une « expertise citoyenne » dans la fabrication d'un rapport qui a fait date (Bacqué et Mechmache, 2013).

souvent, l'absence de rapport marchand contribue pour beaucoup à l'autonomie du processus pédagogique et une association libre entre enseignants, étudiants et acteurs constitue un support actif de formation à l'enquête mais aussi d'enrichissement personnel. À la différence de l'atelier répondant à une commande institutionnelle, l'atelier collaboratif répond souvent à une demande de mieux armer les groupes d'habitants, les conseils citoyens, les collectifs par une connaissance informée, là où celle-ci reste difficilement accessible. Veiller à ce que ce partenariat se tisse avec les étudiants, dans le respect mutuel, transmettre les éléments de veille pour un fonctionnement horizontal s'inscrit pleinement dans les tâches de formation à la sociologie. C'est aussi un autre mode de production de la recherche qui est, ce faisant, enseigné : pas « pour », mais « avec ». Dans cette coproduction des savoirs, les étudiants développent en particulier des outils de communication leur permettant à leur tour de faire œuvre de pédagogie pour mettre leurs connaissances à la portée de tous. La restitution publique aux acteurs fait ainsi pleinement partie du processus de décentrement par la réciprocité des savoirs et participe à la maturation des étudiants comme à leur inscription dans une société complexe loin de toute conception surplombante de la sociologie.

Quel que soit le format privilégié de l'atelier pédagogique, l'ensemble de ce cheminement « avec les acteurs » (commanditaires, professionnels de l'urbain, collectifs citoyens, lanceurs d'alerte ou habitants impliqués) invite à interroger l'autonomie du sociologue. Celle-ci n'est pas si éloignée de la tradition sociologique si l'on considère que l'autonomie réside dans la capacité à défendre un parti pris d'enquête en profondeur et d'observation située (Céfaï, 2003). Loin de l'académisme radical et du monologue sociologique (Lapeyronnie, 2004), la formation à la sociologie comme l'analyse des quartiers populaires ont tout à gagner de la pratique d'une « recherche de plein air » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001). Cette dernière, indexée sur une demande citoyenne de capacitation et d'expertise coconstruite, pourrait accompagner un renouvellement des connaissances comme de l'enseignement.

agnesdeboulet@orange.fr
 claudette.lafaye@gmail.com

Références bibliographiques

- BACQUE M.-H. et MECHMACHE M. (2013), *Pour une réforme radicale de la politique de la ville. Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*, rapport remis au ministre délégué chargé de la Ville, le 8 juillet 2013.
- BALFET H. (1986), « Le "patron" et ses élèves. Leroi-Gourhan, instigateur de recherches sur la France et l'Europe », dans C. Bromberger *et al.*, « Hommage à André Leroi-Gourhan », *Terrain*, 7, p. 61-767.
- BEAUD S. et WEBER F. (1997), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- BENAMOUZIG D., BARBIER J.-C., GÉOFFARD P.-Y. et DUVOUX N. (2011), « Les sciences sociales à l'épreuve de l'expertise », *Sociologie*, 2 (1), p. 91-105.
- BURAWOY M. (2006), « Pour la sociologie publique », *Socio-logos*, 1 [En ligne : <http://socio-logos.revues.org/11>].

- CALLON M., LASCOUMES P. et BARTHE Y. (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.
- CEFAÏ D. (2003), *L'Enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- COSSART P. et TALPIN J. (2015), *Lutte urbaine. Participation et démocratie d'interpellation à l'Alma-gare*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant.
- DEBOULET A. et LELÉVRIER C. (2014), *Rénovations urbaines en Europe*, Rennes, PUR.
- DEBOULET A. et MAMOU K. (2015), « L'appui aux habitants : étape vers une nouvelle compétence citoyenne ? » *EchoGéo*, 34 [En ligne : <http://echogeo.revues.org/14429>].
- GADEA C. et SOULIÉ C. (2000), « Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'université (1994-2000) », *Genèses*, 39, p. 155-171.
- GLAZER B. et STRAUSS A. (2010), *La Découverte de la théorie ancrée*, Paris, Armand Colin.
- GRAFMEYER Y. (2012), « La sociologie urbaine dans le contexte français », *SociologieS* [En ligne : <http://sociologies.revues.org/4179>].
- JOUNIN N. (2014), *Voyage de classes*, Paris, La Découverte.
- LAFAYE C. (2001), « Gouvernance et démocratie : quelles reconfigurations ? » dans L. Cardinal et C. Andrew (dir.), *La Démocratie à l'épreuve de la gouvernance*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 57-85.
- LAFAYE C. (2011), « L'expérience des stages de terrain dans le département de sociologie de Paris 8 », table ronde « Pratiques comparées de l'ethnographie : les stages de terrain », 1^{er} colloque de l'Association française des ethnologues et des anthropologues, Paris, EHESS, 22 septembre.
- LAPEYRONNIE D. (2004), « L'académisme radical ou le monologue sociologique. Avec qui parlent les sociologues ? », *Revue française de sociologie*, 45 (4), p. 621-651.
- LE GALÈS P. (1995), « Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine », *Revue française de science politique*, 45, p. 57-95.
- MIRANDA A. (2004), « La polysémie temporelle du risque », *Temporalités*, 1, p. 5-18 [<http://journals.openedition.org/temporalites/542>].
- SCHÖN D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, New York (N. Y.), Basic Books.