

Enquêter sur le terrain de la Shoah par balles

Un dispositif d'appréhension de la fabrique des savoirs scientifiques

Thibault Courcelle, Ygal Fijalkow et Sandrine Victor

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/courcelle>

Pour citer cet article

Thibault Courcelle, Ygal Fijalkow et Sandrine Victor, « Enquêter sur le terrain de la Shoah par balles », *Émulations*, n° 39-40, Mise en ligne le 11 mai 2022.
DOI : 10.14428/emulations.039-40.05

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

Enquêter sur le terrain de la Shoah par balles

Un dispositif d'appréhension de la fabrique des savoirs scientifiques

Thibault Courcelle¹, Ygal Fijalkow²
et Sandrine Victor³

[Résumé] Cet article vise à analyser comment, au sein d'une unité d'enseignement sur l'Europe et la Shoah créée pour des étudiants de troisième année de licence d'histoire, de géographie et de sociologie, ceux-ci s'approprient l'enquête de terrain en Europe de l'Est (Ukraine et Biélorussie) qui occupe une place centrale dans le dispositif pédagogique. Même longuement préparés au cadre théorique et aux méthodes d'enquête en amont, les étudiants sortent difficilement d'une posture attentiste lors des observations de sites et des entretiens menés avec des témoins oculaires des tueries de Juifs et de Roms perpétrées durant la Seconde Guerre mondiale. Le moment dédié à l'enquête de terrain est plutôt propice à stimuler une réflexion épistémologique interdisciplinaire sur le recueil des données, la production des savoirs, tandis que le moment dédié à la diffusion des résultats auprès du public encourage à l'appropriation effective de la démarche scientifique.

Mots-clés : étudiants, enquête Shoah par balles, observateur attentiste, réflexion épistémologique, fabrique des savoirs.

A study on the "Holocaust by bullets": understanding the production of scientific knowledge

[Abstract] This article aims to analyze how, in a course on Europe and the Holocaust created for third-year undergraduate students of history, geography and sociology, students participate in a field seminar in Eastern Europe (Ukraine and Belarus). This seminar occupies a central place in the pedagogy of this course. Even if they have been thoroughly prepared regarding the theoretical framework and investigation methods, it is difficult for the students to leave the position of wait-and-see observers during sites observations and interviews with eyewitnesses of the killings of Jews and Gypsies perpetrated during World War II. The time dedicated to the investigation rather leads to an interdisciplinary epistemological reflection on data collection and knowledge production, while the moment dedicated to communicating the results to the public encourages the effective appropriation of the scientific approach.

Keywords: students, Holocaust by bullets investigation, wait-and-see observer, epistemological thought, production of knowledge.

Depuis la rentrée universitaire 2016-2017, des étudiants en troisième année de licence d'histoire, de géographie et de sociologie de l'institut national universitaire Champollion fréquentent une unité d'enseignement centrée sur l'Europe et la Shoah

¹ Institut national universitaire Champollion, LISST-CIEU, France.

² Institut national universitaire Champollion, CERTOP, France.

³ Institut national universitaire Champollion, FRAMESPA, France.

afin de se familiariser avec les analyses scientifiques s'intéressant aux mécanismes qui conduisent une société du racisme ordinaire à la barbarie. Le travail de terrain constitue un aspect essentiel du dispositif pédagogique. Il est l'occasion pour les étudiants d'aller en Europe de l'Est (Ukraine et Biélorussie) où subsistent des vestiges mal documentés des sites de massacres de masse par les Einsatzgruppen (des commandos de tueurs) lors de la Seconde Guerre mondiale, en particulier dans le cadre de la Shoah dite « par balles ». Cette formule, proposée par le père Patrick Desbois (2007), désigne les fusillades massives des Juifs d'Europe, les « opérations mobiles de tueries » (Hilberg, 1988) qui débutent en 1941, au lendemain de l'invasion de l'Union soviétique par l'Allemagne nazie, et s'achèvent en 1944. L'enjeu est de recueillir des données sous forme d'observations de sites, d'entretiens avec des témoins oculaires des tueries de Juifs et de Roms et, parfois, des participants réquisitionnés pour creuser les fosses, transporter les corps, etc. Ces données sont contrastées avec les données d'archives, les recherches bibliographiques et documentaires, les cadres théoriques travaillés et préparés en amont. L'objectif final est, pour ces étudiants, de restituer ensuite leur travail d'analyse lors de conférences grand public⁴, d'expositions et d'interventions dans les établissements scolaires.

Quels sont les effets d'un tel dispositif, qui mobilise chaque année quatre enseignants, vingt étudiants, et une équipe de cinq à six personnes sur le terrain (historiens, enquêteurs locaux, traducteurs), en termes d'enseignement ? Que retirent les étudiants des productions scientifiques qu'ils adaptent pour un large public ? Les nombreuses observations effectuées sur quatre promotions différentes (2017, 2018, 2019 et 2020) nous conduisent à soutenir que les étudiants échappent difficilement, malgré un travail préparatoire à la méthodologie de l'enquête de terrain en amont, à la posture de l'observateur attentiste et que, même longuement préparés, ils se sentent peu légitimes et ne se transforment que laborieusement en enquêteurs de terrain. Ce premier bilan sur les difficultés ressenties laisse place à un autre constat sur la portée et l'intérêt d'enseigner l'enquête par la pratique. Le moment dédié à l'enquête est plutôt propice à stimuler une réflexion épistémologique sur la posture de l'enquêteur, le recueil des données, la production des savoirs, et celui dédié à la diffusion des résultats auprès du public, à l'appropriation effective de la démarche scientifique. Partant, nous soutenons que les aléas de l'enquête et les difficultés individuelles rencontrés et éprouvés sur le terrain ne sont pas que des obstacles (Arborio, Fournier, 2015 ; Beaud, Weber, 2003 ; Peretz, 2004 ; Weber, 2009). Ils sont aussi des mises en situation qui engagent les étudiants à s'interroger, à rechercher des réponses, à prendre des initiatives, jusqu'à acquérir des connaissances méthodologiques et théoriques essentielles.

Deux moments ont été particulièrement étudiés : celui de la passation de l'enquête par les étudiants et celui des réunions avec leurs encadrants à l'occasion desquelles nous nous sommes intéressés aux difficultés rencontrées, aux doutes, aux critiques et

⁴ Conférences effectuées dans le cadre de la Semaine nationale d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme de l'Institut national universitaire Champollion, mais également lors de la Nuit européenne des chercheurs de l'Université fédérale de Toulouse.

aux réflexions. L'analyse des observations en situation d'apprentissage a été complétée par celle des conversations informelles avec les étudiants et enrichies des productions (journaux de terrain, dessins, photographies, etc.) réalisées sur le terrain.

Dans cet article, nous exposerons d'abord le contexte de l'enseignement proposé et ses modalités de fonctionnement. Il s'agira ensuite de présenter les caractéristiques du déroulé de l'enquête de terrain. Partant de là, nous montrerons que la posture attentive et peu assurée des étudiants sur le terrain constitue un préalable stimulant pour les engager à s'interroger sur les conditions de la production des connaissances et de la diffusion des résultats scientifiques. Ce type d'analyse questionne les présupposés et les attentes pédagogiques des enseignants, ainsi que les temporalités de l'apprentissage, qui supposent souvent des phases de maturation, d'expérimentation, de tâtonnement et de « conscientisation ».

1. Le contexte et les modalités de l'enseignement dispensé

L'unité d'enseignement est composée de deux temps de travail théorique en salle – correspondant aux deux semestres – de 24 heures chacun à raison de 2 heures par semaine, et d'un séminaire de terrain de cinq jours complets. Le terme de « séminaire » a été choisi dans son sens premier, c'est-à-dire celui d'un « groupe d'étudiants effectuant un travail pratique de recherche⁵ ». Le séminaire de terrain n'entre pas, pour l'enseignement supérieur, dans le cadre des financements traditionnellement prévus pour la sensibilisation des élèves du secondaire aux thématiques liées au génocide et à la Shoah (voyages de mémoire, concours de la résistance et de la déportation, etc.). Ne relevant pas d'un projet scientifique, il échappe également aux financements des laboratoires de recherche. La DILCRAH (délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT) a cependant des dispositifs de soutien aux initiatives pédagogiques de lutte contre les discriminations. Nous n'avons malheureusement pas été retenus. Il nous a fallu ainsi chercher des partenaires privés (Yahad-in Unum) et institutionnels (Région, Département, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, fondations, etc.) hors des appels traditionnels.

À l'instar de Nicolas Jounin (2014), le parti-pris pédagogique de départ consiste à considérer les étudiants comme des protoacteurs scientifiques, capables de s'emparer d'un sujet et d'effectuer les recherches théoriques nécessaires à sa compréhension et sa problématisation, de recueillir des données de terrain, de produire des analyses, mais aussi d'en assurer la restitution dans le cadre d'actions de divulgation grand public et scolaires. Cette unité d'enseignement les contraint d'emblée à un engagement : les effectifs réduits du groupe imposent aux impétrants de rédiger une lettre de motivation pour pouvoir participer au dispositif. Ainsi, ils sont acteurs, dès l'origine, de leur démarche⁶.

⁵ Centre national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/seminaire> (consulté le 15 novembre 21)

⁶ La filière de géographie, à petit effectif en licence 3, n'a pas eu à faire de sélection. En sociologie et en histoire, il a été demandé aux étudiants d'écrire une lettre qui expliquait les motivations

Le premier semestre est consacré à l'élaboration du questionnement de recherche, à une revue de la littérature scientifique (état de l'art) et à la préparation méthodologique, tandis que le second semestre est dédié à l'enquête de terrain, à sa préparation pratique, à son analyse et sa restitution. Les séances hebdomadaires de deux heures chacune sont alternativement animées par les enseignants de l'université et les équipes de Yahad-in Unum⁷. Les enseignants apportent des éléments, des mises en perspective et des questionnements autour des problématiques épistémologiques et des contextes (antisémitisme, racisme, géopolitique locale, histoire régionale, culture et société, etc.), tandis que les intervenants de l'association travaillent des exemples de dossier de terrain avec les étudiants (archives, témoignages, cartographie, méthodologie de travail, etc.). Une caractéristique de l'enseignement est d'apprendre par expérience, et ce trait est particulièrement présent en situation de cours et sur le terrain d'enquête. Les séances du premier semestre poursuivent deux objectifs : familiariser les étudiants avec le thème⁸ qu'ils vont travailler par groupe et les initier à différentes méthodes d'enquêtes (entretien, étude d'archives, cartographie, etc.) d'autres disciplines. Les enseignements du second semestre sont davantage consacrés au travail de terrain : préparation des outils (guide d'entretien, analyse géopolitique du pays de l'enquête, étude cartographique et historique des localités qui seront investiguées). C'est muni de ce travail préalable que les étudiants abordent l'enquête en Ukraine ou en Biélorussie. Ces terrains d'enquête ont été choisis par l'équipe pédagogique pour plusieurs raisons : il s'agit d'abord de terrains encore relativement peu étudiés et donc assez méconnus, contrairement aux camps d'extermination nazis en Pologne, alors même qu'ils concentrent près du tiers du génocide perpétré contre les Juifs et les Roms durant la Seconde Guerre mondiale ; ensuite, les enseignants-chercheurs d'Albi, bien que non-spécialistes de ces terrains, bénéficient de l'assistance de spécialistes (historiens, enquêteurs de Yahad-in Unum), en partie originaires de ces pays ; et enfin, c'est la présence de témoins de ces événements et, donc, de l'opportunité de les rencontrer pour les interroger, qui a été déterminante

à participer à ce dispositif. Cette précaution permet d'éviter un « tourisme universitaire » et de recruter des étudiants qui n'étaient motivés que par l'attrait d'un voyage gratuit. Pour le reste, les critères répondaient souvent à une mise en adéquation des exigences de l'UE, en particulier en termes de travail individuel et d'implication, aux profils des étudiants.

⁷ Depuis sa fondation en 2004 par le père Patrick Desbois, l'association arpente, après un travail de recherche dans les archives soviétiques et nazies de la Seconde Guerre mondiale, tous les terrains de la Shoah par balles en Europe orientale. Elle y recueille les témoignages de villageois pour étayer les preuves du génocide, localiser précisément les fosses, et parfois identifier les victimes. Le résultat de ces recherches méticuleuses est ensuite mis en ligne sur une carte interactive répertoriant l'ensemble des fosses découvertes – 1905 à ce jour –, permettant à l'internaute de retrouver des informations et des témoignages pour chacun de ces sites.

⁸ Les thèmes proposés changent tous les ans et peuvent porter sur la dimension spatiale du génocide et du sauvetage, le processus qui mène de la vision raciste du monde à la négation de l'homme, la langue des bourreaux, la langue des victimes, les récits nationaux et les superpositions mémorielles en Europe, etc. Les thèmes sont d'abord choisis entre enseignants et équipes de Yahad-in Unum en fonction du terrain projeté, des témoins encore vivants sur place, des événements produits, des archives disponibles. Ils sont ensuite proposés aux étudiants qui, à partir des premières pistes bibliographiques fournies par les équipes, travaillent en équipe de quatre ou cinq le sujet qu'ils auront choisi.

dans le choix de ces terrains. Ces événements se sont en effet déroulés au sein ou à proximité des villages et lieux d'habitation, au vu et au su de la population locale qui, pour partie, y a participé, contrainte ou volontairement. Le terrain a été préparé par les équipes de Yahad-in Unum en amont. Les investigations menées sur les archives permettent d'identifier les lieux, l'histoire et les caractéristiques locales. Les membres de ces équipes répondent à plusieurs prérequis. Tout d'abord, ils sont natifs des lieux. En effet, afin de communiquer avec les populations locales, et de ne pas éveiller résistance et méfiance, il est important que les agents au contact soient des nationaux. Une première équipe, composée donc de deux enquêteurs, a sillonné la zone, recherché des témoins, parfois en faisant du porte-à-porte. Ils ont ensuite pris contact avec les personnes concernées et leur ont demandé une première fois de raconter leur témoignage. C'est sur la base de ce premier témoignage que les équipes scientifiques de Yahad-in Unum, dont le chef de groupe et les équipes de recherches en archives, ont préparé les dossiers et les destinations des séminaires. Une fois sur le terrain, les enquêteurs encadrent les rencontres, aidés d'un chauffeur qui prend en charge les aspects logistiques, d'un traducteur, mais aussi par le chef de groupe et le responsable pédagogique et scientifique des dossiers.

Sur place, les étudiants prennent en charge les introductions et mises en contexte des sites visités, les cadrages historiques, géographiques et sociologiques, ainsi que les mises en valeur spécifiques choisies pour certains lieux (lectures de passages de témoignages, de romans, rapide exposé sur un auteur, un artiste local, etc.). Ainsi, le voyage de 2018, qui avait comme terrain d'enquête l'Ukraine et en particulier la Galicie orientale, a permis aux étudiants d'aller dans le village de Bolekhiv, cadre de l'essai de Daniel Mendelsohn (2009) *Les Disparus*. Sur place, les étudiants, qui avaient travaillé le livre en amont, ont lu des extraits de l'enquête menée par l'auteur sur les traces de Shmiel Jäger, ont guidé et replacé les sites et lieux en contexte, ainsi qu'interrogé les témoins sur le destin de cette famille de bouchers juifs⁹.

⁹ La démarche, entre recherche historique, journalisme et enquête littéraire, n'est pas sans rappeler l'étude qui a été faite par Laurent Demanze dans son ouvrage *Un nouvel âge de l'enquête. Portraits de l'écrivain contemporain en enquêteur*, éditions José Corti, coll. « les essais », 2019 (p. 23) : « Cette littérature du réel tendue entre l'argumentation et la narration, qui définit un problème, collecte des matériaux, met à l'épreuve des hypothèses [et] sollicite l'épaisseur de nos fictions pour tenter de comprendre le réel. »



PHOTO 1 : À BOLEKHIV (EX-BOLECHOW), LES ÉTUDIANTS SUR LA PISTE DE SHMIEL JÄGER
(PHOTO SANDRINE VICTOR, 2018).

Enfin, lors des entretiens menés face aux témoins, ils participent en posant directement les questions préparées par leur groupe de travail respectif, questions qui ont pour objectifs d'enrichir et contraster leurs recherches théoriques menées en amont. Ils sont encadrés, aidés ou conseillés par les enquêteurs professionnels, historiens de formation pour la plupart, qui travaillent à plein temps sur ce sujet et sur ces terrains dans le cadre des activités de l'association Yahad-in Unum. De surcroît, leur connaissance de la culture locale permet d'aider les étudiants à interagir avec les témoins sans les heurter, les juger ou sans les questionner de manière déplacée (dérive de « l'interrogatoire »).

On était amené à poser des questions très régulièrement aux témoins, des questions très spécifiques. Donc le travail de terrain m'a énormément apporté sur le plan méthodologique. En licence de sociologie, on apprend bien sûr les méthodes d'observation et les méthodes d'entretien, mais là, c'était une tout

autre manière de concevoir l'entretien, avec des témoins, de surcroît très âgés...
(Marie-Cécile, ancienne étudiante en sociologie, partie en Ukraine en 2018, interviewée en février 2021)

En fin de journée, sur le terrain, un temps d'échange est organisé. C'est à cette occasion que les enseignants et les enquêteurs professionnels¹⁰ encouragent la réflexion collective sur les données recueillies, les lieux, l'attitude des enquêtés, leurs réponses, le travail de l'enquêteur, les difficultés rencontrées, les liens pouvant être opérés avec les analyses scientifiques, etc. C'est également un moment indispensable de libération de la parole des étudiants face aux situations vécues et aux témoignages entendus.

D'emblée, la volonté a été de sortir des amphithéâtres la réflexion menée : mettre l'étudiant en avant, travailler en pédagogie inversée¹¹, lui permettre de faire le lien entre les contenus, les expériences, les enseignements et sa propre vision et lecture du monde, ainsi que l'actualité. Cette démarche aboutit naturellement à imaginer un double processus de restitution : un à destination des étudiants du campus, un autre à destination des élèves de l'enseignement secondaire. Comment traduire à la fois la rigueur de la démarche méthodologique et l'expérience humaine vécue sur le terrain ? Comment porter un discours raisonné, s'appuyant avec rigueur sur les faits documentés, sans jugement et sans prétention à détenir la vérité, mais non désincarné ?

2. La découverte de la dimension collective et contrainte du terrain

S'interroger sur les vertus comme sur les limites d'un tel protocole de formation à l'enquête de terrain requiert, au préalable, une analyse circonstanciée du terrain lui-même, tant au niveau de ses caractéristiques diverses qu'à travers les conditions d'accès qu'elles impliquent. Cette enquête nécessite un dispositif logistique hors du commun. Déplacer une vingtaine d'étudiants et quatre enseignants encadrants durant toute une semaine dans un pays européen hors de l'espace Schengen (l'Ukraine et la Biélorussie) se prépare très en amont et implique de nombreuses vérifications aussi bien d'ordre administratif (passeports, autorisations de séjour, enregistrement du voyage auprès du ministère des Affaires étrangères, assurance, etc.) que d'ordre logistique (transport pour les déplacements à l'étranger, hébergement, traducteurs, etc.) ou pratique (matériel d'enregistrement sonore et vidéo adapté aux rudes conditions hivernales du climat continental, etc.).

L'expédition sur un terrain si éloigné du lieu d'enseignement ne peut, pour des raisons logistiques et financières évidentes, se réaliser qu'une seule fois au cours de l'année sur une période relativement courte d'une semaine maximum, temps de trajet

¹⁰ Les enquêteurs professionnels sont membres de l'équipe de recherche de l'organisation Yahad-In Unum, qui retrouve les témoins oculaires des exécutions de Juifs et de Roms et recense les sites d'exécution et fosses communes dans l'ex-Union soviétique, ainsi qu'en Pologne.

¹¹ À cet effet, les cours se tiennent dans une salle dite « de pédagogie active », spécialement équipée pour la réalisation de travaux de groupes : quatre tables de six étudiants, facilitant les discussions de groupe, disposant chacune d'une bonne connexion et d'un grand écran qui peut être basculé à tout moment sur le vidéoprojecteur de la salle, ce qui permet ainsi des échanges entre tous.

compris – de plus, la phase de préparation durant le premier semestre s'effectue invariablement, durant de longues semaines, dans l'incertitude quant à la réalisation effective de l'expédition en février/mars. Durant l'année 2020, l'incertitude a été encore plus forte, car aux contraintes budgétaires s'est ajouté le contexte sanitaire. La pandémie de Covid-19 identifiée dès le mois de janvier en Chine a officiellement touché l'Europe le 25 janvier, et l'urgence de santé mondiale décrétée par l'OMS le 30 janvier a entraîné les premières mesures de restriction dans certains pays, alors que notre terrain en Biélorussie était prévu du 24 au 28 février. Il a donc fallu aux étudiants maintenir leur engagement, leur capacité de projection sur le terrain, tout en sachant que le voyage pouvait être annulé à tout moment. Il a finalement pu se faire *in extremis*, l'intégralité des frontières européennes, y compris celles internes à l'espace Schengen, ayant été fermées quelques jours après notre retour. L'expérience de terrain à proprement parler, pour l'apprenant comme pour le pédagogue, s'avère donc particulièrement dense puisque, lorsqu'elle a lieu, elle est concentrée sur une seule semaine.

Par ailleurs, le terrain choisi n'est jamais dénué de nombreux aspects remarquables qui en déterminent l'abord. C'est un terrain étranger au sein d'anciennes républiques soviétiques. L'aventure d'un tel voyage, qui nécessite des dispositions particulières comme celle de s'enregistrer et de détailler l'intégralité de notre parcours sur le portail du fil d'Ariane du ministère des Affaires étrangères (certaines zones de l'Ukraine, encore en guerre, étant classées rouges), s'agrémentent des nombreux imprévus qui sont autant de situations d'observation des différences géopolitiques et culturelles entre la France et l'Europe orientale. Ainsi, la première année, l'avion qui devait nous conduire à Lviv dans l'ouest de l'Ukraine a dû rebrousser chemin alors qu'il s'apprêtait à atterrir, en raison de très mauvaises conditions météorologiques (épais brouillard), pour finalement nous déposer à Rzeszów en Pologne, à plus de 150 km de notre destination. Les étudiants¹² qui, pour certains, n'avaient jamais pris l'avion, ont pu assister à des heures de négociations entre les passagers majoritairement ukrainiens et polonais de l'avion et les autorités polonaises, jusqu'à ce que l'intervention de la consule d'Ukraine débloque la situation et qu'un bus – payé par les passagers – soit affrété jusqu'à Lviv. Les heures d'attente de nuit à la frontière, dans des files de camions et de voitures, avec contrôle des identités et des bagages, ont fait prendre conscience aux étudiants de la fonction de discontinuité géopolitique des frontières et de ce à quoi elles pouvaient ressembler dans l'Europe occidentale avant l'espace Schengen. Cet épisode, au-delà de nous avoir fait perdre une nuit d'hôtel et une demi-journée d'investigation, était riche d'apprentissages par l'observation et de découverte des aléas subis par un chercheur sur son

¹² Université de proximité, l'institut national universitaire Champollion a pour spécificité de compter un fort taux d'étudiants boursiers : 52,8 % pour les licences en 2019-2020, contre 39 % au niveau national. Les étudiants (fichier SISE INU 2016-2017) proviennent essentiellement des départements limitrophes, les étudiants étrangers ne représentant que 6,9 % du total des étudiants de l'institut national universitaire Champollion contre 12,1 % à l'échelle nationale (Campus France 2016). Les étudiants ont également des origines plus modestes que ceux des grandes universités, avec seulement 25 % qui ont des parents de professions intellectuelles supérieures (fichier SISE INU 2016-2017) contre 34 % à l'échelle nationale (Observatoire de la vie étudiante, Repères 2016).

terrain, même lorsque celui-ci est très balisé et organisé en amont. Le terrain permet de replacer la question fondamentale de la place du chercheur dans son contexte socio-géographique de recherche, avec une part de bricolage et d'imprévus sans pour autant manquer de scientificité (Petit, 2010). La durée de l'enquête est assurément trop courte pour effectuer une véritable imprégnation anthropologique qui permet d'appréhender pleinement les spécificités du terrain. Elle est cependant suffisamment longue pour que les étudiants soient sensibilisés à l'éclectisme des données et initiés à une culture théorique dépassant les frontières de leur discipline (Olivier de Sardan, 2001).

Le terrain choisi est également un terrain allophone, qui requiert la présence d'interprètes qualifiés en langues russe et ukrainienne (souvent traducteurs de documents d'archives relatifs à la Seconde Guerre mondiale), langues non pratiquées par les étudiants et l'équipe pédagogique. C'est un terrain exotique, qui nécessite le recours à plusieurs collaborateurs externes affectés souvent plusieurs jours en amont aux repérages, à la prise des rendez-vous et à l'acheminement des témoins des massacres. C'est également un terrain géographiquement étendu, impliquant une organisation logistique lourde et préalable (réservation de restaurants et d'hôtels d'étape, parfois inexistantes dans les zones reculées où se trouvent les restes de fosses) ainsi que les services de chauffeurs. Le très mauvais état des routes en Ukraine, qui, n'étant pas membre de l'UE, n'a pas bénéficié des fonds structurels européens de la politique de cohésion, nous a contraints à utiliser deux minibus plutôt qu'un bus, avec de très longs et éprouvants trajets pour des distances parfois relativement courtes.

Il s'agit encore d'un terrain porteur de stigmates historiques¹³, justifiant la présence d'un historien spécialiste de la mise en œuvre de la Shoah dans les régions visitées. Par exemple, à Minsk, l'historien biélorusse Kuzma Kozak de l'université d'État biélorusse, spécialiste de la Seconde Guerre mondiale, nous a accompagnés et guidés au mémorial du camp de Maly Trostenets, où plus de 60 000 Juifs biélorusses et du Reich (Allemagne, Autriche et Tchécoslovaquie) furent fusillés ou asphyxiés dans des camions à gaz. Comme les passeurs de mémoires de Gaetano Ciarra (2011), ces historiens spécialistes présentent une histoire hybride composée d'éléments puisés dans les connaissances locales, les savoirs académiques officiels et adaptée aux interlocuteurs venant d'ailleurs. C'est à la lumière des relations entretenues avec ces acteurs locaux qu'il convient aussi de comprendre le terrain investigué.

C'est enfin, symboliquement, un terrain sacralisé par la perpétration d'un génocide, qui nous conduit à y traquer les vestiges de la vie juive avant-guerre et, aussi souvent que possible, à y rencontrer des représentants contemporains de cette communauté. Il reste peu de traces de cette présence juive vieille de huit siècles, de sa culture yiddish et du génocide perpétré, et les déceler nécessite la présence d'un guide expert de l'histoire locale et des spécificités géographiques et culturelles des lieux visités. L'enquête

¹³ Nous employons ce terme en référence à un paysage marqué par les drames de l'histoire. Les fosses constituent par exemple des traces physiques des charniers et des sites d'exécution. Pour plus de détail, on pourra se référer au numéro spécial d'*Hypothèses* (2014) consacré au stigmatisme comme catégorie d'analyse historique.

Les stigmates historiques du génocide sont également peu visibles dans les paysages ruraux où ils ont été commis à proximité des villes et villages. La morphologie des fosses des fusillades se devine encore, même si la végétation a repris le dessus. L'intérêt d'être sur le terrain, de l'arpenter, au-delà du ressenti, est de pouvoir observer la façon dont les bourreaux ont pu se servir des ressources locales, du relief, de la constitution du sol, pour perpétrer leur crime, et de s'apercevoir que les lieux n'étaient pas choisis au hasard. Ainsi, ce sont souvent des failles déjà formées par des accidents géologiques qui ont servi de fosse, comme à Bogdanovka, dans la Transnistrie ukrainienne au nord d'Odessa, où c'est dans un immense ravin formé par un ruisseau qu'ont été fusillés entre décembre 1941 et février 1942 plus de 54 000 Juifs. Les sols sablonneux ou les carrières de sable étaient également privilégiés pour la facilité à creuser et à reboucher les fosses. L'un des exemples les plus surprenants qu'il nous ait été donné d'observer est le site de Bronnaya Gora, situé entre Brest et Minsk en Biélorussie. La présence d'un banc de sable de part et d'autre d'une voie ferrée au milieu d'une immense forêt éloignée de grandes villes a servi, de juin à novembre 1942, de site d'exécution de 40 000 Juifs déportés depuis différents endroits de Biélorussie. Le train s'arrêtait en pleine forêt et les Juifs devaient se déshabiller et se rendre, par un passage étroit délimité de barbelés, directement dans la fosse où ils étaient méthodiquement fusillés de manière quasi industrielle. Huit immenses fosses d'une quarantaine de mètres de long, six mètres de large et quatre mètres de profondeur ont ainsi été creusées, puis comblées dans le sable¹⁴. Un autre exemple, que nous avons investigué, de milieu naturel peu commun utilisé par les bourreaux est celui du fleuve du Dniestr, à proximité de Dorochivtsi dans le sud-ouest de l'Ukraine.



PHOTO 2 : ÉTUDIANTS AU BORD DU DNIESTR (PHOTO SANDRINE VICTOR, 2018).

¹⁴ Pour dissimuler les traces de leur crime en pleine débâcle nazie, les cadavres ont ensuite été déterrés et brûlés à la hâte en mars 1944 par le Kommando 1005.

Dans ce paisible cours d'eau de Bucovine qui marqua longtemps la frontière entre la Pologne et la Roumanie, et entre les zones d'administration allemande et roumaine durant la Seconde Guerre mondiale, de grandes fusillades de Juifs ont été organisées par les Roumains, durant l'été 1941, directement dans le Dniestr pour ne pas avoir à creuser de fosses. Les cadavres étaient ensuite emportés par le courant vers la mer Noire. Ici aussi, difficile d'imaginer la scène à partir du paysage actuel sans le récit du témoin. Les rives du Dniestr sont aujourd'hui très arborées, les forêts remontent les flancs des collines qui forment les méandres. Le témoin explique qu'il n'y avait pas un arbre à l'époque et que les collines étaient parsemées de terrasses et cultivées, ce qui facilitait la surveillance des gardes-frontières roumains et empêchait tout risque de fuite des victimes.

Le terrain est également innervé par un conflit récurrent de mémoire : la Shoah dont parfois le souvenir est effacé par les marques laissées par d'autres massacres massifs antérieurs (l'Holodomor en Ukraine a fait entre trois et six millions de victimes de famine en 1932, lors de la collectivisation forcée des terres par Staline transformant les fermes privées en fermes collectives – kolkhozes – ou d'État – sovkhozes) ou postérieurs (de déportation, en particulier vers le goulag, ou d'assignation à résidence à des milliers de kilomètres à l'Est). La question de la mémorialisation de la Shoah en Europe orientale a aussi interpellé les étudiants à partir des lieux visités. En effet, les exemples sont nombreux de fosses avec des centaines, voire des milliers de victimes non signalées, sans aucun monument ou même plaque commémorative. Quand elles existent, ces bornes mémorielles sont fréquemment l'aboutissement de démarches individuelles, financées par des familles ou des communautés religieuses, et souvent peu entretenues.

Si l'on devine, par tous ces éléments de contexte, en quoi une telle entreprise se distingue fondamentalement d'une formation conventionnelle à l'investigation ethnographique, d'autres aspects tenant à l'organisation pratique de l'expérience de terrain viennent soulever, sans pouvoir véritablement les régler, des questionnements relatifs à l'épistémologie de la situation d'enquête : accompagnement du témoin sur les lieux d'exécution, déplacements en groupe (identification par les autochtones et enquête de l'enquêté sur l'enquêteur), etc.

3. L'étudiant dans la posture de l'observateur attentiste

Il apparaît clairement qu'un apprentissage qui pourrait s'opérer en pratiquant l'enquête n'est pas si évident à mettre en œuvre. La discipline enseignée ne semble pas être le facteur déterminant pour expliquer cette situation. Quelle que soit la licence à laquelle appartiennent les étudiants, la pratique méthodologique de l'investigation de terrain est finalement peu expérimentée et l'implication de chacun plutôt modérée. Ce sont le plus souvent les enseignants-chercheurs et les enquêteurs professionnels qui conduisent les entretiens et guident les observations. Ainsi, pour les étudiants, l'expérience d'enquête est généralement réduite à une situation durant laquelle ils observent des pratiques savantes en train de s'effectuer.

Le contraste saisissant qui existe entre, d'une part, l'implication dans la préparation et, d'autre part, la difficulté à interroger les enquêtés et à réaliser des observations ethnographiques interroge sur la phase préparatoire à l'enquête. Le travail de lecture en archives et bibliothèques, la familiarisation aux techniques d'enquête sont-ils insuffisants ou inadaptés pour préparer aux investigations de terrain ? Nos observations nous conduisent à soutenir que réunir les conditions d'une authentique enquête de terrain ne suffit pas à créer une dynamique permettant l'émergence d'une conduite différente de celle de l'étudiant qui, en salle de cours, écoute attentivement et observe silencieusement. L'apprentissage de l'activité scientifique suppose une disposition intellectuelle, une curiosité et un sens de l'initiative qui demandent sans doute une présence suffisante sur le terrain¹⁵. Malgré les intentions initiales, il est également probable que, par crainte de bâcler l'enquête et pour donner à voir des savoir-faire, la formation des étudiants demeure prisonnière d'un modèle fondé sur la transmission plutôt que sur l'expérimentation. Il se peut enfin que la Shoah soit un objet d'étude trop chargé en émotions pour permettre l'apprentissage de l'enquête de terrain. C'est ce que soutiennent les travaux qui s'interrogent sur les bénéfices pédagogiques que retirent des étudiants lorsqu'ils sont trop affectés par ce qu'ils découvrent de la Shoah (Ernst *et al.*, 2008).

Les balades en forêt, ça me rappelle l'enfance. La quête aux champignons, les mains de mon père qui serrent les miennes, le visage de ma mère ayant peur qu'on se perde, la gadoue sur les bottes et les rires de mon frère. On s'amusait toujours à apprendre les arbres en observant les feuilles, en caressant l'écorce. Aujourd'hui mes mains restent dans mes poches. Je ne reconnais pas d'arbre. Je ne cherche pas vraiment à savoir. Aujourd'hui elle est bien loin l'enfance, ensevelie sous le silence des lieux, l'incompréhension et une épaisse couche de glace. Là sous mes pieds, la neige, les feuilles mortes, l'humus, les racines des grands arbres, reposent 200 000 corps. La terre s'est parfois affaissée et les grands arbres craquent comme des os brisés. 200 000 corps, fusillés froidement pour leur culture, leur foi, leurs opinions politiques. Elle est si loin l'enfance. Alors je marche. J'ai peur de me perdre, de rester bloqué ici ou dans ma tête, d'emprunter les chemins qui ne mènent qu'au silence et à la mort. (Journal de terrain de Maxime, étudiant en sociologie, Lyssynytychi, Ukraine, 2017)

L'incompréhension, la stupéfaction ou la colère sont souvent très vives et témoignent de la difficulté des étudiants à opérer une vraie démarche de distanciation. Cette mise en récit des affects est vraisemblablement aussi l'expression d'une forme d'implication progressive dans l'enquête et d'une appropriation du terrain. Celle-ci a particulièrement pu s'observer lors de la visite du cimetière militaire allemand de Potelitsch près de Rawa-Ruska, dont l'entretien est intégralement financé par l'Allemagne, où sont enterrés plus de 15 000 soldats de la *Wehrmacht*, ainsi que des membres des SS et des *Einsatzgruppen*. Les identités ainsi que les dates de naissance et de mort des bourreaux

¹⁵ Hadrien Riffaut (2017) montre combien l'ancrage dans la durée et le partage quotidien constituent des atouts pour effectuer une enquête de terrain de qualité.

sont clairement définies sur des stèles individuelles, contrairement aux stèles communes et anonymes des Juifs assassinés.

Pour comprendre le poids de la dimension émotionnelle, il convient de prendre au sérieux le rapport au réel, l'aspect immédiat et concret du contexte dans lequel se déroule l'enquête. La réception des observations et des discours sur la Shoah constitue des éléments qui laissent rarement les étudiants indifférents (Biscarat, 2013 ; Drahi, 2017 ; Fijalkow, Fijalkow, 2013 ; 2021 ; Grandjean, 2014 ; Grynberg, 2005 ; Roder, 2021). Face à la violence observée (fosse commune contenant des restes humains, traces rares et vestiges attestant de l'anéantissement d'une civilisation, absence de mémoriaux témoignant de la manière dont est officiellement présentée l'histoire) et aux récits énoncés par les témoins, certains se laissent même déborder par l'émotion au point de demander à ne plus participer à l'enquête durant quelques minutes ou quelques heures. La découverte des lieux de souffrance et la rencontre avec un enquêté souvent bouleversé participent certainement à l'autocensure observée chez les étudiants enquêteurs.

Les investigations menées sur la commission d'enquête soviétique sur les crimes de guerre nazis (Acte n° 5 fait le 2.05.1944) nous conduisent à étudier l'un des pires massacres méconnus de la Seconde Guerre mondiale dans une région qui a été cédée par l'Allemagne nazie à la Roumanie en échange de sa participation à la guerre contre l'Union soviétique. En 1941, le village de Bogdanivka devient un lieu de mort. 54 000 Juifs sont sauvagement assassinés par les unités roumaines, la police ukrainienne et des *Volksdeutsche* alliés des nazis. Nous sommes sur place pour repérer les lieux, établir les faits historiques et interroger un témoin oculaire. Vassil Volochyne était un jeune adolescent au moment des faits. Il a aujourd'hui presque 90 ans et raconte sans émotion apparente la cruauté des crimes, les fusillades de Juifs alignés en rangées, les cadavres qui roulent dans le ravin et la rivière qui devient rouge sang. Son récit est bouleversant, il a lui-même tué des hommes. Nous écoutons attentivement, sans bouger, sans réagir. Je pose quelques questions en espérant que les étudiants poursuivront l'entretien. Les visages fermés, le regard fuyant, ils se taisent comme s'ils ne pouvaient pas intervenir ou refusaient d'entrer un peu plus dans l'effroi. Je les observe se réfugier derrière leur statut d'étudiants, absents comme s'ils avaient du mal à accueillir la vérité, comme si adopter un rôle d'enquêteur était, à ce moment-là, totalement inconcevable. (Journal de terrain d'Ygal, enseignant, mars 2019, Bogdanivka, Ukraine)

La mise à distance des émotions par des formes de « défenses méthodologiques » est souvent nécessaire (interprétation, verbalisation, recontextualisation, objectivation et conceptualisation des informations). Elle peut prendre la forme d'échanges, s'exprimer dans un journal de terrain, dans les photos et les dessins pour gérer ses impressions subjectives, évaluer ses propres affects et témoigner sur les modalités de son implication personnelle (Oliver de Sardan, 1995).

C'est vraiment, je crois, le voyage le plus émouvant, ça, c'est clair ! Celui qui nous fait le plus réfléchir sur notre existence et plein de questions existentielles. Quand je me suis engagée dans cette UE, je me suis dit que j'allais apprendre

plein de choses et que c'était une opportunité d'aller interviewer des témoins. Ils vont disparaître un jour, donc c'est maintenant ou jamais quoi ! On a envie de partager, de transmettre, de communiquer... (Audrey, ancienne étudiante en géographie, partie en Ukraine en 2018, interviewée en février 2021)

Ce qui ressort des remarques des étudiants, c'est qu'interroger directement un témoin de la Shoah qui a assisté à l'horreur contribue de façon significative à « humaniser » l'objet d'étude. Cette personnalisation apparaît comme une difficulté délicate à surmonter pour des apprentis enquêteurs qui ont pourtant été préparés à cette éventualité durant leur cursus universitaire. Le visionnage en cours des interviews de témoins interrogés par Yahad-In Unum donne lieu à des échanges sur la subjectivité du récit personnel, sur les niveaux de connaissance, mais aussi sur la dimension émotionnelle et morale de la rencontre qu'il faut apprendre à dépasser une fois sur place. Mais face à un enquêté « sacralisé » (Hartog, 2017 ; Wieviora, 1998), très âgé, qui énonce des faits anciens et douloureux, poser une question inappropriée est un risque qui ne semble pas devoir être pris. Dans un pays potentiellement déstabilisant (désorientation culturelle et géopolitique), l'étudiant est peut-être aussi trop étranger, trop extérieur au milieu qu'il étudie pour oser s'essayer à l'enquête. On est loin de la situation idéale de l'enquête « d'en dedans » que préconisent Richard Hoggart (1970) et Howard S. Becker (1985). Au moins doit-on se demander comment l'étudiant appréhende son rapport aux enquêtés et aux terrains, et comment ces derniers influencent l'attitude qu'il adopte. Il est également important de ne pas sous-estimer la dimension collective des émotions durant l'enquête (Yeghicheyan, Jaspard, 2018). Pour rendre moins insupportable la situation d'enquête aux étudiants, les enseignants endossent le rôle de chercheurs. En procédant de la sorte, ils s'exposent à l'observation des étudiants et expérimentent sans le vouloir une autre façon de transmettre l'enquête de terrain. La proximité d'âge des étudiants avec les petits-enfants des témoins, ou la rupture dans le quotidien que peut représenter la venue d'un groupe d'étudiants dans un village isolé, permet également une approche et des opportunités différentes. Ainsi, à Bolekhiv, un premier témoin, stimulé par les échanges avec les jeunes étudiants, est allé de lui-même solliciter une de ses voisines, une amie qui a été témoin des scènes de massacre avec lui. Elle a accepté de recevoir les étudiants dans sa cour. Le premier témoin, que les enquêteurs avaient pourtant rencontré en amont, ne leur avait pas mentionné la présence de cette amie : comme elle était malade, il savait qu'elle ne voudrait pas les recevoir. La question se pose de savoir comment intégrer ces formes de réaction à l'enquête elle-même, comme l'un de ses effets induits porteur d'un potentiel pédagogique et/ou heuristique, et non pas comme un obstacle ?

Ajoutons que les étudiants ont, du moins dans les premiers temps, spontanément tendance à avoir du mal à considérer le travail de terrain autrement qu'une visite qui permet de tirer des leçons du passé. La norme éducative qui place traditionnellement l'élève qui étudie la Shoah dans une perspective morale et civique est omniprésente (Drahi, 2017 ; Gensburger, Lefranc, 2017 ; Michel, 2010 ; Tutiaux-Guillon, 2008).

On est devenu des porteurs d'une mémoire lourde et tragique, et dont beaucoup de personnes n'ont pas conscience, et dont, moi-même, je n'avais pas forcément conscience avant de partir sur le terrain et avant de faire cette UE, car la Shoah par balles est quelque chose de peu connu. Donc, petit à petit, ce projet universitaire est devenu pour moi un enjeu citoyen assez fort. (Hugo, ancien étudiant en histoire, parti en Ukraine en 2019, interviewé en février 2021)

Elle s'impose avec l'évidence du naturel et nécessite quelques interventions de la part des encadrants pour rappeler qu'il ne s'agit pas d'un pèlerinage civique (Benbassa, 2010) ou d'une commémoration (Feldman, 2012), mais d'un authentique travail de recherche. Cette observation questionne le dispositif pédagogique, en tant que configuration qui assigne et active des statuts, des objectifs, vise à produire des « résultats » (dont l'acquisition de compétences), mais produit aussi des « effets » imprévus et indésirés.

Ces différents constats nous invitent à ne pas penser le terrain comme une ressource dénuée de signification que l'on peut indifféremment utiliser pour initier les étudiants à l'enquête. Transformer l'étudiant en enquêteur, lui demander de regarder la réalité sociale comme un objet scientifique et adopter une disposition intellectuelle adaptée ne peut se faire sans tenir compte des spécificités du terrain, de l'objet de la recherche et de l'étude menée¹⁶.



ILLUSTRATION 2 : DESSIN DE RÉMI, ÉTUDIANT EN HISTOIRE, PROMOTION 2018, SUITE AUX TÉMOIGNAGES SUR LES REGROUPEMENTS AVANT FUSILLADES (PHOTO, SANDRINE VICTOR 2018).

¹⁶ Pour une analyse sur la perception d'un milieu d'enquête comme difficile, voir notamment Daniel Bizeul (2007).

Des paramètres d'ordre pédagogique semblent également expliquer l'apparente passivité des étudiants. Le choix initial de placer les étudiants en position de protoacteurs scientifiques (Jounin, 2014) constitue sans doute un autre obstacle à la participation. Se sachant observés – et redoutant d'être jugés par quatre de leurs enseignants – les étudiants craignent certainement de décevoir et adoptent un positionnement prudent. Il s'agit presque d'une régression à un mode traditionnel d'être élève, un refuge dans le silence qui révèle le poids et l'impact des conceptions conventionnelles de l'enseignement. L'implication dans l'enquête reflète d'ailleurs fortement les attitudes observées en situation de cours. Les étudiants les plus à l'aise à l'oral ont tendance à investir plus facilement le rôle d'enquêteurs, à sortir du silence pour mener des entretiens, même si les échanges demeurent limités à quelques questions et donnent rarement lieu à des relances. Le terrain d'enquête demeure une scène universitaire qui soumet les étudiants à l'épreuve des attentes des professeurs et du jugement des pairs. Ce serait une erreur de ne pas considérer cet aspect pour expliquer l'attitude adoptée durant les entretiens et les observations ethnographiques.

On peut également se demander si la retenue des étudiants n'est pas influencée par le fait que les terrains investigués ont été peu explorés dans l'historiographie française. Il est certainement plus facile d'enquêter sur des aspects déjà étudiés que d'être en devoir de défricher un terrain vierge. C'est d'autant plus probable que les enseignants-chercheurs encadrants se trouvent quant à eux également en position d'apprenants et d'explorateurs. Dès le début de l'année, ce point a été clairement exposé aux étudiants : non spécialiste de ce terrain, ou de ce sujet précis, si ce n'est par l'expérience des voyages passés, les enseignants se placent en mode « apprentissage » aux côtés des étudiants en fait en mode « recherche », si l'on suit Tim Ingold (2018), ce qui permet de mieux équilibrer les positions entre sachants et apprenants. Ils sont parfois, comme les étudiants, soumis à l'intermédiation des interprètes pour accéder aux discours, mais également aux sources, et dépendants des enquêteurs professionnels pour l'accès au terrain. Dans quelle mesure cette démarche de découverte parallèle et en capillarité entre enseignants-chercheurs et étudiants, à la fois du terrain (aucun membre de l'équipe n'est expert des pays de l'Est), des contextes, des archives et situations historiques, des sociétés, affecte-t-elle l'apprentissage de l'enquête de terrain ? Dans quelle mesure le positionnement plus équilibré des sachants et des apprenants face au terrain ne vient-il pas redéfinir la transmission de l'enquête ?

4. Interroger la production des savoirs et la communication scientifique

La portée et l'intérêt d'enseigner l'enquête par la pratique laissent place à un autre constat. Le moment dédié à l'enquête est aussi propice pour faire émerger des questions et des réflexions qui participent à modifier le regard que portent les étudiants sur les façons de pratiquer l'enquête de terrain et de produire de la connaissance scientifique. Ce constat s'est imposé à nous à l'occasion des échanges informels durant les longs trajets

en bus, les repas ou les soirées, mais aussi au moment des réunions quotidiennes explicitement dédiées à réinterroger les activités effectuées dans la journée. Chacun apporte son propre point de vue sur son expérience, partage ses questions sur l'enquête, ses doutes, ses critiques, ses interprétations. La norme éducative qui fait généralement de l'étudiant un récepteur passif se modifie, comme en témoignent les prises de position, les débats et l'investissement de chacun dans une démarche plus réflexive.

Les aléas inhérents au terrain (la disparition des témoins, la curiosité des voisins de l'enquêté qui s'immiscent parfois dans l'entretien, l'inaccessibilité d'un site ou sa disparition, la situation géopolitique actuelle du pays, etc.) préoccupent souvent les étudiants. Ils reviennent sur cet aspect de l'enquête pour manifester leur contrariété et faire valoir les difficultés inattendues auxquelles nous devons collectivement faire face. Les étudiants prennent conscience que le terrain n'est jamais donné à l'avance et que la recherche en sciences humaines suppose un travail d'accommodation, de bricolage avec les éléments disponibles. La perception implicite et normative qu'ils avaient au départ s'en trouve ainsi modifiée.

Après 3 heures de route, nous arrivons à Rawa-Ruska pour étudier le système concentrationnaire nazi destiné aux « résistants-prisonniers ». Environ 24 000 militaires français hostiles à l'armistice et guidés par la volonté de poursuivre le combat ont été détenus ici. Nos observations doivent nous permettre de cartographier les lieux et d'étudier l'organisation du camp de représailles. Notre interprète ukrainien descend du bus et, sans mot dire, se rend dans le bâtiment adjacent pour rencontrer un homme en uniforme. Il ressort quelques instants plus tard et nous annonce piteusement que l'armée ukrainienne interdit l'accès au camp. Les profs sont passablement agacés et demandent d'insister, d'expliquer que nous venons de loin, que nous ne sommes pas de simples visiteurs, que nous ne reviendrons jamais. Les négociations dureront de longues minutes avant que le gardien des lieux décide d'entrouvrir les grilles et consente à nous laisser déambuler dans l'allée centrale du camp sous sa surveillance vigilante. Nous observons des bâtiments en ruine, laissés à l'abandon depuis trop longtemps. Nous nous efforçons de dessiner et d'enregistrer les fragments de ce qui s'offre à notre regard mais nous ne voyons presque rien... (Journal de terrain de Léo, étudiant en géographie, février 2018, Rawa-Ruska, Ukraine)

La fragilité du terrain, les difficultés rencontrées, la souplesse dont l'ethnographe doit faire preuve n'apparaissent clairement qu'à celui qui les éprouve (Tasia, 2016). Partager cette expérience d'enquête avec les étudiants sert ainsi à évoquer les conditions sociales et matérielles du recueil des données, à interroger leur légitimité, l'articulation avec la production des connaissances et l'éthique du chercheur. Les échanges permettent de croiser les approches, les regards et les méthodes entre trois disciplines de sciences sociales – histoire, géographie et sociologie – et d'expérimenter leur différence et leur complémentarité dans leur manière d'appréhender le terrain, d'exploiter les résultats et de les traiter.

Pour moi, participer à cette unité d'enseignement, c'était surtout un projet scientifique. On nous amenait à être de véritables chercheurs, et ça, c'est quelque

chose qui m'intéressait énormément. On allait nous former à la recherche scientifique : partir de lectures, les confronter à un terrain de recherche et d'enquête, et ensuite faire toute une restitution et une communication scientifique sur ça. Donc j'attendais vraiment de cette UE un enrichissement culturel, humain, mais aussi un enrichissement scientifique. C'est aussi l'occasion de rencontrer d'autres disciplines, l'histoire et la géographie, et de découvrir à quel point c'est compliqué d'enquêter et de rester objective. (Marie-Cécile, ancienne étudiante de sociologie, partie en Ukraine en 2018, interviewée en février 2021)

Au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête, à partir du deuxième ou troisième jour, l'attention des étudiants se déplace ainsi du terrain à la méthodologie. C'est alors sur le plan de la démarche et de la posture de l'enquêteur, des attitudes à adopter (le rapport à l'émotion, à l'empathie, à l'ethnocentrisme, etc.) que se porte leur attention. Ils saisissent à quel point le travail préparatoire est primordial, mais insuffisant pour maîtriser l'observation et mener des entretiens. L'expérience sensible du terrain leur permet surtout de comprendre que l'enquêteur se trouve parfois dans une situation inconfortable et que le recueil des données est indissociable de l'expérience émotionnelle, sensorielle et corporelle du chercheur *in situ*. L'expression des émotions engage à questionner la justesse du ressenti, en accord ou non avec ce qu'exige la situation d'enquête (Hochschild, 2017). Les étudiants saisissent que le malaise éprouvé sur le terrain peut être considéré autrement qu'un obstacle méthodologique lorsqu'il est appréhendé comme une ressource qui permet d'être plus attentif et réceptif à ce qui s'offre à l'observation (Tasia, 2016). La séparation du personnel et du professionnel perçu comme une norme scientifique indispensable devient désormais discutable (Ghasarian, 2004). Il leur apparaît surtout judicieux d'interroger leurs propres difficultés, d'effectuer une « socio-autoanalyse » (Bourdieu, 2004) et un travail « d'objectivation participante » (Bourdieu, 2003).

Cette enquête de terrain, menée avec un partenaire extérieur, Yahad-in Unum, questionne également les étudiants en amont sur la démarche et la méthodologie de cette association, présentée par nous comme experte, mais qui pourtant suscite des questions épistémologiques parmi les historiens professionnels¹⁷. Si le bien-fondé de la démarche de l'association et son intérêt ne font pas débat, c'est l'exploitation qui en est faite, sans méthodologie scientifiquement construite de prime abord, qui interroge. Les guides d'entretiens élaborés pour reconstituer les crimes nazis, la formulation des questions pour saisir les conditions d'assassinats et obtenir une description détaillée des fusillades n'abordent pas prioritairement le phénomène dans son contexte. À ce sujet, les étudiants peuvent s'étonner que les questions portent essentiellement sur la violence en tant que phénomène spécifique. D'abord déstabilisés, ils découvrent ensuite que l'objectif prioritaire de l'association est d'enquêter sur la localisation des

¹⁷ En particulier, elle renvoie à la remarque de Christian Ingrao et Jean Solchany : « Tout notre problème est ici de rendre compte d'une démarche qui ne peut susciter que la sympathie, d'une enquête hors norme dont nous souhaitons souligner avec force la portée tout en formulant des remarques plus critiques sur la manière dont s'est faite sa restitution, sa promotion, sa médiatisation » (Ingrao, Solchany, 2009, p. 7).

fosses et sur les modes opératoires des fusillades. Cette situation les engage à exercer un regard critique et documenté sur les limites de la méthode, sur les résultats obtenus et sur le mode d'exploitation et de restitution de ces résultats. Prenant appui sur les entretiens, les étudiants aboutissent presque toujours à relativiser le statut scientifique de l'enquête menée et à s'interroger sur la démarche qu'il convient d'adopter. Ils découvrent, chemin faisant, à quel point il est essentiel de lier la conduite de l'entretien à l'orientation de recherche poursuivie.

Aux interrogations sur la posture de l'enquêteur s'associent celles sur l'objectivité des données. Comment peut-on produire de la connaissance scientifique lorsque le terrain comporte une part irréductible de subjectivité ? Une difficulté est par exemple de démêler l'écheveau complexe qui lie histoire et mémoire, dont les rapports sont très souvent placés sous le signe du conflit ou de l'opposition. Les enjeux du débat historiographique, sur lesquels nous ne reviendrons pas ici, affectent directement la pratique de l'histoire dite « immédiate » ou « du temps présent », dont relève le dispositif qui est ici présenté. Cette spécialité historique utilise en effet le témoignage direct d'acteurs, ce qui, dans l'administration de la preuve, confronte d'emblée histoire et mémoire – celle du témoin. Tout comme les étudiants en histoire replacent la source dans son contexte, les étudiants en sociologie et en géographie cherchent à replacer le témoin dans son environnement, ce qui est une difficulté supplémentaire dans le cas qui nous intéresse, du fait du peu de connaissances par les étudiants du cadre historique, social, culturel des territoires envisagés (Ukraine et Biélorussie). La démarche est d'autant plus complexe qu'elle implique une faculté psychique, diversement analysable, qu'est la mémoire des individus, dont la majorité était enfant lors des faits. Tiers impliqué à différents niveaux, le témoin doit produire un récit collecté par les étudiants où ses convictions ne devraient pas avoir de place (tel un témoin judiciaire) ou pour lesquelles l'apprenti chercheur doit être en mesure d'extraire le bon grain de l'ivraie. L'étudiant fait ainsi face à un « individu-mémoire » (Descamps, 2001 ; Dulong, 1998), dont le discours doit être analysé scientifiquement. Dès lors, les témoins de la Shoah n'apparaissent plus seulement comme de simples informateurs, mais comme des individus pluriels qui ont un âge, un itinéraire de vie, un statut, un lieu de résidence et qui sont susceptibles d'adapter leur discours à des interlocuteurs venus spécialement de France pour les interroger. Cette prise de conscience conduit les étudiants à comprendre qu'ils ne font pas que mener des entretiens et des observations ethnographiques, mais qu'ils participent à construire les données qu'ils recueillent (Kaufmann, 2001).

C'est souvent au moment où les étudiants s'aperçoivent que les enquêtés développent un discours qui est rarement révélateur des relations complexes qui ont été entretenues avec les Juifs et les Roms que des discussions s'engagent sur le rapport aux sources et à l'analyse des données. Faut-il déplorer le silence des enquêtés, douter de leur sincérité ? Convient-il de recouper les informations pour obtenir des réponses ou s'interroger sur la situation d'enquête, l'identité des enquêteurs ? En quoi les caractéristiques sociales,

la trajectoire de vie des enquêtés ont une incidence sur les propos livrés ? Ces questionnements attestent du travail de réflexion épistémologique engagé par les étudiants.

La restitution des travaux de recherche devant des étudiants et des élèves permet de poursuivre le travail réflexif engagé à propos du terrain d'enquête et de la production des savoirs. Bien en amont de l'enquête de terrain, les étudiants réfléchissent déjà aux différentes formes que cette restitution prendra – expositions de panneaux ou photographiques, conférences thématiques, films documentaires, site internet, supports de présentation pour collégiens et lycéens¹⁸ – en fonction des publics ciblés, et commencent à en préparer la structuration. Les étudiants font état des difficultés qu'ils éprouvent à développer des analyses, à organiser les données qui viendront soutenir leur argumentation et à adopter une démarche probatoire rigoureuse qui puisse être présentée en public. C'est à ce moment qu'ils mesurent ce que Bruno Latour (2001 : 11) décrit comme « la différence abyssale qui sépare la conception que le public se fait de la science faite et le vécu quotidien du chercheur, qui est la réalité de la recherche, c'est-à-dire la science en train de se faire ».



PHOTO 3 : RESTITUTION EN CONTEXTE SCOLAIRE (PHOTO SANDRINE VICTOR, 2019).

Il leur faut être en capacité de restituer au grand public un passé intelligible, car ce public attend une mise en lumière et en perspective des marques encore présentes des traumatismes du passé qu'il veut comprendre. Le cas de ce spectateur, dont le père avait

¹⁸ Quelques-uns de ces supports peuvent être consultés sur le blog de l'unité d'enseignement : <https://blogs.univ-jfc.fr/heritage-historique-europeen/> (consulté le 15/11/21). Il est également possible de visionner la vidéo réalisée par les étudiants à l'occasion des 5 ans du dispositif, et diffusée lors de la Semaine nationale de lutte contre le racisme et l'antisémitisme en 2021 : <https://media.univ-jfc.fr/videos/?video=MEDIA210319121514607> (consulté le 15/11/21)

été incarcéré dans le camp de Rawa-Ruska, que nous avons visité lors de la première session de terrain en est un bon exemple. Il soutenait lors d'une conférence donnée par les étudiants « qu'il n'y avait pas de Juifs dans ce camp », car son père « ne lui en avait jamais parlé ». Par là, il remettait en question le travail des étudiants, et sous-entendait qu'un biais victimaire et philosémite avait été pris. C'est parce que l'étudiant avait préparé sa recherche en détail qu'il a été possible de désamorcer la situation : le père de ce monsieur a été interné après que les Juifs du camp aient été totalement exterminés. « Voilà donc le modeste chercheur proclamé "expert", à son corps consentant ou à son corps défendant » (Bédarida, 1995 : 136). L'étudiant n'est plus seulement un enquêteur de terrain, en s'exposant à la lumière du public il se doit de neutraliser tout ce qui pourrait altérer les règles fondamentales de distanciation au sujet pour une transmission objective (Gauvard, Sirinelli, 2015). Cette mise en situation professionnelle amène les étudiants à appréhender une autre facette des usages de l'enquête tout en favorisant la compréhension de ce que suppose l'adoption d'une démarche scientifique. Témoins privilégiés des derniers témoins encore vivants de ces événements, ils se sentent investis du devoir de restituer leur parole, de la contextualiser et de faire le lien avec le présent, notamment dans un contexte de foisonnement d'idées négationnistes et complotistes favorisées par les algorithmes enfermants des réseaux sociaux. Ils prennent ainsi conscience de l'urgence pédagogique de rendre compte de leur travail à de jeunes publics, collégiens et lycéens.

Ce séminaire de terrain en Ukraine fut plus qu'une expérience universitaire, ce fut une aventure humaine, émotionnelle et culturelle fantastique qui, je le pense sincèrement, restera gravée en moi. Elle m'a fait grandir sur le plan personnel et réfléchir sur la place des choses, dans ma vie et dans le monde. Plus qu'un investissement universitaire, ce projet est devenu pour moi un enjeu citoyen, qui m'a amené, avec d'autres camarades, à partager notre expérience et à vulgariser nos connaissances, avec des collégiens et des lycéens, lors d'interventions dans les établissements scolaires. Mon engagement universitaire s'est terminé avec la fin de l'année universitaire 2017-2018. Pourtant, pour la semaine de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations de 2019, j'ai souhaité organiser une conférence, autour de cette expérience, au sein des murs de Sciences Po Strasbourg, l'engagement universitaire est devenu un engagement citoyen. (Extrait d'un courrier rédigé par Robin, étudiant en histoire, février 2019)

Conclusion

La contribution proposée permet de soutenir que la confrontation des étudiants à l'enquête de terrain sert essentiellement à une réflexion épistémologique sur la fabrique des savoirs scientifiques. Ce que les étudiants découvrent sur le terrain, c'est que les connaissances ne sont pas qu'une description des faits, un recueil de données, mais leur dépassement, une interprétation qui suppose des choix et des arbitrages. Au-delà des compétences techniques que requiert l'enquête de terrain, l'intérêt de ce type de pratique pédagogique réside dans sa capacité à approcher la réalité et au fait de

confronter les étudiants à un travail d'introspection et de réflexivité. Ce dernier, ainsi que la complémentarité des approches disciplinaires dans leur manière d'appréhender l'enquête de terrain, permettent de lever en partie l'obstacle d'un terrain lointain à la fois géographiquement et socialement. Il importe selon nous de s'intéresser au terrain d'enquête comme un élément qui provoque des questions et stimule des réflexions jusqu'alors trop abstraites et éloignées des étudiants. La posture aboulique et silencieuse de nombreux étudiants correspond sans doute à la spécificité de notre terrain d'enquête. Celui-ci constitue assurément pour eux une véritable épreuve qui explique leurs difficultés heuristiques à mettre à distance les dimensions sensorielles et affectives tant le décalage culturel est important, le sujet difficile et l'immersion courte. On fera remarquer que l'exposition impromptue d'enseignants, cherchant sous le regard d'étudiants en retrait, permet d'expérimenter une façon finalement aujourd'hui peu usitée de transmettre l'enquête de terrain. C'est d'autant plus remarquable que la position attentiste des étudiants ne signifie pas leur désengagement d'une réflexion théorique sur l'enquête. On peut même affirmer que le savoir réflexif acquis par les étudiants s'enrichit des observations de l'enquête menée par les chercheurs expérimentés. Ces conclusions nous invitent à dissocier l'attentisme de l'apprenti enquêteur de l'attention qu'il prête à l'enquête, au terrain et aux réflexions qu'il engage.

Bibliographie

- ARBORIO A.-M., FOURNIER P. (2015), *L'observation directe*, Paris, Armand Colin.
- BEAUD S., WEBER F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte.
- BECKER H. S. (1985 [1963]), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BÉDARIDA F. (1995), « Les responsabilités de l'historien "expert" », in J. BOUTIER, D. JULIA (dir.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'Histoire*, Paris, Autrement.
- BENBASSA E. (2010), « Juste mémoire ou raisonnable oubli », in J. MICHEL, *Gouverner les mémoires*, Paris, Presses universitaires de France, p. 267-284.
- BISCARAT J. (2013), « Dix ans de voyages pédagogiques à Auschwitz : bilan critique », *Témoigner, entre histoire et mémoire*, n° 116, p. 33-41.
- BIZEUL D. (2007), « Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe », *Revue française de science politique*, vol. 57, n° 1, p. 69-89.
- BOURDIEU P. (2003), « L'objectivation participante », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 150, p. 43-58.
- BOURDIEU P. (2004), *Esquisse pour une autoanalyse*, Paris, Raisons d'agir.
- CIARCIA G. (2011), *Ethnologues et passeurs de mémoires*, Paris/Montpellier, Karthala/Maison des sciences de l'homme de Montpellier.
- DESBOIS P. (2007), *Porteur de mémoires : sur les traces de la Shoah par balles*, Paris, Michel Lafon.

- DESCAMPS F. (2001), *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France.
- DRAHI P. (2017), *Enseigner la Shoah et les questions socialement vives. Risques et défis, paroles de professeurs de collège et de lycée*, Paris, L'Harmattan.
- DULONG R. (1998), *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Les Éditions de l'EHESS.
- ERNST S., MARCOIN F., BORNE D., BENSOUSSAN G. (2008), *Quand les mémoires déstabilisent l'école : Mémoire de la Shoah et enseignement*, Lyon, INRP.
- FELDMAN J. (2012), « Pour découvrir le beau pays d'Israël : les voyages de jeunes en Pologne. », in J. FIJALKOW, Y. FIJALKOW Y. (dir.), *Les élèves face à la Shoah. Lieux, Histoire, voyages*, Toulouse, Presses du Centre universitaire Jean-François Champollion.
- FIJALKOW J., FIJALKOW Y. (2013), *Les élèves face à la Shoah : Lieux, histoire, voyage*, Albi, Presses du Centre universitaire Jean-François Champollion.
- FIJALKOW Y., FIJALKOW J. (2021), « Quels effets produisent les visites scolaires d'Auschwitz-Birkenau ? », in A. BANDE, P.-J. BISCARAT, O. LALIEU (dir.), *Nouvelle histoire de la Shoah*, Paris, Passés Composés, p. 247-266.
- GAUVARD CL., SIRINELLI J.-F. (2015), « Historien », *Dictionnaire de l'historien*, Paris, Presses universitaires de France.
- GHASARIAN C. (2004), *De l'Ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.
- GENSBURGER S., LEFRANC S. (2017), *À quoi servent les politiques de mémoire ?*, Paris, Presses de Sciences Po.
- GRANDJEAN G. (2014), *Les jeunes et le génocide des Juifs. Analyse sociopolitique*, Bruxelles, De Boeck.
- GRYNBERG A. (2005), « La pédagogie des lieux », *Les Cahiers de la Shoah*, n° 8, p. 15-56.
- HARTOG F. (2017), « La présence du témoin », *L'Homme*, n° 223-224, p. 169-184.
- HILBERG R. (1988), *La Destruction des juifs d'Europe*, Paris, Fayard.
- HOCHSCHILD A.R. (2017), *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, Paris, La Découverte.
- HOGGART R. (1970), *La Culture du Pauvre : Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit.
- INGOLD T. (2018), *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- INGRAO C., SOLCHANY J. (2009), « La "Shoah par balles". Impressions historiennes sur l'enquête du père Desbois et sa médiatisation », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 102, n° 2, p. 3-18.

- JOUNIN N. (2014), *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.
- KAUFMANN J.-C. (2001), *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LATOUR B. (2001), *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue : une conférence-débat à l'INRA*, Paris, Institut national de la recherche agronomique.
- MENDELSON D. (2009), *Les disparus*, Paris, J'ai Lu.
- MICHEL J. (2010), *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, Presses universitaires de France.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1995), « La politique du terrain », *Enquête*, n° 1, p. 71-109.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (2001), « L'enquête de terrain socio-anthropologique », in J. BOUTIER, J.-L. FABIANI, J.-P. OLIVIER DE SARDAN (dir.), *Corpus, Sources et Archives*, Paris, Éditions IRMC, p. 63-81.
- PERETZ H. (2004), *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte.
- PETT E. (2010), « Du fil de l'eau en fils à retordre. Comment bricoler des techniques de terrain protéiformes en une méthodologie qualitative cohérente en géographie ? », *L'information géographique*, vol. 74, n° 1, p. 9-26.
- PLUMAUILLE C., ROSSIGNEUX-MÉHEUST M. (2014), « Le stigmatisme ou la différence comme catégorie utile d'analyse historique », *Hypothèses*, vol. 17, n° 1, p. 215-228.
- RIFFAUT H. (2017), « Entre les lignes, enquête sur les nageurs réguliers de la piscine Pontoise de Paris », *Émulations. Revue de sciences sociales*, n° 22, p. 83-97.
- RODER I. (2021), « Les défis de l'enseignement de la Shoah », in A. BANDE, P.-J. BISCARAT, O. LALIEU (dir.), *Nouvelle histoire de la Shoah*, Paris, Passés composés, p. 267-284.
- TASIA E. (2016), « Être étonné. Lorsque le malentendu et l'angoisse nous ancrent dans le terrain », *Civilisations*, n° 65, p. 127-144.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2008), « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, vol. 4, n° 165, p. 31-42.
- WEBER F. (2009), *Manuel de l'ethnographe*, Paris, Presses universitaires de France.
- YEGHICHEYAN J., JASPART A. (2018), « La recherche collective, rempart contre l'inconfort ethnographique ? Le cas d'un terrain partagé en prison », *Ethnologie française*, vol. 48, n° 3, p. 539-552.
- WIEVIORKA A. (1998), *L'Ère du témoin*, Paris, Plon.