

Faire du terrain dans une formation universitaire de sociologie

Jeux de rôle d'étudiants en observation

Marie Chartier

Émulations - Revue de sciences sociales, 2021, n° 39-40, « Enseigner l'enquête de terrain. Transmettre, expérimenter, éprouver ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/chartier>

Pour citer cet article

Marie Chartier, « Faire du terrain dans une formation universitaire de sociologie », *Émulations*, n° 39-40, Mise en ligne le 11 mai 2022.
DOI : 10.14428/emulations.039-40.07

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

Faire du terrain dans une formation universitaire de sociologie

Jeux de rôle d'étudiants en observation

Marie Chartier¹

[Résumé] Cet article revient sur la manière dont les étudiants inscrits en deuxième année de sociologie vivent l'expérimentation de l'observation dans le cadre des travaux dirigés (TD) d'enquête proposés dans une université française. Ce vécu est analysé au prisme de leur condition étudiante : s'intéresser au fonctionnement des enseignements à l'université et au parcours des étudiants de licence 2 de sociologie permet de mettre au jour plusieurs types de tensions à l'œuvre dans l'expérience que font les étudiants de ces TD. Ces tensions se traduisent par différents jeux de rôles qui témoignent d'une pluralité d'appropriations de l'exercice d'observation.

Mots clés : observation, enseignement, université, condition étudiante.

Hands-on experience in university-level sociology training: role-plays of students under observation

[Summary] In this article, we study how students in their second year of a sociology degree experience the practice of observation, in the context of tutorial classes in a French university. This experience is analyzed at the light of their student condition. Firstly, the focus is on how the university teaching operates and on the academic trajectory of second-year Bachelor of sociology students. Secondly, we identify different tension at work in the students' experience of these classes. Thirdly, we show that role plays demonstrate the variety of ways in which the students assimilate this practice of observation.

Keywords: observation, teaching, university, student life.

Depuis six ans, nous² assurons avec une collègue des travaux dirigés (TD) annualisés d'enquête par observation auprès des promotions de licence 2 (L2) de sociologie qui, pour l'occasion, sont divisées en deux sous-groupes d'environ 20 étudiants. Le public de L2 est hétérogène tant dans la diversité des parcours de formation antérieurs que dans les projets d'étude ou d'insertion professionnelle. Dans cet article, il s'agit d'étudier comment les étudiants vivent leur expérience de la pratique de l'observation à partir d'un corpus original, composé de deux types de données : les TD d'enquête par observation sont construits de manière commune et réalisés avec un effort de coordination. Nous observons « nos étudiants » en train d'apprendre et s'approprier la posture de l'observateur sur leur terrain, ce qui fait l'objet d'échanges et de discussions réguliers. Au-delà de ce matériau, ces mêmes étudiants rédigent un « bilan³ » de leur expérience

¹ Université de Perpignan via Domitia, Cresem, France.

² Le « nous » utilisé dans cet article correspond au duo d'enseignantes qui assure l'enseignement du TD d'enquête par observation.

³ Nous avons réfléchi à la manière d'effectuer ce « bilan » pour limiter les biais dans les réponses (notamment un effet supposé sur les notes) : il est réalisé pendant une séance de TD et présenté

d'observateur construit en deux parties : des premières questions sur les connaissances acquises sur leur terrain et d'autres sur leur ressenti de l'expérience de terrain⁴.

L'expérience qu'ont les étudiants des TD d'enquête par observation est analysée au prisme de leur condition étudiante, entendue comme « l'ensemble des éléments qui limitent l'action des étudiants, placent les acteurs dans l'obligation de trouver, pour eux-mêmes et par eux-mêmes, les solutions aux problèmes qu'ils rencontrent » (Felouzis, 2001 : 107). Faire de l'observation entre en tension avec les exigences du cadre universitaire dans lequel cette pratique se déroule : le rôle d'étudiant n'est pas forcément compatible avec celui d'observateur. Les compétences requises pour réussir à l'université se distinguent de celles nécessaires à la pratique de l'observation, ce qui implique une adaptation des étudiants pour mener à bien les travaux demandés dans le TD d'enquête par observation. Plusieurs postures d'étudiant en observation ont été observées. Pour rendre compte de ce processus, la situation dans laquelle se trouvent les étudiants de L2 pour suivre les TD d'enquête par observation est exposée (partie 1), plusieurs types de tensions entre les rôles d'étudiant et d'observateur sont analysés (partie 2) et, enfin, sont dévoilés trois jeux de rôles (Gold, 2003), témoins d'une pluralité d'adaptations à ces tensions et d'appropriations de l'exercice d'observation (partie 3).

1. Les conditions étudiantes des TD d'enquête par observation

S'intéresser aux conditions étudiantes correspond à définir la situation particulière dans laquelle se trouvent les étudiants qui suivent ces TD : leur parcours et le fonctionnement pédagogique des enseignements à l'université (en distinguant l'organisation des enseignements en général et des TD d'enquête par observation en particulier) sont analysés.

1.1. Des étudiants qui ont réussi la licence 1

Depuis trois ans, la première séance du TD d'enquête par observation se divise en deux temps : un exposé fait par l'enseignante sur le déroulement de cet enseignement tout au long de l'année et un tour de table pour qu'étudiants et enseignante se présentent. Nous partons du principe que nous allons partager beaucoup de temps ensemble et devons instaurer un climat d'échanges propice à la verbalisation des expériences de terrain, qu'elles soient heureuses ou malheureuses. Nous recueillons donc des informations sur le baccalauréat obtenu par les étudiants, leur orientation post-baccalauréat jusqu'à leur arrivée en sociologie, et enfin ce qu'ils souhaitent faire après l'obtention de la licence de sociologie.

par les enseignantes comme un outil leur permettant d'ajuster, d'améliorer le fonctionnement du TD pour l'année suivante. Il n'est pas noté et se déroule à la fin de l'année (une seule évaluation manque à ce moment-là).

⁴ Je remercie ici Aude Harlé, avec qui je partage ces TD, et les étudiants inscrits en L2 de sociologie en 2018-2019 et 2019-2020, qui ont répondu à ces questions. Les prénoms ont été modifiés pour garantir leur anonymat.

Les deux dernières promotions de L2 sont composées de 60 étudiantes et 10 étudiants, pour un effectif global de 70 étudiants. Si la majorité d'entre eux (n : 47) a obtenu un baccalauréat général, il convient de souligner la part conséquente des détenteurs d'un baccalauréat technologique (n : 14), professionnel (n : 5) ou d'un DAEU (n : 4). Par ailleurs, ils sont 31 à avoir intégré la formation de sociologie après avoir suivi une autre formation post-bac, travaillé ou voyagé. Concernant leur(s) projet(s) une fois la L3 terminée et validée, 51 ont donné une réponse (dont 13 qui hésitent entre plusieurs possibilités) et 19 ne savent pas ce qu'ils veulent faire. À ce sujet, Léna (2019) affirme que « c'est la question de ma vie : savoir ce que j'ai envie de faire ! », quand Régis (2019) utilise l'humour « moi, je veux gagner au loto... et plusieurs fois ! » pour éviter de devoir verbaliser l'absence de projet. Les répondants souhaitent tous poursuivre leurs études : 20 en master de sciences humaines et sociales (sociologie, anthropologie, psychologie, science politique), 19 en master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation pour devenir professeur des écoles ou conseiller principal d'éducation, 12 en école du travail social en vue d'obtenir le diplôme d'État d'assistante sociale ou d'éducateur, et 13 ont des projets d'étude divers (management, criminologie, profession animalière, etc.). En L2, un nombre restreint d'étudiants⁵ souhaite donc s'orienter (et s'oriente effectivement) vers un master de sociologie, et plus rares encore sont ceux qui souhaitent faire un doctorat pour devenir sociologue.

L'entrée à l'université est reconnue comme étant un passage délicat tant les modalités d'apprentissage (les relations pédagogiques, le rapport au temps, à l'espace, aux règles et aux savoirs) diffèrent de celles des lycées. Selon la littérature consacrée (Coulon, 2005 ; Felouzis, 2001 ; Millet, 2003), le travail à effectuer à l'université est flou pour les étudiants : la présence en cours magistral (CM) n'est pas contrôlée, les consignes de travail y sont souvent perçues comme étant inexistantes et les attentes pour les évaluations sont peu explicitées. Nombreux sont les étudiants à ignorer sur quels critères ils sont notés. Les contenus d'enseignement sont donc difficiles à appréhender et l'absence d'échanges entre les enseignants et les étudiants ne permet pas de lever ce manque d'informations. Nous faisons aussi ces constats, même si le passage entre le secondaire et le supérieur semble moins difficile dans une université de petite taille. En effet, l'université dans laquelle nous travaillons est qualifiée localement « d'université de proximité » ou « d'université familiale », en partie pour souligner un anonymat moins fort entre étudiants et entre étudiants et enseignants. De plus, l'impression de flou est réduite en TD par un contrôle de la présence des étudiants, une évaluation sous la forme d'un contrôle continu et par des exercices à effectuer accompagnés de consignes précises.

Les étudiants analysés dans cet article sont inscrits en L2. Ils ont donc trouvé les stratégies et les ressources nécessaires à la réussite de leurs examens de L1. Arriver à mobiliser les normes scolaires (Felouzis, 2001) est identifié comme étant en partie

⁵ Sept étudiants mentionnent un master de sociologie comme choix unique et six hésitent entre un master de sociologie et une autre formation.

responsable de la réussite de ces étudiants. Avec la diversification du public étudiant, « être scolaire », par exemple en arrivant à composer un devoir de manière organisée (avec une introduction, plusieurs parties et une conclusion), cohérente (répartir les idées dans les bonnes parties) et argumentée (mobiliser et citer les auteurs adéquats), est progressivement devenu un critère d'évaluation important, aux côtés de la réflexion intellectuelle, des débats d'idées ou d'une posture critique. Ces deux dimensions sont attendues par les enseignants et mises en tension dans l'évaluation. Cela produit un brouillage entre les notes attribuées aux étudiants et la manière dont ils sont perçus par l'équipe éducative : obtenir de bonnes notes ne signifie pas systématiquement être reconnu comme étant un « bon étudiant ». En effet, les travaux rendus sous une forme scolaire, bien que valorisés dans la notation, peuvent faire l'objet de mépris quand le propos manque de profondeur, de réflexion : on dit alors au sujet de ces étudiants qu'ils sont « trop scolaires ». Par contre, la réflexion intellectuelle est généralement valorisée, quelle que soit la présentation du devoir : un étudiant qui rend des analyses fines sans qu'elles soient présentées de manière scolaire, académique n'est jamais qualifié de « trop intellectuel ». Il bénéficie plutôt d'une certaine attention, voire de bienveillance de la part des enseignants. Dans tous les cas, les étudiants de L2 maîtrisent *a priori* l'une et/ou l'autre de ces deux facettes du travail attendu, puisque les évaluations passées en L1 en ont validé l'acquisition.

1.2. TD d'enquête : s'approprier la démarche d'observation et l'induction

Dans l'offre de formation de la licence 2 de sociologie, l'équipe pédagogique a fait le choix de donner une place importante aux méthodes de recherche en sociologie, et trois TD, portant chacun sur une forme de recueil de données (observation, entretien et questionnaire), sont suivis par les étudiants. L'objectif affiché de ces TD, en tant que premières expériences de « terrain », est de se familiariser à la démarche sociologique plutôt que de produire des résultats de recherche. Pour les TD d'enquête par observation, en particulier, nous accordons beaucoup d'importance à la réflexion sur la posture de l'observateur et à la construction des outils de recueil de données (guide d'observation et carnet de bord) et d'analyse (construction du codage des données). La mise en pratique du caractère scientifique de l'observation et l'importance du travail à fournir (Peneff, 2009) contraste bien souvent avec la représentation romanesque que les étudiants se sont construite en licence 1 à partir de l'étude des récits d'expériences de terrain (Malinowski, Rabinov, Levi Strauss, Wacquant, Geertz, etc.). En témoigne l'extrait du « bilan » d'expérience d'observation rédigé par David (2018) :

Ça me paraît demander un bien plus grand degré d'investissement que l'impression que j'en avais en lisant des textes. On n'a même pas fait un dixième de ce que les chercheurs font vraiment en enquête et ça nous a tout de même pris beaucoup de temps avec les rédactions des comptes rendus. Moralement aussi, car même quand on était fatigué il fallait être rigoureux. Alors on prend vraiment conscience de « l'exploit » de certaines observations de chercheurs.

Concrètement, les TD d'enquête par observation se déroulent sur les deux semestres de l'année universitaire, pendant dix semaines et 4 heures hebdomadaires. Ce volume horaire conséquent est partagé entre réflexions méthodologiques (2 heures) et pratique de terrain (2 heures). Une progression du travail est construite semaine après semaine à partir des différentes étapes à franchir pour mener une enquête de terrain (Peretz, 2007). Un thème général est retenu par les enseignantes (les pratiques vestimentaires, les écrans, la ville) et des sous-groupes d'environ 4 étudiants sont formés. Ils travaillent spécifiquement un sous-thème dégagé à partir des premières séances de présence sur le terrain (le téléphone portable chez les jeunes, l'ordinateur portable en cours, le port du voile). Le semestre 1 est consacré par les étudiants au choix du terrain de recherche/du sous-thème, à l'entrée sur le terrain, à la construction du guide d'observation et à la définition de leur posture d'observateur. Ces deux derniers aspects font l'objet d'évaluations. Le semestre 2 commence par des séances (5 ou 6 selon le calendrier) d'observation effectuées avec le guide d'observation. Séances qui sont considérées comme une phase exploratoire. À partir de ces observations, un mini codage des données est réalisé en vue de faire émerger une problématique sociologique. Nous avons choisi de ne faire lire les étudiants qu'au semestre 2, dans l'objectif de sociologiser leur questionnement, mais aussi pour éviter que leurs lectures « polluent » leur regard : quand nous les faisons lire au semestre 1, ils ne voyaient plus que ce qu'ils avaient lu (Beaud, Weber, 2003). Le travail de problématisation et de lecture est évalué au semestre 2.

En licence 1, les étudiants ont été formés à la distinction entre démarches hypothético-déductive et inductive, et la licence 2 est l'occasion de les expérimenter. En début d'année, nous rappelons que le TD d'enquête par observation se situe dans la deuxième démarche et nous anticipons dans notre présentation l'inconfort dans lequel ils peuvent être placés. En effet, les premières années d'enseignement de ce TD ont montré que nombre d'étudiants « se sentent perdus » sur leur terrain (sentiment qui ne se retrouve pas dans le cadre des TD d'enquête par entretien et questionnaire), comme l'écrit Anicée (2019) dans le « bilan » de fin d'année :

J'ai trouvé ça intéressant, mais à la fois angoissant, car on est plongé dans un terrain que l'on ne connaît pas, sans savoir quoi chercher exactement, sans avoir de but précis et donc je ne savais pas trop quoi observer au début. J'aurais préféré faire l'autre démarche qui consiste à faire des hypothèses et les valider ou non sur le terrain. Comme ça on aurait pu étudier la population avant et on savait à quoi s'attendre, on n'était pas lâché dans l'inconnu comme là.

Ne pas savoir précisément ce que l'on cherche, ce que l'on va trouver, couplé au foisonnement des données sur le terrain, produit de l'incertitude sur ce qu'ils font, ce qu'ils doivent faire (Millet, 2003). Nous essayons donc de banaliser l'incertitude de la démarche inductive à partir du récit de nos propres expériences de recherche et d'extraits de Becker (2002). Montrer que ce sentiment est constitutif du travail demandé tend à faciliter sa verbalisation par les étudiants dans les moments dédiés aux retours sur leur expérience de terrain.

Ainsi, les exigences que nous transmettons aux étudiants sont de deux types : nos exigences d'enseignantes et celles de la pratique de l'observation. Nos exigences, qui sont cadrées par l'organisation des formations universitaires : l'expérience de terrain doit rentrer dans le calendrier universitaire et doit faire l'objet d'évaluations. Les exigences de la pratique de l'observation, qui impliquent des compétences intellectuelles et sociales (Peretz, 2007) et l'acceptation des incertitudes mentionnées plus haut.

2. De la complexité d'expérimenter l'enquête par observation en formation universitaire

La mise en perspective des conditions étudiantes avec la pratique de l'observation permet de mettre au jour un décalage entre les exigences du travail universitaire et celles de l'exercice de l'observation. Ce décalage produit plusieurs tensions auxquelles les étudiants vont devoir s'adapter pour réaliser le travail attendu.

2.1. Cadre des formations universitaires vs souplesse de l'enquête par observation

L'année universitaire est construite en deux semestres dans lesquels se combinent cours et examens. Calendrier et évaluation semestrielle constituent le cadre incontournable dans lequel s'organisent les TD d'enquête. Pour chaque semestre, un planning des dix séances est distribué aux étudiants : le rythme des étapes à franchir pour mener l'enquête par observation est donné. Même si nous soulignons que ce planning est indicatif et qu'il peut être modifié selon l'état d'avancement du travail en train de se faire, nous savons que cette souplesse est toute relative puisque nous devons les évaluer selon les modalités que nous avons définies (et remises aux services administratifs concernés). L'expérience de l'enquête par observation se fait donc dans le cadre d'une temporalité courte et balisée, ce qui ne peut que contraster avec « le travail de longue haleine » (Peretz, 2007 : 29) que constituent les enquêtes menées par observation. Ces contraintes temporelles ont des conséquences sur le fonctionnement du TD, par exemple sur le choix des terrains d'enquête : d'une part, nous imposons aux étudiants de choisir des lieux publics et ouverts pour être immédiatement accessibles, ce qui exclut toute possibilité d'enquêter dans des institutions ou des services publics, par exemple. D'autre part, le choix du terrain de recherche se fait à la hâte, alors même que nous soulignons l'importance de cette étape : c'est un lieu qui doit les intéresser, leur plaire et dans lequel ils se sentent à l'aise pour observer. Pour ce faire, ils doivent sélectionner trois lieux correspondant au thème étudié, s'y rendre sur une séance de 2 heures en adoptant la posture de l'observateur et construire un avis argumenté pour procéder au choix. La contrainte temporelle et l'inscription dans un groupe de plusieurs étudiants font que, bien souvent, le choix du terrain se fait plus sous la forme de l'intuition et du compromis, que de manière réfléchie.

De plus, les TD d'enquête par observation sont évalués chaque semestre. Comme mentionné plus haut, le travail à rendre porte sur la définition de la posture d'observation, la construction d'un guide d'observation, la problématisation et la lecture de textes scientifiques. Cette évaluation est particulièrement délicate pour les enseignantes et les étudiants, car il s'agit de noter, à un instant T, un travail en cours de construction et qui évolue tout au long de la recherche. Pour ces derniers, cela a pour conséquence de figer le travail rendu : un travail restitué pour une évaluation est finalisé et peut difficilement être considéré comme à modifier, ajuster, améliorer. Quant aux enseignantes, elles sont mises en difficulté : comment évaluer une expérience de terrain faite de subjectivité ? Comment noter l'appropriation d'une démarche (Davault, Leblon, 2018) ? Des travaux sociologiques ont mis au jour la part de subjectivité dans l'attribution des notes (Merle, 2007). Ici, nous avons consciemment fait le choix de pondérer les notes des travaux rendus à partir de l'implication observée des étudiants sur leur terrain (notamment à partir des notes d'observation et du journal de bord, rendus après chaque séance d'observation). La notation du travail se fait donc en partie sur des aspects subjectifs (motivation, finesse du regard, etc.) pour tenter de prendre en compte la part de subjectivité de l'expérience de terrain. Le cadre imposé par le fonctionnement universitaire trouble donc le fonctionnement des TD d'enquête par observation : les enseignantes tentent d'en minimiser les conséquences et les étudiants ne peuvent que se forger une représentation tronquée de la pratique de l'observation.

2.2. Compétences intellectuelles vs compétences sociales

Pour présenter l'enquête par observation, nous mobilisons les éléments de définition développés par Hughes (1996) et Peretz (2007) qui détaillent les tâches à accomplir (se déplacer sur le terrain, être dans le même lieu que les personnes à observer, les observer, décrire ce qui est observé, interpréter les notes d'observation et rédiger des résultats de recherche) et des principes qui régissent la pratique (négocier sa place sur le terrain pour que la présence de l'observateur soit acceptable pour tout le monde, ne pas nuire aux personnes observées). Puis, nous discutons avec les étudiants des compétences nécessaires à la réalisation de ces tâches en nous focalisant sur les compétences intellectuelles. En effet, nous parlons volontiers de la mobilisation de l'attention soutenue, de la capacité à mémoriser, à rédiger pour mener à bien une observation et abordons aussi ces savoir-faire en leur donnant « des ficelles » que nous avons retenues de nos lectures et surtout de nos expériences de chercheuses. Néanmoins, il est beaucoup plus délicat de souligner les compétences sociales, qui sont plutôt de l'ordre des savoir-être : les compétences relationnelles, d'adaptation, de réflexivité et la disposition à l'observation (Peneff, 2011) font trop écho à l'histoire de vie des étudiants pour que cela soit débattu en groupe. L'engagement de soi, à l'œuvre dans la pratique de l'observation, est vécu de manière silencieuse par les étudiants puisque le groupe classe ne constitue pas l'espace adéquat pour de déploiement de la « socio-analyse » de soi (Cefaï, 2002).

L'anonymat à l'œuvre au sein d'une promotion de L1 composée d'environ 150 étudiants se retrouve aussi en L2, même si les effectifs ressemblent à ceux des classes de lycée. En effet, les relations entre étudiants prennent des formes très différentes allant de l'amitié à la coprésence, et il est compréhensible qu'ils n'aient pas envie d'exposer leur intimité à des personnes qu'ils sont amenés à fréquenter de manière quotidienne sans les affectionner particulièrement. Nous ne nous autorisons donc pas à imposer ces échanges en classe, mais les étudiants peuvent en prendre l'initiative. C'est parfois le cas dans les relations interindividuelles que nous tissons avec certains, qui nous dévoilent alors des éléments de leur vie privée, souvent pour justifier des difficultés sur le terrain. Par exemple, Raphaël (2019) explique qu'il ne sort jamais de chez lui pour s'occuper d'un parent malade, Sandrine (2018) évoque des anecdotes de vie dans son quartier (quartier prioritaire de la ville), etc.

Ainsi, le travail de réflexivité inhérent à l'expérience de terrain ne peut se faire que de manière partielle en classe : en effet, nous passons beaucoup de temps à discuter de la posture de l'observateur, en analysant les différents paramètres qui la définissent : qu'est-ce que je m'attends à trouver sur mon terrain ? Quel rôle est-il possible d'endosser sur mon terrain (client dans un café ou un magasin, étudiant à l'université, voyageur à la gare) ? Est-il possible/nécessaire de dévoiler l'identité d'étudiant en sociologie ? Auprès de qui ? Dans quel objectif ? Comment suis-je perçu sur mon terrain ? Comment procéder pour enregistrer les observations ? Est-il plus judicieux d'être proche ou éloigné des personnes observées ? Quelles conséquences sur l'accès à ce que l'on peut observer ? etc. Au sujet de ces questions méthodologiques, les étudiants mettent en œuvre une réflexivité explicite et collective : les expériences et questionnements des uns donnent lieu à des questions, des récits de la part des autres.

Par contre, la réflexivité en tant qu'auto-analyse (Beaud, Weber, 2003) n'est pas encadrée par les enseignantes. Bien que cette « socio-analyse » ne soit pas faite de manière explicite, nous arrivons parfois à percevoir comment certains ont développé « curiosité sociale précoce et sens du contact » (Peneff, 2011 : 3). En effet, nous effectuons une « observation flottante » (Pettonnet, 1982) des étudiants tout au long de l'année universitaire à partir d'échanges que nous avons avec ces derniers en classe, mais aussi lors de moments formels et informels de la vie du département de sociologie (conseils de département, conseils de perfectionnement, délibération des notes, discussions entre collègues, avec la secrétaire du département, les personnels des services de la scolarité, etc.) au cours desquels sont échangées des informations sur les étudiants. De plus, nous allons régulièrement voir les étudiants sur leur terrain d'observation : ce déplacement de la relation pédagogique produit plus de proximité entre les enseignantes et les étudiants (Davault, Leblon, 2018), favorisant les échanges interindividuels sur des expériences personnelles. Les informations glanées çà et là portent par exemple sur le milieu social d'origine, le quartier de résidence, le parcours scolaire, des événements familiaux, des situations de handicap sans stigmatiser, etc. Elles nous permettent de comprendre l'habileté de certains à trouver leur place sur un terrain ou à l'ethno-récepti-

tivité, entendue comme une « disposition à la curiosité pour d'autres formes de vie et "univers de discours" que les leurs » (Cefaï, 2002 : 213), mais aussi de comprendre les difficultés pour d'autres à agir de manière cohérente et adaptée dans les lieux observés, le repli sur soi ou encore l'imperméabilité à ce qui se passe sur le terrain (*Ibid.*).

Les deux types de compétence, intellectuelle et sociale, nécessaires à la pratique de l'observation (Peretz, 2007), bénéficient donc d'un espace différent dans le cadre des TD : les compétences intellectuelles sont mobilisées en classe pour questionner des aspects méthodologiques et les compétences sociales sont révélées par l'expérience que font les étudiants de l'enquête de terrain et analysées par les enseignantes à partir d'éléments biographiques recueillis tout au long de l'année universitaire.

2.3. Être scolaire vs être sur le terrain

La première partie de cet article évoque comment les étudiants de L2 parviennent à jongler entre être scolaire et être dans le travail de fabrication intellectuel. Ces deux réponses au travail universitaire vont aussi se donner à voir dans les TD d'enquête par observation : ce qui leur a permis de réussir leur première année de sociologie y est mobilisé. Or, la posture attendue dans les TD d'observation contraste avec celle à l'œuvre dans les autres enseignements reçus : ils doivent s'émanciper de la posture étudiante à qui l'on transmet des savoirs, pour adopter une posture active d'observateur qui va chercher des données sur le terrain, à analyser ensuite (Jounin, 2014). En exigeant des étudiants qu'ils sortent des salles de cours pour faire de l'observation, les compétences développées en L1 ne suffisent pas : ils sont à nouveau mis en situation d'incertitude vis-à-vis du travail à effectuer. En effet, faire de l'observation les met face à la nécessité de s'adapter et d'improviser (Cefaï, 2003) dans les divers lieux de la ville qu'ils vont fréquenter en tant qu'observateurs.

Le travail en question se fait dans le cadre universitaire et les étudiants sont pris entre les exigences de l'expérience de terrain et celles d'un travail universitaire. Arriver à les combiner de manière équilibrée semble compliqué tant ils ont du mal à se défaire des normes scolaires. En conséquence, la disposition scolaire (Felouzis, 2001) vient polluer la pratique de l'observation et limite l'adaptation de l'observateur à son terrain de recherche. Chaque année, nous sommes les témoins de nombreux exemples de l'incompatibilité de ces deux types d'exigences, qui mettent les étudiants dans des situations d'inconfort sur leur terrain de recherche. Le plus visible de ces exemples porte sur la prise de note sur le terrain, question que nous abordons en classe pour y réfléchir collectivement. Au-delà de l'aspect pratique concernant le choix du support pour écrire (cahier, carnet, téléphone, etc.), la question de la prise de note permet de nous interroger sur la perception du chercheur sur son terrain et les possibilités de rôles à y jouer. C'est donc un sujet qui fait l'objet de riches échanges au cours desquels les étudiants arrivent très bien à identifier les enjeux à l'œuvre, comme en témoignent ces réflexions d'étudiants verbalisées en TD : « à la fac, si je prends des notes sur un cahier, je serais prise pour un étudiant, un rôle que je peux facilement prendre » (Carine,

2015), « nous à la gare on peut pas. C'est gênant, les gens me regardent parce que je les regarde et j'écris » (Hoda, 2016), « à la terrasse du café on peut. Le mercredi aprem' y a plein de lycéens qui sont là » (Ella, 2017), « si je prends des notes sur mon téléphone, ça passe dans plein d'endroits parce qu'être sur son téléphone c'est normal et encore plus pour des jeunes » (Mélodie, 2017).

Par contre, les étudiants ne se posent pas la question de quand écrire, que ce soit dans le cadre de ces discussions ou sur leur terrain. En classe, l'adaptation du comportement de l'étudiant au terrain est réfléchi et l'impossibilité de prendre des notes dans certains lieux est soulignée. D'autant plus que le fait de ne pas perturber le cours des choses dans les lieux étudiés est souvent érigé en principe par les étudiants (même si nous soulignons avec Emerson [2003] qu'un individu qui se trouve dans un lieu devient acteur de ce lieu et entraîne une réactivité des personnes présentes). Dans la pratique, il n'est jamais envisagé de séparer la mémorisation de ce qui se passe sur le terrain ni la rédaction de ce qui a été observé (Peneff, 2009). Comme nous relevons les notes d'observation (pour contrôler qu'ils font effectivement de l'observation et les accompagner dans l'apprentissage de l'écriture ethnographique), la prise de notes se dote d'un enjeu particulier dans lequel les exigences du travail universitaire sont priorisées sur celles d'adaptation au terrain. Pour bien faire le travail demandé, les étudiants prennent des notes *in situ* de « peur d'oublier ce [que j'ai] qu'ils ont observé » (Lila, 2019).

Nous mobilisons, en vain, de nombreux arguments pour changer cette hiérarchisation des exigences : démontrer que le temps passé à noter est du temps d'observation perdu, proposer d'adopter une posture plus participante pour accéder à des connaissances « de l'intérieur » ou encore souligner l'incohérence de noter sur un cahier dans certains lieux ne suffisent pas à inverser la tendance. Quel que soit le terrain, les étudiants y rédigent leurs notes ! Le fait de prioriser la formalisation de ce travail de rédaction met les étudiants dans une posture scolaire sur leur terrain d'observation qui les empêche de s'improviser un rôle d'observateur : être accroché à leur cahier, carnet ou téléphone ne permet pas de jouer l'apprenti skater au skate park, le client dans une galerie marchande, le sportif au parc des sports. Faire de l'observation en étant scolaire impose donc la posture du pur observateur (Gold, 2003).

3. Jeux de rôles des étudiants en observation

Comment les étudiants s'approprient-ils l'exercice de l'observation dans cette organisation des TD, avec les tensions mises en avant précédemment ? Gold (2003) a identifié une pluralité de rôles à jouer pour faire de l'observation selon les différents ajustements entre les rôles induits par la pratique de l'observation sur le terrain et le soi du chercheur (Céfaï, 2003). Or, dans le cas des étudiants en observation, la régulation semble opérer de manière significative entre le soi et les rôles attendus d'observateur et d'étudiant. Les différentes modalités de cette régulation se donnent à voir sous la forme de trois rôles : l'observateur scolaire, l'étudiant révélé par l'observation et l'étudiant dégoûté de l'observation.

3.1. L'observateur scolaire

Ce premier rôle joué par les étudiants en observation est le plus répandu dans le groupe classe et concerne environ les trois quarts de la promotion. La principale caractéristique de ces étudiants est leur motivation à réussir leur année de L2, qui se traduit par une posture utilitariste de leurs études (Florian, 2018) dans le sens où ils s'intéressent plus à la validation de ces TD qu'à la réflexion épistémologique envisagée par l'articulation des trois TD d'enquêtes. Dans cette perspective, ils vont chercher à concilier les rôles d'étudiant et d'observateur, et avoir tendance à faire le travail demandé sans trop se poser de questions. C'est typiquement la situation où le rôle de pur observateur est joué (Gold, 2003). Comme décrit plus haut, sur le terrain, ces étudiants sont principalement concentrés à enregistrer et noter ce qu'ils observent pour répondre à la consigne donnée par les enseignantes. En aucun cas, ils ne vont se poser la question des « rôles mineurs » (*Ibid.*) qui témoignent d'une adaptation ou d'une quelconque participation sur le terrain.

L'observateur scolaire va aussi produire des notes d'observation qui, d'un point de vue qualitatif, sont « pauvres ». Au cours des séances en classe, nous construisons « une boîte à outils » à partir de lecture de descriptions littéraires (Zola, Balzac, Ernaux, etc.) ou ethnographiques (Williams, Malinowski, etc.). Cette « boîte à outils » est composée des différents éléments à observer pour décrire des lieux, des personnes, des actions et des interactions, mais aussi des différentes formes que peuvent prendre les notes d'observation (descriptions sous une forme littéraire, comptages, chronométrage d'actions, plans, cartes de déambulation, etc.). Nous précisons à de nombreuses reprises que ces éléments ne sont pas à mobiliser de manière systématique, mais qu'ils doivent être choisis en fonction des terrains et des thèmes de recherche.

Or nous observons une sélection dans les consignes transmises : le caractère significatif de ce qu'il y a à décrire n'est pas appliqué. En conséquence, les notes rédigées par les observateurs scolaires les plus impliqués correspondent à un nombre important de pages qui ne disent pas grand-chose de ce qui se déroule sur le terrain. Ce manque de recherche de sens dans le travail fourni se retrouve aussi dans le codage des données (Peretz, 2007). Pour les observateurs scolaires, le tri et le classement des données recueillies se font sur un mode descriptif uniquement : des catégories d'acteurs, d'actions et d'interactions sont élaborées à partir d'éléments factuels observés. Ils n'arrivent pas à prendre du recul et entrer dans une quelconque interprétation pour construire un codage à partir du sens qui se dégage de ces éléments factuels. Pour les enseignantes, l'évaluation des observateurs scolaires les plus impliqués est complexe : le nombre conséquent de pages rédigées, témoin de leur engagement dans le travail, empêche la sanction par une mauvaise note. Ainsi, l'expérience de l'observateur scolaire suggère que la conciliation entre les rôles d'étudiant et d'observateur est impossible, tant elle empêche les étudiants d'entrer véritablement dans la pratique de l'observation dans toute sa richesse et sa complexité. Une nuance peut néanmoins être apportée quand, parmi ces étudiants, certains réalisent le travail demandé en combinant compétences

à la réflexion intellectuelle et scolaire : même si sur le terrain la prise de note continue à être privilégiée au détriment de la posture d'observateur, les notes d'observation contiennent des « détails significatifs » (Beaud, Weber, 2003 : 242) et le codage des données se construit aussi à partir du caractère significatif des actions et interactions observées. Le travail rendu est alors riche tant en quantité qu'en qualité.

Les deux jeux de rôles qui vont maintenant être présentés ont pour particularité de concerner un nombre plus restreint d'étudiants, mais sont plus marquants, car ils impliquent un engagement ou un désengagement fort dans le travail d'observation et dans la relation pédagogique. Ce sont des étudiants qui retiennent le plus l'attention des enseignantes et qui font l'objet de nombreuses discussions.

3.2. L'étudiant révélé par l'observation

Ce deuxième rôle joué par des étudiants en observation émerge rapidement dans l'année : les premières expériences de terrain permettent à la disposition à l'observation (Peneff, 2011) de se déployer. Les étudiants qui se trouvent dans cette situation développent alors un goût prononcé pour l'enquête par observation, à tel point que cette pratique va les faire entrer dans le rôle étudiant. En effet, les étudiants révélés par l'observation témoignent de la distance avec les normes scolaires, notamment ceux (de plus en plus nombreux) qui détiennent un baccalauréat technologique ou professionnel (Millet, 2003). Par ailleurs, deux profils d'étudiants se distinguent : certains sont plutôt discrets. On les entend rarement, voire jamais, en classe et il faut attendre de lire leurs premières notes d'observation ou d'avoir les premiers échanges interindividuels avec eux pour arriver à s'en faire une idée. D'autres, au contraire, sont à la croisée de la figure du « pitre » et de « l'intello » (Dubet, Martucelli, 1996) : ils racontent des anecdotes de terrain sans craindre de témoigner de leurs difficultés, questionnent leur posture, etc. Et ce, toujours avec beaucoup d'humour et franc-parler. Ils sont « cash », pour reprendre leur terme ! De par leur participation, ils deviennent alors le moteur des échanges qui se tiennent en classe et génèrent une ambiance favorable à la réflexion sur l'expérience de l'observation.

Avec ces étudiants, le rôle de l'enseignante est déterminant. Dans un premier temps, il s'agit de leur faire comprendre qu'ils disposent des compétences d'observateurs tant au niveau social qu'intellectuel : ils arrivent à s'improviser des « rôles mineurs » sur le terrain et ils ont un regard sociologique sur ce qui s'y déroule. Le dévoilement de cette qualité pour faire de l'observation couplé à leur goût du terrain est bien souvent source de satisfaction, voire d'épanouissement. Néanmoins, ce plaisir se trouve terni par des faiblesses rédactionnelles ou des difficultés à entrer dans l'écriture : ce qu'ils saisissent de leur terrain ne peut être mis en mots. Certains témoignent de la honte et/ou de la frustration ressentie par ces obstacles à rendre compte de leurs observations. Ainsi, dans un second temps, les enseignantes leur ouvrent la possibilité de dépasser cette difficulté : dans le cadre d'échanges interindividuels, elles les incitent à « se lâcher dans

l'écriture », à « se faire confiance en tant qu'observateur » et implicitement dévoilent qu'elles valoriseront le fond plus que la forme dans l'évaluation de leurs travaux.

Les résultats sont souvent étonnants. Leur engagement dans les TD d'enquête par observation est sans limites : ils participent aux échanges en classe et en deviennent le moteur. Ils font des heures d'observation supplémentaires. Ils produisent des connaissances sur leur terrain de qualité. La combinaison du goût pour le terrain, de la reconnaissance de la valeur de leur travail et des encouragements des enseignantes produit un engagement qui dépasse les TD d'enquête par observation et se propage au parcours d'étude en sociologie : « la sociologie c'est fait pour moi ! » (Mounir, 2018). Réussir à faire de l'observation donne du sens à leurs études de sociologie. Les étudiants révélés par l'observation se mettent à lire des ouvrages de sociologie, à être plus assidus en cours magistraux (qui pourtant ne sont pas obligatoires), à envisager de prendre des cours de français, etc. Ces étudiants progressent, arrivent à valider leur L2, puis leur L3, et s'engagent pour certains d'entre eux dans un master de sociologie... où leurs difficultés scolaires vont parfois les rattraper.

3.3. L'étudiant dégoûté de l'observation

Le dernier rôle que les étudiants jouent dans le cadre des TD d'enquête par observation diffère du précédent, tant sur le profil des étudiants concernés que sur ce qu'ils mettent en œuvre dans le cadre des TD. En effet, les étudiants dégoûtés de l'observation ont la particularité de plutôt détenir un baccalauréat général et une disposition scolaire leur permettant d'être en situation de réussite dans leurs études de sociologie. Mais l'aspect le plus significatif du profil de ces étudiants est leur posture, à partir de laquelle ils voient tout en grand : la sociologie et eux-mêmes ! La sociologie est assimilée à de grandes théories (Peneff, 2011) et ils pensent être en mesure d'en produire dès leurs premiers pas dans la pratique d'enquête sociologique. Selon eux, la sociologie porte exclusivement sur des phénomènes sociaux tels que les inégalités, la gentrification, la reproduction, les rapports de pouvoir et ils conçoivent le terrain comme l'observation d'événements hors du commun, voire spectaculaires : « je m'attendais à observer des choses "incroyables" qui pourraient me choquer » (Mathieu, 2018). Ce sont généralement des étudiants qui souhaiteraient faire leurs premières expériences de terrain dans des prisons, des squats, avec les personnes sans domicile fixe, les migrants, etc. Pour ces étudiants, faire de l'observation consiste à rendre plus familier ce qui paraît étrange ou étranger et, en aucun cas, il s'agit de s'étonner de ce qui est familier : les sensations sur le terrain doivent aussi être grandes ! Rapidement, ils se rendent compte que les demandes des enseignantes ne correspondent pas à leurs représentations du terrain et de la démarche sociologique : ils doivent se rendre dans des lieux plus ou moins connus de la ville et s'intéresser aux « petites choses », aux activités du quotidien qui s'y déroulent (Hughes, 1996).

Là aussi, deux moments de leur participation aux TD sont distingués : dans un premier temps, ils vont être dans une posture de mépris vis-à-vis de cet outil de recueil de

données (parfois aussi des enseignantes). Cela se traduit en classe par une remise en question du caractère scientifique de la démarche qui ressemble fort aux débats théoriques, méthodologiques et épistémologiques de l'histoire des pensées sociologiques (Delas, Milly, 2009) : pas d'hypothèses, pas de protocole de recherche établi, pas d'objectivité, pas de théorie (Peneff, 2011). Sur le terrain, ces étudiants s'ennuient ostensiblement puisqu'ils n'y voient rien d'intéressant (Becker, 2002) et ne s'animent que s'ils y observent des conflits, l'intervention de forces de l'ordre, etc. Leur regard n'évolue pas au fil des séances d'observation et ils n'arrivent jamais à y trouver un intérêt quelconque, et ce, même après avoir saisi que c'est en observant régulièrement les comportements en apparence les plus anodins que le sociologue va pouvoir théoriser (Hughes, 1996). Dans un second temps, ces étudiants vont être dégoûtés de l'observation, allant jusqu'à disparaître physiquement des TD (absences répétées) ou résister ouvertement à l'exercice. Ils mettent alors en place une tactique (Felouzis, 2001) de compensation, qui se traduit bien souvent par un mouvement de dés-implication dans les TD d'enquête par observation et implication dans les TD d'enquête par questionnaire et/ou les cours magistraux plus théoriques.

La relation pédagogique se construit sur un décalage entre, d'une part, les nombreuses argumentations déployées par les enseignantes pour convaincre ces étudiants de choisir un terrain familier pour une première expérience d'observation sociologique, de l'intérêt de l'induction, des découvertes qui pourraient être faites sur leur terrain, du caractère scientifique de la démarche, etc., et d'autre part, le décrochage progressif de ces étudiants. Ces étudiants agissent comme si l'enquête par observation était un enseignement mineur de la formation en sociologie et leurs réponses aux attentes des enseignantes se font dans les limites du possible : ils utilisent leur quota d'absences pour chacun des semestres et participent *a minima* au travail de leur sous-groupe. Ainsi, ils bénéficient de la note collective et s'assurent la possibilité de pouvoir passer les examens et valider leur semestre/année⁶. Afin d'éviter que ces étudiants « se cachent » dans le collectif de travail et en pénalisent les résultats en rendant un travail bâclé, nous avons changé notre mode d'évaluation, en nous octroyant la possibilité d'isoler le travail rendu par l'étudiant dégoûté de l'observation pour le noter de manière individuelle.

Conclusion

L'enseignement de l'enquête par observation dans le cadre d'une formation universitaire produit une mise en tension de l'expérience de ces TD et de la condition étudiante. L'analyse des trois rôles d'étudiant en observation montre les différents ajustements à l'œuvre entre l'engagement de soi nécessaire à la réalisation d'une enquête par observation (Cefaï, 2002) et l'engagement de soi dans les études. Du côté des enseignantes,

⁶ Dépasser le quota d'absences ou ne pas rendre un travail sans justification est sanctionné d'une « absence injustifiée » qui empêche le calcul de la moyenne des notes à la première session d'examen du semestre.

le suivi des étudiants implique une attention particulière au déroulement de ces ajustements tout au long de l'année afin d'identifier les blocages, les incertitudes, les malentendus concernant la pratique de l'observation. Selon ce qu'elles perçoivent du rôle d'observateur joué sur le terrain, elles aussi vont procéder à des ajustements, notamment autour de ce qui est transmis et de la manière dont elles accompagnent et évaluent les uns et les autres.

Au-delà de ce constat, il convient de souligner que les observateurs scolaires et les étudiants révélés par l'observation (ce qui correspond à la majorité des étudiants) évoquent souvent un changement de regard sur leur terrain, comme en témoigne Méline (2019) dans le « bilan » de fin d'année :

En temps normal, je ne suis pas du tout observatrice, alors j'ai eu énormément de mal à observer les personnes qui m'entouraient. Maintenant, je me rends compte que j'observe tout le temps ! J'ai pris conscience de tout ce que l'on peut apprendre sur un lieu ou sur une personne seulement en l'observant.

Quelle que soit la posture mise en œuvre sur le terrain, de nombreux étudiants ont développé « une pratique de la connaissance ordinaire » (Peneff, 2011 : 2).

Par ailleurs, il est intéressant d'observer comment la pratique de l'observation, en mobilisant des compétences sociales plus que scolaires, remet en question l'ordre établi au sein de la classe entre les « bons étudiants » et les « moins bons ». Au fil de l'année universitaire, un processus de classement/déclassement des étudiants opère : les « bons observateurs » ne sont pas forcément les « bons étudiants » perçus comme tels jusque-là au sein de la promotion, mais aussi par les enseignantes ! Cela occasionne parfois des jalousies et des incompréhensions dans le groupe classe au moment de la restitution des notes. Des étudiants (bien souvent des observateurs scolaires) sont déjà venus se plaindre de leur note (inférieure à celle d'un observateur révélé par l'observation) et demander des explications aux enseignantes.

De plus, les TD d'enquête d'observation peuvent être considérés comme une « circonstance affectant la carrière » (Becker, 1985 : 47). En effet, pour les étudiants qui s'y sont fortement engagés, l'expérience de l'enquête par observation peut générer « des changements dans les perspectives, les motivations et les désirs des individus » (*Ibid.*). Ici, les changements se produisent au sujet de leur position (Hughes, 1996) dans la promotion, dans leur formation de sociologie (s'impliquer/se dés-impliquer dans les TD, les CM), mais aussi dans leur projet de poursuite d'étude (continuer/arrêter la sociologie).

Bibliographie

- BEAUD S., WEBER F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (« Grands repères-Guides »).
- BECKER H.S. (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BECKER H.S. (2002), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte (« Grands repères-Guides »).

- CEFAÏ D. (2002), « Faire du terrain à Chicago dans les années cinquante. L'expérience du Field Training Project », *Genèses*, vol. 1, n° 46, p. 122-137.
- CEFAÏ D. (dir.) (2003), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (« M.A.U.S.S »).
- COULON A. (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica (« Anthropos »).
- DAVAULT C., LEBLON A. (2018), « Pédagogie du terrain », in C. BAUDELOT *et al.*, *La boîte à outils*, Aubervilliers, L'Anthropologie pour tous (« Olo collection »), p. 20-30.
- DELAS J.-P., MILLY B. (2009 [1997]), *Histoire des pensées sociologiques*, Paris, Armand Colin (« Collection U »).
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996), *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- EMERSON R. (2003), « Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes », in D. CEFAÏ (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (« M.A.U.S.S »), p. 381-398.
- FÉLOUZIS G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, Presses universitaires de France (« Sociologie d'aujourd'hui »).
- FLORIAN O. (2018), « Le rôle attribué par les étudiants aux études : un utilitarisme dominant ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17, p. 239-258.
- GOLD I. R. (2003 [1958]), « Jeux de rôle sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », in D. CEFAÏ (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (« M.A.U.S.S »), p. 310-340.
- HUGHES E.C. (1996), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- JOUNIN N. (2014), *Voyage de classes : des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.
- PETONNET C. (1982), « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme*, vol. 4, n° 22, p. 37-47.
- MERLE P. (2007), *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, Presses universitaires de France (« Éducation et société »).
- MILLET M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- PENEFF J. (2009), *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La Découverte (Grands repères-Guides).
- PENEFF J. (2011), « Le sens de l'observation est-il utile en sociologie ? », *SociologieS*. En ligne, consulté le 6 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3658>.
- PERETZ H. (2007), *Les méthodes en sociologie : l'observation*, Paris, La Découverte (« Repères »).