

De l'apprentissage du terrain au terrain comme apprentissage

L'expérience d'une pédagogie inversée

Philippe Chaudat et Olivier Leservoisier

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/chaudat>

Pour citer cet article

Philippe Chaudat et Olivier Leservoisier, « De l'apprentissage du terrain au terrain comme apprentissage », *Émulations*, n° 39-40, Mise en ligne le 11 mai 2022.
DOI : 10.14428/emulations.039-40.02

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

De l'apprentissage du terrain au terrain comme apprentissage

L'expérience d'une pédagogie inversée

Philippe Chaudat et Olivier Leservoisier¹

[Résumé] Partant d'une expérience de plusieurs années d'encadrement de stages de terrain en ethnologie, cet article propose une réflexion sur les enjeux et les modalités de l'apprentissage de l'enquête ethnographique, tant du point de vue des enseignants que de celui des étudiants. Il s'interroge à la fois sur les recompositions que cet apprentissage a pu connaître au fil des ans et sur les transformations que celui-ci engendre dans les pratiques pédagogiques. L'examen des conditions d'enseignement de l'enquête de terrain conduit ainsi à analyser les effets d'une pédagogie inversée, tout en rendant compte de la portée heuristique du dialogue entre des dispositifs pédagogiques (enseignement et stage) complémentaires et essentiels dans la formation à la recherche par la recherche.

Mots-clés : stage de terrain, ethnographie, ethnologie, pédagogie, méthode, apprentissage.

Learning from the fieldwork to the fieldwork as learning. A reversed pedagogy experience

[Abstract] Based on several years of experience supervising ethnology field studies, this article proposes a reflection on the issues and methods of learning about fieldwork, from the point of view of both teachers and students. It examines both the transformations that this learning has undergone over the years and the ones that it brings about in pedagogical practices. Examining the context of field survey teaching leads to analyze the effects of a reverse pedagogy, while taking into account the heuristic importance of the dialogue between complementary pedagogical instruments (teaching and fieldwork) which are crucial in research training through research.

Keywords: fieldwork training, ethnography, ethnology, pedagogy, methods, learning.

Introduction

Pour une discipline comme l'ethnologie, dont l'identité est largement construite sur le travail de terrain (*fieldwork*), l'enseignement de l'enquête ethnographique s'avère particulièrement important pour les enseignants comme pour les étudiants, qui se sont le plus souvent inscrits dans la discipline dans l'attente de ce passage initiatique. C'est à partir de notre expérience de plus d'une vingtaine d'années de l'encadrement du stage de terrain des étudiants de master en ethnologie à l'université Paris Descartes – aujourd'hui université de Paris – que nous souhaitons proposer une réflexion sur les défis

¹ Université de Paris, Ceped, France.

et les enjeux de l'apprentissage de l'enquête, tant du point de vue des enseignants que des étudiants².

Fort d'une tradition pédagogique qui remonte aux stages de terrain initiés par André Leroi-Gourhan, le stage d'ethnologie de Paris Descartes a toujours été conçu et défendu comme une formation complémentaire indispensable aux enseignements théoriques et méthodologiques. À l'instar d'autres formations aujourd'hui en France, le stage offre la possibilité à une quinzaine d'étudiants de master 1 d'effectuer une enquête d'une durée de huit jours en bénéficiant de l'encadrement d'enseignants. Il intervient en milieu d'année universitaire, fin janvier³, et précède le travail de recherche du mémoire de master que devront réaliser les étudiants au second semestre⁴. Il se présente ainsi comme une étape charnière entre les enseignements méthodologiques reçus par les étudiants et la réalisation du mémoire de master. Son organisation repose sur deux moments forts : en journée, chaque étudiant réalise sa recherche individuellement, avant de bénéficier le soir d'un cadre collectif de réflexion. Ce dernier permet d'accompagner les étudiants dans leur enquête qui devra faire l'objet d'un rapport écrit. Ce stage, dont on précisera les modalités de réalisation, constitue un outil pédagogique des plus précieux pour répondre au projet de formation à la recherche par la recherche.

Loin d'en rester à un simple récit d'expériences, notre contribution vise dans un premier temps à donner un aperçu des principales évolutions qu'a connues cette formation depuis sa création. L'intérêt sera ici de montrer les invariants et les changements dans le fonctionnement du stage, au regard notamment des objectifs pédagogiques, des sujets d'étude et des traditions académiques. On pourra ainsi mesurer les effets de ces changements à la fois sur les représentations de l'enquête de terrain et sur la manière de l'enseigner. Notre objectif sera par ailleurs d'interroger les transformations qu'engendre l'apprentissage de l'enquête de terrain dans les pratiques pédagogiques. Pour les étudiants, l'expérience de différentes situations d'apprentissage de l'enquête les confronte au double défi de la mise à l'épreuve de leurs enseignements méthodologiques et de la conduite de leur sujet d'étude⁵. L'expérimentation de la recherche comme processus, fait de tâtonnement, de bricolages et d'incertitudes, ainsi que la prise de conscience des écarts entre savoirs et savoir-faire méthodologiques, expliquent les changements, et parfois les tensions, provoqués par la réalisation du stage. En ce sens, il s'agira de montrer comment ce dernier peut se vivre à la fois comme une rupture

² Cette réflexion s'appuiera également sur l'expérience des stages que P. Chaudat a encadrés à l'université de Franche-Comté.

³ Avec la semestrialisation des formations de master, le stage d'ethnologie de l'université de Paris qui, autrefois, se tenait au printemps est désormais organisé en janvier entre la fin du premier semestre et le début du second entièrement consacré au mémoire de master.

⁴ En règle générale, le sujet du rapport de stage de terrain n'a aucune relation avec celui du mémoire personnel.

⁵ Les étudiants sont issus de milieux sociaux variés et la plupart d'entre eux n'ont jamais fait l'expérience d'une enquête de terrain en immersion dans le cadre d'un stage collectif. Si la licence de sciences sociales de l'université de Paris propose des TD de méthodologie, dont le contenu sera précisé plus loin, elle n'offre pas cependant la possibilité de réaliser un stage de terrain en raison de l'importance de l'effectif des étudiants, en comparaison de celui du master en ethnologie.

et comme une continuité avec les enseignements reçus à l'université. Mais l'exercice du stage questionne à son tour le rôle des enseignants, dont l'objectif est alors moins de dispenser des savoirs académiques sur les méthodes que de partir des situations empiriques vécues par les étudiants pour construire avec eux un savoir en acte, en les sensibilisant aux nécessaires rapprochements entre connaissances bibliographiques, techniques d'observation/d'entretiens et démarche réflexive. Ce travail de co-construction est au cœur même du dispositif des stages qui favorisent un espace de réflexion collective où chaque étudiant peut discuter, au même titre que les enseignants, des recherches en cours des uns et des autres. Ainsi, de même que le terrain transforme, le stage en tant que terrain d'une méthodologie appliquée modifie la relation pédagogique en proposant une expérience différente de celle vécue dans le cadre d'un enseignement pyramidal. C'est sur les effets et les implications d'une pédagogie inversée que s'achèvera notre réflexion, afin de souligner toute l'importance de l'enquête et de l'enseignement *in situ*.

1. Invariants et changements au sein des stages d'ethnologie

Le stage est tout d'abord un « héritage dynamique » qui s'inscrit dans une histoire relativement récente au cours de laquelle certains de ses principes restèrent inchangés, alors que d'autres évoluèrent au gré des orientations et des nouveaux centres d'intérêt de la discipline. Avant la Seconde Guerre mondiale, Bronislaw Malinowski (1922) et Marcel Mauss (1947) soulignaient dans leurs enseignements et/ou dans leurs écrits la place centrale de la méthodologie en ethnologie en explicitant la démarche qui devait être celle des chercheurs sur le terrain. Les étudiants d'alors étaient formés à la description ethnographique et à des principes méthodologiques illustrés uniquement par l'expérience des pairs. La pédagogie suivait ainsi une logique déductive et préconisait l'inventaire exhaustif et systématique des faits, des objets et des discours, à l'instar des missions ethnographiques en Afrique de Marcel Griaule qui considérait l'ethnographe comme un simple collecteur de données brutes (Jolly, 2001). La pédagogie n'était donc en rien inductive, car elle ne se construisait pas à partir de l'expérience personnelle du terrain, laquelle n'était, par ailleurs, pas interrogée en raison du positivisme scientifique ambiant d'avant-guerre. Ainsi, les ouvrages méthodologiques de M. Mauss (1947), Marcel Maget (1953) ou M. Griaule (1957), font peu ou pas état de l'expérience proprement dite du terrain, mais proposent, conformément à l'idéal scientifique de l'approche des premières monographies, de longues prescriptions sur les types de données à recueillir selon un découpage bien établi (technologie, économie, politique, religieux, etc.). Comme l'annonce lui-même M. Maget (1953 : XXI) en première ligne de son manuel, le but de ces guides pratiques est essentiellement « de donner des recettes de travail » utiles à la collecte et à l'exploitation du matériel documentaire. Cette littérature n'était donc guère propice à combler le manque d'enseignement pratique de l'enquête ethnologique.

1.1. La création du stage : des principes de fonctionnement toujours appliqués

Il faut attendre 1947 pour qu'un stage de terrain voie le jour à l'université de Paris dans le cadre du Centre de formation aux recherches ethnologiques (CFRE), dirigé par A. Leroi-Gourhan. Ce stage se déroula jusqu'en 1969 sous sa direction, puis celle de Hélène Balfet, et fut poursuivi en 1972 à l'université Paris V⁶ par Robert Cresswell, puis par Philippe Laburthe-Tolra et Jeanine Fribourg jusqu'à la fin des années 1980, dans le cadre de l'Unité d'enseignement et de recherche de sciences sociales (UER), du laboratoire d'ethnologie et de l'Association Roger Bastide pour la promotion de la recherche ethnologique. Il se prolongea jusqu'à nos jours sous la direction d'Anne Raulin, de Jean-Pierre Warnier, d'O. Leservoisière puis de P. Chaudat⁷.

Cette « initiation annuelle collective au terrain », qui avait lieu huit jours au mois de mai, apparaissait à A. Leroi-Gourhan comme le complément nécessaire à toute formation académique. Elle s'inscrivait dans le cadre d'autres exercices pratiques du CFRE : séances animées par des ethnologues qui exposaient les conditions de leurs enquêtes ; stages muséographiques au musée de l'Homme ou au musée national des Arts et Traditions populaires (rédaction de fiches d'objets accompagnées de dessins) ; courtes enquêtes ethnographiques individuelles en février. Débutait ainsi une nouvelle façon d'enseigner la méthodologie, associant pédagogie déductive et pédagogie inductive, selon des principes qui perdurent encore aujourd'hui.

Le stage, en tant qu'initiation pratique aux méthodes et aux problèmes de la recherche, permet ainsi d'appliquer en fin d'année les éléments encore abstraits de l'enseignement méthodologique. Il occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage des « ficelles du métier » (Becker, 2002), car l'exercice du terrain revêt une dimension artisanale et relève d'une expérience personnelle qui ne peut s'acquérir dans les salles de cours. C'est ce qui explique que le principe des stages d'ethnologie a rencontré un grand succès en France comme à l'étranger. Ainsi, en dehors de l'université Paris V, des anciens du CFRE ont reproduit le principe du stage de terrain au sein des universités dans lesquelles ils enseignaient. C'est le cas de Christian Bromberger et de Georges Ravis-Giordani à l'université de Provence en 1970, ou de Claude Royer à l'université de Besançon en 1975⁸. La nécessité de ces stages s'est également imposée à

⁶ Initialement nommé université de Paris, l'établissement a pris le nom de Paris V après 1968, puis celui de Paris Descartes, et a enfin retrouvé récemment sa dénomination originelle : université de Paris.

⁷ D'autres enseignants participèrent à l'encadrement des étudiants et ont marqué également les stages de leur empreinte. On peut citer ainsi Roger Bastide, et d'anciens étudiants du stage qui prirent la relève pour encadrer les promotions qui se sont ensuite succédées : Jacques Gutwirth, Igor de Garine, Colette Pétonnet, Pierre-Yves Gaudard. D'autres enfin, qui n'avaient jamais participé au stage pendant leurs études, se sont néanmoins investis avec conviction dans cet exercice d'encadrement (Marie-Luce Gélard, Roger Renaud). Des chercheurs extérieurs (Jean-Pierre Hassoun, Bertrand Hell ou encore Michel Valière) participèrent aussi, de façon plus ponctuelle, à l'encadrement du stage, faisant profiter les étudiants de leurs connaissances et de leurs expériences.

⁸ Signalons que le niveau d'étude des stagiaires varie selon les universités et selon les époques : en cours de troisième cycle au CFRE, ou au niveau licence (actuelle L3), maîtrise ou DEA selon

l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) en 1984, à l'université Paris X, à l'université d'Amiens, de Poitiers, de Paris VIII, et enfin dans le cadre de la Formation à la recherche en Afrique noire (FRAN), dès 1969 (Copans, Pouillon, 1977). Plusieurs universités européennes les ont également adoptés (Neuchâtel, Vienne, par exemple). Cette pédagogie a, par ailleurs, convaincu d'autres disciplines : les géographes à Paris 1 et à l'École normale supérieure (ENS) de Lyon, les sociologues à Lyon 2, à l'ENS de Paris ou à l'université de Paris par exemple.

1.2. Stages et évolution de la discipline : du rural à l'urbain, de l'étude de la « tradition » à celle de sa mise en scène

Les stages fonctionnent selon le même principe depuis l'après-guerre, mais leur centre d'intérêt a cependant évolué, reflétant les changements vécus par la discipline. Ils furent ainsi organisés pendant de longues années en milieu rural avant d'être orientés vers des terrains urbains. Après-guerre, il s'agissait en effet d'étudier la « société traditionnelle » française pour se préparer à l'étude des « sociétés traditionnelles » lointaines, considérées comme exotiques, qui étaient alors l'objet d'étude privilégié par la grande majorité des étudiants dans un contexte colonial. L'attention était focalisée avant tout sur ce que l'on considérait comme représentant la tradition, que l'on pensait en train de disparaître et qu'il fallait donc sauvegarder. C'était également l'époque des recherches coopératives sur projet du CNRS (RCP) en Aubrac et dans le Chatillonnais, et l'heure de gloire de l'étude monographique. Notons aussi que, jusque dans les années 1980, les ethnologues, comme leurs prédécesseurs, étaient partie prenante dans les opérations de collectes d'objets et de muséification des sociétés traditionnelles qui alimentaient les musées-laboratoires, chers à Georges-Henri Rivière : le musée de l'Homme, le musée des Arts africains et océaniques (MAAO), le musée national des Arts et Traditions populaires (MNATP) ou des musées régionaux comme le musée de la Vigne et du Vin d'Arbois ou celui de Beaune. Cet engagement se traduisit par la présence d'un stage de muséographie dans la formation du CFRE⁹. La muséologie a même parfois été associée au stage lui-même. En 1968-1969, enseignants et stagiaires ont ainsi organisé une exposition autour de l'élevage à Bonneval-sur-Arc (Savoie) dans la salle de réunion du conseil municipal, associant le CFRE, le musée de l'Homme et le MNATP. Le choix était d'orienter les recherches vers cette activité « traditionnelle » alors que la vallée de la Maurienne était en pleine mutation (développement des équipements de sports d'hiver et du tourisme hivernal). Ethnologie et muséologie étaient ainsi étroitement associées dans cette période de développement des musées de société en France. D'ailleurs, de nombreux étudiants ayant fait le stage ont ensuite travaillé dans le cadre de ces établissements culturels (Françoise Cousin et Monique de Fontanès au musée de l'Homme ou Jacques Barrau au Muséum national d'histoire naturelle, par exemple).

les moments à l'université Paris V, ou encore en deuxième année de DEUG (L2) à l'université des lettres et sciences humaines de Besançon.

⁹ Dans ses cours, M. Mauss soulignait déjà l'importance d'accompagner les enquêtes d'une collecte d'objets.

Les stages pouvaient également s'inscrire dans le cadre d'opérations culturelles de mise en valeur du patrimoine ethnologique régional. Ce fut le cas, à partir de 1979 en Franche-Comté, où ils furent intégrés dans un programme de valorisation du patrimoine ethnologique franc-comtois, élaboré par la direction régionale des Affaires culturelles (DRAC), pour la mise en place d'une chaîne de musées de société (« chaîne des musées de l'économie et du travail en Franche-Comté »). Ces derniers étaient orientés vers la présentation des activités techniques et économiques traditionnelles, qu'elles soient agricoles, artisanales ou industrielles, pour évoquer la vie sociale et culturelle « traditionnelle » locale (fromagerie, tuilerie, mine, taillanderie, salines, forge, distillerie, etc.). On s'intéressait alors à des « lieux représentatifs d'activités techniques et économiques spécifiquement franc-comtoises, et évocateurs de toute une vie sociale et culturelle » (Royer, Jacquelin, 1985 : 90)¹⁰. Le développement des musées de société et l'intérêt croissant pour l'ethnologie régionale favorisèrent, dans les années 1980, la création de postes d'ethnologues régionaux dans les DRAC, ce qui conduisit à la participation d'ethnologues régionaux au stage de Besançon dans les années 1990, ou du musée des Arts et Traditions populaires du Perche au stage de Paris V en 1993.

À l'université Paris Descartes, les terrains de recherche se déplacèrent ensuite dans l'espace urbain, reflétant ainsi les orientations des enseignants dirigeant les stages et celles de la discipline qui s'ouvrait alors à l'étude des mondes urbains. Cette évolution concerna non seulement la nature des terrains, mais également les sujets traités. L'importance accordée par A. Leroi-Gourhan, H. Balfet ou R. Cresswell à l'anthropologie des techniques et de la culture matérielle conduisit d'abord les étudiants à privilégier l'analyse des liens entre les techniques et les phénomènes socioculturels, en se focalisant sur les activités du monde préindustriel et rural considérées comme partie prenante de la tradition. Avec l'entrée en 1958 de R. Bastide au CFRE, l'influence de l'ethnologie sociale et religieuse s'affirma davantage dans les thèmes choisis : « parenté, mariage, groupements sociaux, relations entre les classes, caractéristiques de la paroisse, folklore, etc. » (Gutwirth citant Bastide, 2005 : 69). Par la suite, sous la houlette de J.-P. Warnier ou de P. Chaudat, les étudiants furent incités à s'intéresser davantage à la mise en scène de la tradition et à questionner les demandes d'authenticité des consommateurs. Sur les terrains urbains qu'A. Raulin développa dans les années 1990, certains thèmes de recherche antérieurement traités se maintinrent (étude de corps de métiers comme les artisans, les tatoueurs, les jardiniers, les boulangers, les guérisseurs, etc.). Mais de nouveaux sujets firent leur apparition, qui concernèrent surtout l'étude de groupes sociaux particuliers (migrants, membres d'associations de quartiers, « gens du voyage », publics touchés par la précarité comme les bénéficiaires des restaurants du cœur, touristes, syndicalistes, partis politiques, ou plus récemment gilets jaunes, etc.) ou l'étude d'espaces publics (parcs, bars PMU, salles de jeux vidéo, marchés, centres commerciaux, etc.). Ainsi, les priorités d'enquête changèrent. Concentrées, après la

¹⁰ Le stage d'ethnologie se déroula notamment sur le site de Fougerolles, où les étudiants aidèrent à l'élaboration d'un écomusée sur la distillerie.

Seconde Guerre mondiale, sur l'approche monographique d'une communauté villageoise étudiée par l'ensemble des étudiants, elles privilégièrent ensuite la réalisation d'études individuelles de tel ou tel groupe social présent dans la ville. Contrairement aux stages précédents qui produisaient une étude du village et de sa communauté, l'ensemble des enquêtes individuelles dans le cadre urbain donnait ainsi à voir des études dans la ville et non pas une étude de la ville.

L'évolution des thématiques abordées au sein du stage reflète donc plus largement en anthropologie le passage d'une quête des marqueurs de « la tradition » (liée au travail dans le cadre des musées) au questionnement sur l'authenticité des « traditions » et la réaffirmation des identités, ainsi qu'à l'analyse des enjeux liés à la globalisation (migrations, paupérisation, etc.). Elle traduit, par ailleurs, l'émergence de nouveaux terrains et objets d'étude qui ont favorisé une démarche réflexive sur les conditions d'enquête et, plus largement, sur la discipline elle-même (Leservoisier, Vidal, 2007). Les effets du tournant réflexif des années 1980 ont ainsi conduit à accorder davantage de place à l'analyse des conditions de production des connaissances, au point de devenir, depuis 2000, un exercice obligé du stage d'ethnologie de l'université de Paris devant faire l'objet d'un chapitre dans le rapport final des étudiants. Ces derniers sont ainsi sensibilisés au fait que l'intérêt de la démarche réflexive n'est pas simplement de rappeler la part de subjectivité dans la recherche, mais de mieux comprendre l'objet d'étude, de le penser différemment pour éventuellement le construire autrement et ouvrir de nouvelles pistes de réflexion qui soient au service de la production de savoirs. Il est aussi, comme l'a défendu ardemment Gérard Althabe, de montrer aux étudiants la nécessité d'appréhender l'ethnologue comme « un acteur, parmi les autres, du champ social dont il cherche à rendre compte » (Althabe, Selim, 1998 : 33)¹¹.

2. De l'enseignement des principes méthodologiques à la formation en acte

La préparation au stage se répartit en deux phases. La première concerne les enseignements de méthodologie, dispensés par les membres de l'équipe pédagogique, qu'ils soient ou non encadrants des stages. La transmission des savoirs méthodologiques se fait par l'exemple, à partir de ses propres expériences vécues sur le terrain ou de celles des autres. Les méthodes sont ainsi mises en contexte et discutées pour servir de future boîte à outils aux étudiants, qu'ils devront utiliser au mieux pendant le stage¹². La se-

¹¹ Cette démarche réflexive s'est imposée à l'ensemble des formations de terrain en France. Dans le cas des stages proposés par le laboratoire de sciences sociales de l'ENS, elle constitue ainsi, selon l'expression utilisée par Gilles Laferté (2016), le ciment unificateur des enquêtes.

¹² Dans la maquette du « Master sciences sociales, parcours anthropologie et ethnologie » de notre université, les ECUE « Méthodes » (36 heures ETD assurées par trois enseignants) et « Stage : enquête collective intensive » (48 heures ETD) sont incluses dans la même UE « Terrains et méthodes ethnographiques ». L'effectif du master est d'une vingtaine d'étudiants. En règle générale, il n'est pas nécessaire d'effectuer une sélection car, chaque année, pour des raisons familiales et/ou professionnelles, deux à trois étudiants ne peuvent suivre le stage qui est, dans ce cas, remplacé par une enquête chez un artisan ou dans un lieu public d'observation à Paris.

conde phase a trait à une préparation plus ciblée et est assurée par les seuls encadrants du stage. Elle consiste à préciser le déroulement du stage et à réfléchir au choix d'un sujet traitable en une semaine.

2.1. Les enseignements de méthodologie préparatoires au stage

Les enseignements généraux de méthodologie, dispensés dans le cadre de travaux dirigés¹³ d'un volume horaire de 48 heures, ont pour point commun d'aborder des questions essentielles à toute enquête ethnographique. Ils font ainsi l'objet d'un consensus parmi les enseignants qui s'accordent sur un certain nombre de priorités à traiter : qu'est-ce qu'un terrain ? Comment le circonscire ? Comment définir un sujet ? Les cours abordent également la question du rapport individuel au terrain : quelles sont les règles de comportement à respecter ? Comment se présenter ? Qui contacter et comment ? Ces questions relatives à l'insertion du chercheur permettent de réfléchir à différents enjeux tels que la négociation de sa place auprès des interlocuteurs, le respect du secret et de l'anonymat. Il s'agit également d'enseigner aux étudiants les différentes sources d'informations disponibles et la façon de les exploiter, en soulignant l'importance et la complémentarité entre les matériaux non discursifs – appréhendés par la lecture du paysage (à travers les cartes IGN, le cadastre ou sur le terrain), les techniques d'observation (directe, participante, flottante, etc.), la gestuelle ou les objets –, et les matériaux discursifs (les entretiens formels et informels), ou d'autres sources disponibles (archives, documents ou informations à recueillir sur internet, etc.).

Sont ainsi présentés les outils de recueil de l'information : le carnet de terrain, le journal de bord, la prise de notes, le guide d'entretien, l'enregistrement numérique des entretiens, les supports photographiques ou filmiques, le dessin, etc. Ces enseignements de méthodologie permettent également de préparer les étudiants au nécessaire travail de réflexivité. Chaque enseignant traite bien évidemment de ces questions ou techniques, selon des modalités diverses, en fonction de ses expériences.

Dans le cadre de nos enseignements méthodologiques, ce travail de préparation à l'enquête s'appuie en partie sur nos terrains respectifs. Les enquêtes sur la circulation et la consommation d'alcool au Maroc (Chaudat, Lachheb, 2018 ; Chaudat, 2020) ou sur l'esclavage en Mauritanie (Leservoisier, 2005) permettent de préciser les conditions d'observation et d'entretien selon les interlocuteurs et les contextes étudiés. Les étudiants sont ainsi amenés à s'interroger sur la représentativité des personnes rencontrées et se rendent compte de la nécessaire adaptation des techniques mises en œuvre (enregistrement ou non des entretiens, utilisation ou non de la photographie, etc.). Nos terrains permettent également d'aborder la question de la faisabilité de certains

¹³ L'enseignement de méthodologie, tel que nous en résumons les grands principes dans cette partie, se distingue peu en réalité d'un cours magistral dans la mesure où il ne renvoie pas à la réalisation d'exercices pratiques. Le terme de travaux dirigés s'explique donc ici avant tout par le fait que cet enseignement invite les étudiants à dégager par eux-mêmes de grands principes méthodologiques à partir d'études de textes et de cas concrets, discutés ensuite collectivement sous la direction de l'enseignant.

sujets sensibles, de leur accès difficile (car inscrits dans le domaine de l'interdit et de la transgression), des difficultés méthodologiques qu'ils peuvent poser, comme celle du retour de l'information. Ils servent, par ailleurs, à montrer aux étudiants, à l'aide d'exemples concrets, l'apport et les modalités de l'observation participante (habiter dans un village ou un quartier, conditions de participation à certains rituels, aux activités de travail et plus largement aux activités quotidiennes de la population, etc.), ainsi que celles du traitement des données empiriques et du travail de rédaction, grâce à la projection de documents de travail à différents stades de leur avancée. La présentation de ces matériaux ethnographiques permet ainsi d'exposer aux étudiants des extraits d'entretiens et des éléments d'observation tirés de nos carnets de terrain, et de leur expliquer comment identifier des thématiques, comment les classer et les organiser en les confrontant les unes aux autres. Elle permet également de leur transmettre des extraits d'articles que nous avons rédigés à partir de ces données empiriques, pour leur indiquer quels discours ethnologiques et quelles interprétations scientifiques le chercheur peut produire. Sont ainsi exposées aussi bien nos façons de faire que nos erreurs et leurs conséquences sur le terrain, les façons de les résoudre et les leçons à en tirer.

Mais nos enseignements s'élaborent également à partir d'études de cas présentés dans différents articles. Outre les textes de M. Mauss (1947) et de B. Malinowski (1922), donnant les bases méthodologiques indispensables, des articles comme ceux de Jeanne Brody (1987), de C. Pétonnet (1982), de Martina Avanza (2008) ou de Jean-Pierre Olivier de Sardan (1996) sont mobilisés pour illustrer la question de l'observation dans le cadre d'un quartier urbain, ou pour aborder celle de la distance avec son terrain et la façon de travailler avec des personnes dont on n'apprécie pas les idées, ou encore pour mettre en garde contre le risque de la surinterprétation en anthropologie.

Parfois, des intervenants extérieurs sont sollicités pour exposer leurs pratiques. Les étudiants sont ainsi confrontés à la diversité des méthodes utilisées selon les terrains. Ils prennent conscience que certains mettent en œuvre une méthodologie plutôt classique (quand les interventions portent par exemple sur l'élevage et la mise en scène de la tradition en Aubrac ou sur les techniques de pêche en Islande), alors que d'autres sujets soulèvent des problèmes particuliers qui nécessitent d'adapter sa méthodologie (quand le chercheur travaille sur un sujet sensible comme les acteurs du kif¹⁴ au Maroc qui renvoie à des questions de transgression). Grâce à ces présentations de situations d'enquête vécues par d'autres chercheurs, l'enseignant fait prendre conscience aux étudiants de la diversité des terrains et de la nécessité de savoir adapter les méthodes dans la pratique du métier.

En ce sens, les enseignements méthodologiques entrent clairement dans le dispositif de préparation au stage qui comprend également des séances spécifiques portant d'abord sur la présentation du lieu où se déroulent les enquêtes ethnographiques. Plusieurs séances collectives (d'un volume horaire de 6 heures) permettent ainsi aux étudiants de prendre connaissance des réalités historiques et socioéconomiques de la

¹⁴ Résine de cannabis mêlée de tabac. Voir Mouna, 2010.

ville où se tient le stage. Chaque nouveau lieu de stage fait ainsi l'objet d'un travail de documentation en amont par les encadrants qui choisissent, par ailleurs, les localités en s'appuyant sur des contacts établis sur place. C'est ainsi, par exemple, que les stages que nous avons encadrés à Eu-le-Tréport, à Calais ou à Poitiers ont été choisis après consultation respectivement d'une sénatrice de Seine maritime, ou d'ethnologues travaillant dans les DRAC. Ces rencontres contribuent à enrichir notre travail de documentation pour identifier de potentiels sujets d'enquête, et nous conduisent à privilégier des terrains dans des villes de taille moyenne ou de petite dimension pour faciliter les recoupements entre des thèmes d'études qui, à cette échelle, se révèlent le plus souvent interconnectés. Ces séances préparatoires plus ciblées ont également pour but de préciser aux étudiants le déroulement et l'organisation du stage. Ces échanges pédagogiques sont enfin l'occasion pour ces derniers de proposer un sujet et de réfléchir à la façon dont ils souhaitent l'aborder. Ces échanges conduisent ainsi les étudiants à se questionner sur le terrain qu'ils devront effectuer un ou deux mois plus tard. Ils les aident notamment à circonscrire un sujet d'étude et à réfléchir sur la faisabilité de son traitement – quand bien même limité – en une semaine. Les étudiants comprennent ainsi qu'ils ne peuvent travailler sur des sujets trop vastes proposés par certains d'entre eux, comme « la religion à Dieppe » ou « l'identité chrétienne en période de pandémie » ! Mais les échanges offrent également aux enseignants une opportunité pour repérer leurs appréhensions et leurs incertitudes méthodologiques (peur de ne pas savoir quelles questions poser, de se voir opposer des refus, de ne pouvoir s'insérer, etc.) et pour y répondre.

Cependant, qu'il s'agisse des enseignements généraux méthodologiques ou des séances préparatoires plus ciblées, enseigner l'enquête de terrain en salle de cours présente des limites, tant il est vrai que celle-ci n'est guère formalisable du fait qu'elle renvoie à une expérience personnelle et relationnelle, mais aussi, pour certains, à un art, reposant sur les intuitions et les qualités humaines du chercheur. Un art qui renvoie également à un savoir-faire ainsi qu'à une « expérience du partage du sensible » (Laplantine, 2005 : 11) qui sont difficilement transmissibles par des mots. Comme le dit le vieil adage : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » et, ici comme ailleurs, rien ne remplace l'expérience. C'est en ce sens que le stage est conçu comme une initiation par l'expérience, celle des activités du terrain sur lequel les étudiants doivent faire leurs premiers véritables essais. En effet, bien que la plupart d'entre eux aient pu connaître lors de leurs années de licence quelques expériences d'enquête, sous forme de conduites d'entretiens à réaliser ou d'observations dans le cadre de TD d'initiation à la méthodologie en sociologie, celles-ci ne sont en rien comparables – comme le confirment unanimement eux-mêmes les étudiants – avec la réalisation d'un stage en immersion pendant une semaine, bénéficiant de surcroît d'un accompagnement collectif. Pour les étudiants qui intègrent le master 1 d'ethnologie de l'université de Paris après avoir suivi des cursus qui ne proposaient aucune formation pratique à l'enquête

(étudiants issus de filières en philosophie, histoire de l'art ou sciences politiques, etc.), le stage constitue de fait une totale innovation.

2.2. L'utilisation de la boîte à outils dans le cadre de l'enquête *in situ* : la formation en acte

Le stage marque le passage à l'application effective des principes méthodologiques, c'est-à-dire le moment où les étudiants vont se saisir des outils proposés par l'enseignant et se les réapproprier en les adaptant aux situations vécues sur le terrain. L'approche inductive s'affirme ainsi comme le premier principe méthodologique mis en pratique dans le stage. Les étudiants partent d'éléments concrets du terrain pour construire une réflexion scientifique. Le stage vient ainsi compléter de manière indispensable les enseignements reçus. Comme nous l'avons signalé, son organisation repose sur deux temps de travail. Le premier, qui se déroule en journée, est un moment individuel consacré à l'enquête de terrain proprement dite. Cependant, les enseignants se rendent parfois sur les lieux d'enquête pour faciliter l'insertion de l'étudiant en le présentant aux responsables d'une association. Leur présence peut aussi servir à guider les étudiants dans leur méthodologie en mettant en œuvre un apprentissage par l'exemple, et en leur donnant des conseils sur le vif sur des éléments concrets relatifs aux techniques d'observation et d'entretien. Ce fut, par exemple, le cas pour cet étudiant dont l'étude portait sur les pratiques religieuses dans une église de Dieppe et qui eut toutes les peines du monde à entamer sa recherche faute d'événements rituels. En l'accompagnant sur place, nous lui avons appris à ne pas simplement regarder, mais à observer des éléments concrets pouvant faire l'objet d'une recherche dans cet espace. Nous l'avons ainsi orienté vers l'étude d'ex-voto en lui montrant l'intérêt des plaques émaillées et des graffitis, présents sur les murs d'une chapelle consacrée à la Vierge, ainsi que des messages rédigés sur de petits morceaux de papier coincés par les fidèles sous sa statue. À chaque stage, nous avons ainsi l'occasion de rappeler aux étudiants l'importance d'observer l'organisation de l'espace à travers des matériaux de terrain qui leur paraissent anodins (ou qu'ils ne voient même pas), comme la présence d'affiches ou de graffitis sur les murs de la ville pour ceux qui s'intéressent à des mouvements alternatifs ou syndicaux, ou comme la mise en scène des lieux pour ceux qui travaillent chez un guérisseur, un artisan tatoueur ou dans des commerces (boulangeries, bars et restaurants, etc.). Dans d'autres situations, il s'agit de faire comprendre aux étudiants l'intérêt de ne pas être directifs dans les entretiens qu'ils souhaitent mener. On citera ici l'exemple d'une enquête sur les ouvriers des chantiers navals de Saint-Nazaire, où après avoir visité le site avec l'étudiante qui traitait du sujet, nous nous sommes rendus avec elle dans un bistrot ouvrier face à la sortie de l'entreprise et avons engagé une discussion avec des syndicalistes de la CGT installés au comptoir, lui montrant ainsi comment une discussion non formelle pouvait être engagée sans crainte, en intervenant au minimum, et déboucher sur des informations d'une grande richesse quant aux conditions de travail, aux relations entre ouvriers, à la place des femmes dans l'entreprise,

etc. Mais l'accompagnement de l'étudiant sur le terrain permet également de montrer la nécessité de croiser observations et entretiens. Par exemple, dans la vallée de la Loue, l'enseignant peut montrer concrètement à l'étudiant s'intéressant aux jardins potagers que les outils utilisés dans cet espace sont les modèles réduits de ceux employés par les mêmes personnes dans leur vigne. Il lui apprend alors quels éléments observer et comment s'interroger sur ses matériaux empiriques. L'observation le conduit ainsi à questionner l'interlocuteur à propos de cette miniaturisation de l'outillage de vigne et de la nécessaire adaptation de ces outils de travail à la configuration des terrains pentus (parcelles encépagées) ou plats (jardins potagers) et aux conséquences sur les techniques du corps mises en œuvre pendant les opérations culturales. À travers cet apprentissage par l'exemple, l'étudiant prend ainsi conscience de la nécessité et de la complémentarité des techniques d'enquête.

Après ces journées d'enquête, le second temps de travail du stage a lieu en soirée, après le dîner pris en commun. Il est consacré à de longues réunions collectives qui permettent à chaque étudiant d'effectuer quotidiennement son rapport d'activité, en indiquant le nombre de personnes rencontrées dans la journée, en résumant la nature des informations recueillies, et en faisant part de l'avancée de son projet, des nouvelles pistes, et des éventuelles difficultés méthodologiques rencontrées, ainsi que du programme du lendemain. C'est aussi le moment d'une mise en commun des informations recueillies sur le terrain et d'échanges, initiant ainsi les étudiants aux logiques du travail en équipe¹⁵. À l'occasion de ces réunions, les encadrants peuvent parfois conseiller aux étudiants certaines stratégies d'enquête, comme celles préconisées par C. Pétonnet qui, lors d'un stage, recommandait à un étudiant de se munir d'une carte d'Algérie au début de son enquête afin de faciliter les discussions avec des immigrés algériens logés au Centre des Nord-Africains à Besançon. Les réunions permettent également aux étudiants de devenir acteurs de leur recherche et parfois de celles des autres, en donnant des avis, des hypothèses, des pistes de recherche. De leur côté, les enseignants peuvent apprécier la progression de chaque étudiant et dispenser leurs conseils quand l'étudiant en a besoin, assurant ainsi la continuité entre l'enseignement de la méthodologie à l'université et sa mise en pratique sur le terrain¹⁶.

Ce suivi pas à pas des recherches de chacun permet de les sensibiliser à des éléments qui restent abstraits dans le cadre des cours, comme l'apprentissage de la patience, ou l'importance de garder ses sens en éveil tout en se laissant guider par le terrain. Pour les enseignants, le stage implique donc des changements et des adaptations pédagogiques. À l'instar des étudiants qui doivent adopter une approche inductive, les enseignants se doivent de mettre en place une pédagogie inductive qui part des matériaux et des situations d'enquête des étudiants. Cet exercice, qui suppose une certaine

¹⁵ Notons qu'à l'origine, le stage avait non seulement des motifs pédagogiques, mais il s'inscrivait plus largement dans le cadre des RCP du CNRS qui regroupaient dans les années 1960 des chercheurs d'horizons divers pour les faire travailler en collectif dans le cadre de projets de recherche.

¹⁶ Des acteurs locaux ayant une bonne connaissance du terrain (responsables de parcs régionaux, associations culturelles, ethnologues régionaux, etc.) interviennent également parfois pendant les séances de débriefing pour orienter les étudiants.

souplesse et un pragmatisme, consiste à aider les étudiants à trouver par eux-mêmes les solutions ou les orientations nouvelles à donner à leur recherche, en les incitant à faire appel aux outils méthodologiques transmis en cours. Ainsi, de même qu'on parle d'« observation flottante » (Pétonnet, 1982), on peut également parler d'« enseignement flottant » au sens où il ne s'agit pas d'être directif, mais de rester ouvert et disponible. L'expérience du stage ne marque donc pas simplement le passage de cours théoriques à la pratique de terrain, il est aussi pour les enseignants comme pour les étudiants le passage à de nouvelles relations pédagogiques, complémentaires de celles vécues à l'université. Cette pédagogie en acte présente pour les enseignants l'intérêt de mettre à l'épreuve leurs enseignements dispensés afin de juger de la manière dont les étudiants se les réapproprient ou non dans leur ethnographie. Elle offre, par ailleurs, la garantie de pouvoir compter sur des étudiants plus impliqués, car directement concernés par le traitement des matériaux empiriques qu'ils auront eux-mêmes recueillis.

Pour être efficaces, les réunions du soir doivent donc permettre de laisser parler chaque étudiant et de laisser réagir les enseignants. Elles exigent du temps¹⁷ (en fin de semaine, les stagiaires comme les encadrants sont généralement épuisés), ce qui limite nécessairement le nombre de participants aux stages. Ainsi, pour pouvoir fonctionner dans de bonnes conditions, le nombre d'étudiants a toujours été limité à une douzaine ou à une quinzaine de personnes.

Le dernier jour du stage, en soirée, les informateurs étaient autrefois conviés à partager un verre avec les étudiants et l'équipe encadrante¹⁸ dans les locaux d'hébergement. Ce moment d'échange était moins perçu comme l'occasion d'une première restitution d'enquête à peine achevée que comme une opportunité offerte à chacun de poursuivre les échanges dans un contexte différent, souvent propice aux confidences. Ces pots de fin de stage n'ont malheureusement plus lieu depuis plusieurs années par manque de crédits.

Après l'enquête de terrain, de retour à l'université, les étudiants doivent remettre leur rapport de stage dans un délai de deux mois et demi environ. Ce dossier d'une trentaine de pages doit être synthétique et construit à partir des matériaux empiriques, en limitant les références bibliographiques au strict nécessaire (quatre à cinq articles) de manière à ce que sa réalisation n'empiète pas sur le mémoire de master 1 que les étudiants doivent déposer en fin d'année. Les enseignants évaluent alors à la fois la façon dont ils ont enquêté et leur capacité à organiser seuls les informations recueillies (observations, entretiens et lecture) et à les analyser. C'est en effet sur cette capacité à s'approprier par eux-mêmes les conseils qu'ils auront reçus de leur encadrement attentif tout au long de leur semaine que repose en grande partie l'évaluation, qui fait l'objet

¹⁷ En moyenne quatre heures de 20 h à minuit.

¹⁸ Aujourd'hui réduite à deux enseignants pour des raisons principalement budgétaires, cette équipe était par le passé composée en moyenne de quatre à cinq encadrants, Jean-Pierre Digard (1976 : 59) indiquant même que dans les années 1960 leur nombre était presque égal à celui des stagiaires.

d'une restitution orale auprès de chaque étudiant. Certains des meilleurs travaux ont pu être publiés dans des ouvrages collectifs¹⁹.

Pour les enseignants comme pour les étudiants, l'expérience vécue du stage a ainsi une valeur irremplaçable, car elle leur aura offert un type d'apprentissage particulier : la pédagogie inductive pour les premiers, l'apprentissage en acte pour les seconds, leur permettant d'appréhender la recherche comme processus.

3. Les étudiants face au défi d'une méthodologie appliquée

Pour les étudiants inscrits en master 1, l'enquête de terrain est particulièrement attendue, car elle est perçue comme la condition préliminaire d'une professionnalisation au métier d'ethnologue²⁰. L'attente est d'autant plus forte que la plupart d'entre eux expriment une saturation des cours théoriques après trois années d'études universitaires. Cependant, l'attrait pour le stage s'accompagne dans le même temps d'une certaine appréhension face au défi de pouvoir s'appropriier les connaissances transmises en cours, tout en menant à bien une première enquête de terrain. Celle-ci n'est pas sans soulever quelques tensions chez les étudiants qui, au fil de leurs premières investigations, se heurtent à un certain nombre de contraintes inhérentes au processus de recherche.

3.1. De la présentation de soi au délicat travail ethnographique

Deux problèmes fréquents rencontrés par les étudiants méritent ici d'être mentionnés, car ils renvoient à des apprentissages qui ne peuvent se faire dans une salle de cours. Le premier concerne la présentation de soi lors de l'entrée sur le terrain et le rapport aux enquêtés. Certains éprouvent ainsi une gêne à se présenter comme étudiant ethnologue par crainte d'être trop intrusif ou de susciter des interrogations. Cette retenue s'accompagne souvent d'une réticence à solliciter les personnes pour parler, au point parfois de se censurer. L'expérience du stage permet au fil des jours et des échanges collectifs de réaliser que les gens aiment le plus souvent parler d'eux-mêmes et de leurs pratiques, au point parfois de solliciter eux-mêmes de nouveaux rendez-vous auprès des jeunes apprentis ethnologues. Cette situation conduit dans certains cas les étudiants à être confrontés à des interlocuteurs (exemple de leaders de mouvements sociaux) qui prétendent avoir le monopole de la cause qu'ils défendent et qui, parfois, perçoivent l'enquêteur comme un relais possible d'actions militantes. L'enjeu pédagogique est ici pour les étudiants de comprendre, d'une part, toute l'importance de prendre en compte le contexte d'énonciation et d'interlocution (Masquelier, Siran, 2000) et, d'autre part, de rendre compte de la diversité des matériaux discursifs qui ne peuvent être traités

¹⁹ Cf. Bacuez, 2005 ; Raulin, 1999 ; Warnier, 1994 ; Warnier, Rosselin, 1996.

²⁰ S'il est impossible, faute de statistiques, de dire précisément combien d'étudiants se sont engagés par la suite dans une carrière professionnelle en ethnologie, on peut en revanche attester que les collègues aujourd'hui en poste et qui ont effectué le stage considèrent que celui-ci a joué un rôle très important dans leur choix de poursuivre en ethnologie.

au même niveau, selon que les paroles soient tenues en privé, dans des meetings, des médias ou dans le cadre de la littérature orale (contes, proverbes, dictons, etc.).

Le second problème principal a trait à l'observation et à la description. Celles-ci impliquent par définition de prendre le temps de se laisser guider, d'être patient et de noter sur son carnet de terrain tout ce qui peut apparaître anodin sur le moment et qui pourra se révéler plus tard pertinent. Pour des étudiants qui entretiennent de plus en plus aujourd'hui un rapport de « consommateurs » avec leurs enseignements, en ne s'intéressant qu'à ce qui est censé le plus leur rapporter, l'« observation flottante » peut ainsi très vite se vivre comme une épreuve. Se retrouver chaque jour pendant huit heures sur son lieu d'observation (cimetière, jardin public, gare, port de pêche, etc.) peut ainsi leur sembler très long et les oblige à apprendre à être patients et à rester disponibles. Une des stagiaires travaillant sur le marché central de La Rochelle rapportait ainsi à la suite de ses observations : « J'étais pendant une semaine dans le marché presque toute la journée et j'ai eu l'impression d'avoir été trois mois ici. » Ainsi, s'il est vrai que l'enquête d'une semaine montre les limites du stage face au modèle de l'enquête ethnologique de longue durée (Weber, 1988), il n'en demeure pas moins qu'elle permet aux étudiants de faire l'expérience subjective du temps long, de l'attente et d'une certaine solitude qui sont souvent le lot quotidien des terrains d'investigation.

Il reste que les étudiants ne parviennent pas toujours à surmonter leurs difficultés malgré l'encadrement dont ils peuvent bénéficier. Il ne s'agit donc pas d'avoir une vision angélique du stage qui laisserait penser qu'il répond à tous les problèmes rencontrés. Certains tendent en effet à se replier sur eux-mêmes par timidité ou par crainte de déranger leurs interlocuteurs, au point parfois d'éviter les situations d'interlocution. D'autres se heurtent à la contrainte de la gestion du temps et à la difficulté de recueillir des matériaux empiriques. Ces situations vécues s'accompagnent d'incompréhension, d'impatience, de frustration et, plus rarement, de blocages qui peuvent se traduire, par exemple, par une mise à l'écart volontaire lors des discussions collectives du soir. Si ces cas demeurent fort heureusement marginaux, ils révèlent cependant les limites du dispositif pédagogique du stage qui ne peut répondre à toutes les attentes. Ce dernier permet néanmoins à chaque étudiant de vérifier son intérêt ou non pour l'enquête ethnographique. En ce sens, le stage est une initiation à laquelle personne n'échappe, quelle que soit l'expérience positive ou négative qui en est tirée.

3.2. Le stage comme expérience humaine

Si le terrain interroge et bouscule les étudiants, il est loin cependant de se résumer à une seule épreuve. Il leur permet en effet de vivre des expériences humaines, des échanges et des émotions, ainsi que d'effectuer un travail de décentrement par rapport à eux-mêmes qui est au principe même de toute démarche ethnologique. Parfois, les sujets renvoient les étudiants à des questions sensibles qui les touchent profondément. Ainsi, certains relatent des situations vécues dans la journée qui les renvoient à leur propre histoire. Ils prennent ainsi conscience que le choix d'un sujet renvoie à des af-

fects très personnels et qu'une prise de distance est d'autant plus nécessaire. L'apport pédagogique du stage est ainsi de favoriser une approche réflexive qui sera d'autant plus formatrice pour les étudiants qu'elle s'appliquera, non pas sur des études de cas étudiés en cours, mais sur leur propre expérience de terrain. Mais le stage offre aussi à ces derniers la possibilité de découvrir une autre expérience pédagogique avec des enseignants dont la présence vise moins, comme on l'a vu, à transmettre des connaissances qu'à les accompagner dans leur travail d'enquête. En ce sens, le stage n'est pas le lieu d'un enseignement, mais plutôt celui d'un apprentissage de savoir-faire qui responsabilise davantage les étudiants en tant qu'acteurs principaux de leur formation. Cet apprentissage, à la fois individuel et collectif, leur permet de partager des expériences, de capitaliser des connaissances, et de tirer des enseignements sur les supposés échecs qui, dans le cadre de la formation, n'en sont jamais, en raison de leur portée heuristique. Il en fut ainsi des erreurs commises par un étudiant qui avait menti sur son statut en s'étant présenté comme touriste au bedeau d'une église à Dieppe dans laquelle il menait ses recherches. Il se trouva rapidement dans une impasse quand, au bout de quelques jours, son informateur s'étonnait de ses questions et de sa présence répétée. Il en fut de même d'une étudiante qui avait expliqué en réunion qu'elle avait rapporté des propos d'une de ses informatrices (en la nommant) à une autre personne qui était sa supérieure hiérarchique, se plaçant ainsi elle-même au cœur d'un conflit qui mettait en péril son propre terrain. Il est certain que ces expériences malheureuses vécues par quelques étudiants pendant le stage, leur embarras, voire la panique, dans laquelle ils se trouvaient le soir pendant les réunions (parfois accompagnées de pleurs) marquaient l'ensemble des étudiants et avaient une portée pédagogique beaucoup plus efficace qu'un simple savoir théorique. Ainsi, du fait de cette expérience personnelle du terrain, les étudiants apprennent davantage de leurs erreurs que des grands principes inculqués par les enseignants. En salle de cours, il est en effet difficile de parler de choses que les étudiants n'ont jamais expérimentées. En favorisant les échanges pédagogiques, le processus d'apprentissage de la méthodologie devient collectif et non pas simplement individuel. Cette dimension collective est, par ailleurs, vécue le plus souvent par les étudiants comme un soutien psychologique (Gutwirth, 2001). Mais les échanges conduisent également à procéder à des recoupements et à constater qu'il n'y a pas qu'une seule, mais une pluralité de descriptions possibles d'un même phénomène social. Le croisement des regards peut ainsi permettre de saisir une réalité sous différents angles, comme ce fut le cas lors de travaux menés sur le port de pêche de La Rochelle qui laissaient apparaître des réalités différentes selon qu'on s'adressait aux pêcheurs ou à leurs femmes. Ces échanges entre étudiants, partie prenante de l'activité pédagogique, sont ainsi un encouragement à une démarche comparative. Ils appellent, par ailleurs, à plus de rigueur et à davantage d'humilité.

Pour toutes ces raisons, le stage est souvent décrit par les étudiants comme un rite de passage qui les conduit à considérer qu'il y a bel et bien « un avant et un après » dans

leur formation suivie²¹. En reprenant les fameuses étapes de séparation, de marginalisation et d'agrégation qui caractérisent les rites de passage (Van Gennep, 1981), on peut ainsi dire que les stagiaires sont dans un premier temps séparés de leurs pairs restés à l'université, pour ensuite s'initier aux réalités du terrain et à de nouvelles pratiques pédagogiques, avant de revenir du stage avec un nouveau statut, fort de leur initiation au terrain qui les différencie de ceux et de celles qui n'ont pas effectué le stage. C'est ce qui explique le sentiment très largement partagé parmi les étudiants d'avoir franchi une étape dans leur formation grâce à l'accès à quelques « secrets » d'initiés, qui renvoient en l'occurrence à l'acquisition de savoir-faire non transmissibles dans les salles de cours. C'est cette expérience pédagogique et la confiance qu'elle procure qui faisaient dire à l'un de nos stagiaires, devenu aujourd'hui maître de conférences à l'EHESS, qu'à son arrivée sur son terrain de thèse : « C'est comme si j'avais enfilé mes chaussons ! » Enfin, ajoutons, pour pousser la comparaison avec les rites de passage, que le stage implique pour les initiés de nouveaux comportements, liés à leur nouvelle identité d'ethnologue apprenti, qui se traduiront par des relations différentes avec l'équipe pédagogique. Ainsi peut-on dire qu'il existe également « un avant et un après » dans la relation pédagogique, qui se trouve sensiblement transformée par le stage.

Conclusion : une pédagogie inversée

On le voit, les conditions de réalisation et les objectifs du stage permettent de faire l'expérience d'une nouvelle relation pédagogique qui tend à s'écarter des risques d'un enseignement pyramidal qui ne prendrait pas suffisamment en compte la participation des étudiants à leur formation. Bien que cette participation soit également recherchée en cours, elle ne peut être comparable à celle obtenue lors du stage, dans la mesure où les étudiants sont doublement impliqués : par leur enquête, sur laquelle repose entièrement l'activité pédagogique, et par leur engagement dans les débats collectifs qui favorisent une réflexion commune entre étudiants et enseignants. L'enquête de terrain s'apparente ainsi à un travail de co-construction non seulement entre les étudiants et leurs interlocuteurs, mais également avec leurs enseignants. Le stage permet ainsi d'expérimenter ce que l'on peut qualifier de pédagogie inversée, au sens où ce sont les travaux des étudiants – et non ceux des auteurs confirmés de la discipline étudiés en cours –, qui sont l'objet même de l'activité pédagogique. En outre, les enseignants ne font plus ici figure de seuls détenteurs de savoir, mais interviennent – certes avec leurs expériences et leurs compétences – dans un processus d'évaluation collective qui implique et responsabilise davantage les étudiants. Le stage s'affirme ainsi comme une formation complémentaire irremplaçable, tant sur le plan de la recherche que de l'enseignement. Cette complémentarité ne doit pas être vue comme un apprentissage qui s'ajouterait à un enseignement, mais comme un véritable dialogue entre des dispositifs

²¹ En nommant ce stage « initiation annuelle collective au terrain » puis « stage d'initiation à l'enquête de terrain », A. Leroi-Gourhan et les enseignants qui lui ont succédé identifiaient clairement cet exercice pédagogique à un rite de passage.

pédagogiques articulés entre eux. Ainsi, l'accomplissement du stage permet-il aux étudiants de revenir plus efficacement sur leurs enseignements en appréciant mieux les questions et les études de cas qui auront été étudiées en cours, lesquelles deviendront plus parlantes du fait de l'expérience qu'ils auront acquise sur le terrain. Mais les effets du stage se donnent également à voir dans la nouvelle relation pédagogique qui s'instaure après le retour à l'université. L'expérience d'une pédagogie inversée²² perdure et se manifeste dans la manière dont les étudiants participent plus activement à leurs enseignements et font preuve d'une plus grande maturité. Elle se traduit également par une meilleure prise de conscience du délicat travail pédagogique pour faire acquérir des savoirs. Enfin, elle favorise indéniablement l'instauration de relations plus conviviales et de confiance entre étudiants et enseignants, accroissant ainsi le plaisir partagé de se retrouver en cours, et ce d'autant plus que les jeunes apprentis ethnologues ont acquis un savoir-faire propice à une plus grande complicité avec leurs professeurs. À l'heure où les cours à distance tendent à se multiplier, il nous semblait utile de proposer ces quelques éléments de réflexion sur les apports et les effets pédagogiques du stage qui auront permis de rappeler toute l'importance de l'enquête et de l'apprentissage *in situ*.

Bibliographie

- ALTHABE G., SELIM M. (1998), *Démarches ethnologiques au présent*, Paris, L'Harmattan.
- AVANZA M. (2008), « 2 : Comment faire de l'ethnographie quand on n'aime pas "ses indigènes" ? Une enquête au sein d'un mouvement xénophobe », in A. BENSA (dir.), *Les politiques de l'enquête*, Paris, La Découverte, p. 41-58.
- BACUEZ P. (2005), *Ethnographie en Brière*, Paris, L'Harmattan.
- BECKER H.-S. (2002), *Les Ficelles du métier*, Paris, La Découverte.
- BRODY J. (1987), « Le quartier de la rue des Rosiers ou l'histoire d'un cheminement », in J. GUTWIRTH, C. PÉTONNET (dir.), *Chemins de la ville : enquêtes ethnologiques*, Paris, CTHS, p. 85-102.
- BROMBERGER C. *et al.* (1986), « Hommage à André Leroi-Gourhan », *Terrain*, n° 7, p. 61-76.
- CHAUDAT P., LACHHEB M. (dir.) (2018), *Transgresser au Maghreb. La normalité et ses dépassements*, Paris, Karthala.
- CHAUDAT P. (2020), « Les usages de l'alcool à Meknès (Maroc) : entre interdits, censure et autocensure », *L'année du Maghreb*, vol. 1, n° 22, p. 263-274.
- COPANS J., POUILLON F. (1977), « Les stages de terrain en milieu rural français pour la Formation à la recherche en Afrique noire (FRAN) », *Études rurales*, n° 66, p. 47-58.

²² Nous avons sciemment utilisé cette formule, qui pourra apparaître à certains quelque peu radicale, pour souligner la transformation réelle produite par le stage dans la relation pédagogique. En effet, si l'enseignement à l'université cherche à faire participer et à responsabiliser du mieux possible les étudiants, rien ne peut cependant remplacer l'expérience pratique du terrain faisant des étudiants des acteurs impliqués de l'exercice pédagogique qui, à défaut d'être totalement inversé, tend vers une plus grande horizontalité.

- CRESSWELL R., GODELIER M. (dir.) (1976), *Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques*, Paris, Maspero.
- DIGARD J.-P. (1976), « Muséographie et pratique du terrain en ethnologie », in R. CRESSWELL, M. GODELIER, *Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques*, Paris, Maspero, p. 58-72.
- GRIAULE M. (1957), *Méthode de l'ethnographie*, Paris, Presses universitaires de France.
- GUTWIRTH J. (2001), « La professionnalisation d'une discipline. Le centre de formation aux recherches ethnologiques », *Gradhiva*, n° 29, p. 25-41.
- GUTWIRTH J. (2005), « Roger Bastide, l'enseignement de l'ethnologie et la formation à la recherche (1958-1968) », *Bastidiana*, vol. 1, n° 51-52, p. 59-72.
- JOLLY E. (2001), « Marcel Griaule, ethnologue : la construction d'une discipline (1925-1956) », *Journal des africanistes*, vol. 1, n° 71, p. 149-190.
- LAFERTÉ G. (2016), « Retours d'expériences. Plaidoyer pour l'ethnographie collective », *Ethnographiques.org*, n° 32. En ligne, consulté le 18 janvier 2021. URL : <https://www.ethnographiques.org/2016/Laferte>.
- LAPLANTINE F. (2005), *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*, Paris, Téraèdre.
- LESERVOISIER O. (dir.) (2005), *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales. Retour réflexif sur la situation d'enquête*, Paris, Karthala.
- LESERVOISIER O., VIDAL L. (dir.) (2007), *L'anthropologie face à ses objets. Nouveaux contextes ethnographiques*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- MAGET M. (1953), *Guide direct des comportements culturels*, Paris, Civilisations du Sud.
- MALINOWSKI B. (1922), *Les argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard.
- MASQUELIER B., SIRAN J.-L. (dir.) (2000), *Pour une anthropologie de l'interlocution*, Paris, L'Harmattan.
- MAUSS M. (1947), *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot.
- MOUNA K. (2010), *Le bled du kif. Économie et pouvoir chez les Ketama du Rif*, Paris, Ibis Press.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1996), « La violence faite aux données », *Enquête*, n° 3, p. 31-59.
- PÉTONNET C. (1982), « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme*, vol. 22, n° 4, p. 37-47.
- RAULIN A. (dir.) (1999), *Quand Besançon se donne à lire. Essai en anthropologie urbaine*, Paris, L'Harmattan.
- ROYER C., JACQUELIN C. (1985), « L'ethnologie en Franche-Comté aujourd'hui », *Bulletin de l'Association française des anthropologues*, n° 21-22, p. 88-95.
- VAN GENNEP A. (1981 [1909]), *Les rites de passage*, Paris, Picard.
- WARNIER J.-P. (dir.) (1994), *Le paradoxe de la marchandise authentique. Imaginaire et consommation de masse*, Paris, L'Harmattan.

WARNIER J.-P., ROSSELIN C. (dir.) (1996), *Authentifier la marchandise. Anthropologie critique de la quête d'authenticité*, Paris, L'Harmattan.

WEBER F. (1988), « Une pédagogie collective de l'enquête de terrain », *Bulletin de l'Association française des anthropologues*, vol. 2, n° 3, p. 95-107.