Transmettre l'enquête de terrain par l'épreuve

Corinne Davault et Anaïs Leblon

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/davault>

Pour citer cet article

Corinne Davault et Anaïs Leblon, « Transmettre l'enquête de terrain par l'épreuve », *Émulations*, n° 39-40, Mise en ligne le 11 mai 2022.
DOI : 10.14428/emulations.039-40.01

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

Transmettre l'enquête de terrain par l'épreuve

Corinne Davault et Anaïs Leblon¹

[Résumé] Ce double numéro d'*Émulations. Revue de sciences sociales* invite à construire nos pratiques pédagogiques de formation à l'enquête de terrain comme objet de recherche. L'originalité des contributions réunies ici est de proposer des récits d'expériences singulières de cet enseignement dans une pluralité de situations : des stages de terrain à partir d'enquêtes collectives, des enseignements en salle de classe dans des cursus de sciences sociales ou bien encore des formations à l'enquête dans des écoles professionnelles. Malgré cette diversité, les douze articles décrivent tous des pratiques d'enseignement et d'apprentissage collectives et réflexives. Ils reviennent sur la construction d'espaces de prises de parole étudiantes, à partir desquels s'invente un enseignement inductif. Ce numéro interroge aussi les effets des réformes sur les manières d'enseigner l'enquête en sciences sociales, que ce soit à travers le prisme d'un changement de maquette dans un cursus académique ou celui de l'universitarisation des formations professionnelles. En prenant parfois le risque de dévoiler les difficultés et limites de leur enseignement, les auteurs montrent l'intérêt pédagogique et heuristique de ce type de formation et participent à réarticuler recherche et enseignement.

Mots-clés : affect, archives, enquête collective, enseignement, épreuve, étudiant, pratique ethnographique, professionnalisation, réflexivité, réformes universitaires, stage de terrain, transmission.

Passing on the field survey through the test

[Abstract] This double issue of *Émulations. Revue de Sciences sociales* is an invitation to reflect on what happens when fieldwork itself become an object of research, and namely on our own pedagogical practices in teaching fieldwork survey. Each paper in this issue constitutes a unique story about teaching fieldwork, and they together address a wide variety of situations: fieldwork teaching, classroom teaching, and fieldwork training in vocational schools. Across this diversity of contexts, each of the 12 papers describes teaching and learning practices that are reflexive and interactive. The papers explore the creation of educational environments that enable inductive learning. The authors also consider the impact of pedagogical reforms in the social sciences, including the re-organization of university programs and the "universitarisation" of technical and vocational training. The papers in this issue transparently address the challenges and even the limits of the pedagogical approaches they present. Doig so allows the authors to highlight the value of fieldwork training and the potential of its role at the crossroads of research and education.

Keywords: emotion, archives, collective research, teaching, test, student, ethnography, professionalisation, reflexivity, university reforms, fieldwork teaching, transmission.

Les publications collectives les plus récentes sur l'enseignement de l'enquête de terrain ont en commun d'avoir été impulsées par des revues ou des associations disciplinaires, qu'il s'agisse du numéro « Pour une réflexion collective sur l'enseignement de la géographie » des *Carnets de géographie* (Gardin, Morelle, Ripoll, 2017), du numéro 14 de la

¹ Université de Paris 8, LAVUE/ALTER, France.

revue de l'Association française de sociologie *Socio-logos* (Tralongo, Court, Kakpo, 2019) ou bien du « Colloque ethnographies plurielles #8, le transmissible et l'intransmissible de la pratique ethnographique » des 11 et 12 octobre 2018 organisé par la Société d'ethnologie française. Ces discussions initiées dans un cadre institutionnel disciplinaire ne doivent pas cacher le fait que l'enseignement de l'enquête de terrain a souvent été expérimenté collectivement par des enseignants-chercheurs de sciences sociales aux parcours de formation différenciés et à travers un dialogue interdisciplinaire.

Nous-mêmes, enseignantes-chercheuses dans le département de sociologie et d'anthropologie à Paris 8, avons co-encadré des stages de terrain dans le cadre d'une mineure annuelle de « pratique d'enquête » en licence 3 de sociologie, l'une étant sociologue, l'autre anthropologue. Nous avons construit cet enseignement sans division du travail et à partir d'un socle commun de références épistémologiques, celles des sciences sociales historiques (Passeron, 2006), initiées dès les années 1990 par les débats féconds entre disciplines publiés dans la revue *Enquête*. Parallèlement, à partir de 2017 nous avons fréquenté avec nos étudiants un autre lieu de formation à l'enquête de la Seine–Saint-Denis, le lycée le Corbusier à Aubervilliers où se rencontrent tous les ans sociologues, philosophes, anthropologues, ethnologues à l'occasion des colloques *OLO* organisés par l'association AnthropOLOGie pour tous (Baudelot, Robert, 2019). Après avoir participé aux « Journées enseigner la sociologie dans le supérieur : Enquête des pratiques » à Lyon², puis au colloque de la SEF³, nous avons eu envie de poursuivre la réflexion engagée en organisant une journée d'études « Transmettre, expérimenter, éprouver l'enquête de terrain » (Davault, Leblon, 2021) ouverte aux diverses disciplines des sciences sociales. Suite à plusieurs années d'encadrement de stages, nous voulions explorer les diverses manières d'enseigner, de transmettre l'enquête de terrain en étant attentives aux contextes d'apprentissage, que ce soit le contexte du terrain ou celui de l'institution d'enseignement (grandes écoles, universités, formations professionnelles), des cursus et disciplines. Il nous semblait qu'entre le *Guide de l'enquête de terrain* (Beaud, Weber, 1997) – écrit à partir de l'expérience des stages de terrain du prestigieux DEA de sciences sociales de l'ENS/EHESS – et l'ouvrage plus récent de notre collègue Nicolas Jounin (2014) *Voyage de classe, des étudiants de Seine–Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers* – réalisé à partir d'enquêtes menées avec des étudiants en L1 de sociologie à Paris 8 –, de nombreuses situations d'apprentissage de l'enquête de terrain restaient à investiguer et à décrire.

Pour ce qui nous concerne, nous avons été troublées par cet enseignement, au point de le suspendre le temps d'y réfléchir. Nous enquêtons en partie avec les étudiants en réalisant avec eux des recherches de documentation, des observations et certains

² DAVAUT C., LEBLON A. (2017), *L'apprentissage de la réflexivité à partir du travail de terrain*, communication à la « Journée enseigner la sociologie dans le supérieur : Enquête des pratiques », Lyon, 9 et 10 novembre 2017.

³ DAVAUT C., LEBLON A. (2018), *Transmission in situ et situation universitaire, ethnographie de l'enseignement de la pratique d'enquête*, communication au colloque « Ethnographies plurielles #8, le transmissible et l'intransmissible de la pratique ethnographique », Paris, Société d'ethnologie française, 11 et 12 octobre 2018.

entretiens. Éprouver avec eux le terrain était une expérience nouvelle. Cette expérience a essuyé quelques échecs en dévoilant la fragilité de certains étudiants et leur souffrance au travail, ce qui nous a affectées en retour. Certains d'entre eux avaient déjà enquêté dans les beaux quartiers et fait l'expérience de l'humiliation et du mépris de classe (Jounin, 2014). De notre côté, nous avons fait le choix d'un voyage de classe que nous pensions plaisant, en bord de mer, à Dieppe, ville à la fois touristique et habitée par des catégories sociales hétérogènes. À l'occasion des entretiens menés avec les étudiants, nous avons pris conscience des écarts quant à la manière dont l'épreuve du terrain, au sens d'une expérience sensible de la fabrication de la preuve au cours de situations qui éprouvent personnellement l'enquêteur, pouvait affecter étudiants et enseignantes-chercheuses. De certaines situations d'enquête, les étudiants ne retenaient que l'humiliation subie, tandis que nous y prenions plaisir même si notre légitimité d'enseignante avait pu être mise à mal par l'enquêté. À la sortie d'un entretien, deux étudiantes exprimèrent leur malaise et leur indignation. L'enseignante qui les accompagnait essaya de partager son excitation et sa curiosité suscitées par les résistances, les oppositions auxquelles nous nous étions heurtées (Davault, 2022 ; Davault, Leblon, 2018). Nous, enseignantes, savions ces moments heuristiques importants pour décrypter les enjeux locaux, les logiques des acteurs, les transformations sociales. Pour faire preuve, nous cherchions à comprendre les conflits, les procès dans lesquels nos interlocuteurs nous octroyaient une place. Nous avons alors réalisé à quel point notre statut, mais surtout notre bagage théorique et nos habitus professionnels nous protégeaient et que, dans ce contexte, la transmission de conseils oraux ne suffisait pas toujours à anticiper ou dénouer des situations que le travail de triangulation, de croisement avec d'autres matériaux et d'autres situations, permettrait par la suite d'éclairer.

Ceci nous a engagées à tenir un journal de terrain sur notre enseignement afin de pouvoir continuer à explorer de manière réflexive l'enseignement de l'enquête⁴ : peut-on transmettre l'épreuve du terrain et le goût de l'enquête sans les théories permettant son analyse ? Comment engager les étudiants dans l'enquête sans trop les exposer ? Que fait la situation universitaire à la relation d'enquête ? Que fait l'expérience du terrain à la relation pédagogique ? Comment transmettre une démarche inductive, dans un temps court, quand l'étudiant attend des prescriptions ? Comment rendre un raté heuristique quand l'étudiant est en contrôle continu ? De quelles manières les tournants épistémologiques et les nouveaux objets transforment-ils l'enseignement de l'enquête ?

Si certains des auteurs de ce numéro ont déjà œuvré par leurs publications à la transmission de l'histoire de l'enquête en anthropologie en interrogeant ses objets, ses courants, ses paradigmes et ses méthodes (Adell-Gombert, 2011 ; Copans, Adell-Gombert, 2019 ; Géraud, Leservoisier, Pottier, 2016 ; Leservoisier, 2005 ; Leservoisier, Vidal, 2007), l'originalité de l'ensemble des contributions réunies ici est de faire le récit d'expériences singulières d'enseignement de l'enquête en sciences sociales donnant à voir les

⁴ DAVULT C., LEBLON A. (2019), *Enseigner la pratique d'enquête en L3 de sociologie, ethnographier nos pratiques pédagogiques*, communication au colloque « Enseigner à Paris 8 aujourd'hui », cinquantenaire de l'université de Paris 8, Saint-Denis, 29 janvier 2019.

bricolages et les inventions que les enseignants-chercheurs mettent en œuvre dans une diversité de situations d'enseignement. Ce double numéro témoigne de l'envie partagée par les enseignants chercheurs de conduire une analyse réflexive sur ces expériences pédagogiques. L'accompagnement dans le processus éditorial ainsi que la qualité des évaluations des articles ont également contribué à construire collectivement ces pratiques pédagogiques comme objet de recherche légitime des sciences sociales.

Les douze contributions donnent à voir des manières variées d'expérimenter et d'éprouver les formations à l'enquête de terrain en analysant autant la mise à l'épreuve des étudiants, que celles des dispositifs d'enseignement et des enseignants. Signées pour dix d'entre elles à plusieurs mains (soit une trentaine d'auteurs), elles ont en commun d'être des pratiques d'enseignement et d'études collectives, réflexives et inductives. Au-delà de ces points communs qui donnent sens au corpus de textes, ce numéro rassemble des articles sur l'enseignement de l'enquête dans des formations occupant des positions très différentes dans l'espace de l'enseignement supérieur, comme notre appel à communication y invitait. Trois expériences d'enseignement reviennent sur des « stages » de terrain organisés dans le cadre d'une formation à l'anthropologie en master à l'université de Paris, de Toulouse (Chaudat, Leservoisier ; Adell, Charlier, Courduriès, Gabail et Legrain) ainsi qu'en licence à l'université de Khartoum au Soudan (Casciarri). Deux contributions décrivent l'apprentissage de l'enquête au cours d'un séjour à l'étranger, en Biélorussie et Ukraine dans le cas d'étudiants de licence de géographie, histoire et sociologie de l'Institut national universitaire Champollion d'Albi (Courcelle, Fijalkow et Victor), au Sénégal pour ce qui concerne les étudiants de l'université d'Ottawa (Mondain, Goudiaby, Jacquemin). Les formations à l'enquête dispensées par les enseignants-chercheurs en salle de classe dans des cursus disciplinaires sont par ailleurs questionnées dans trois contributions : en deuxième année de licence de sociologie à l'université Perpignan (Chartier), en licence de sociologie et sciences politiques à l'université Saint-Louis à Bruxelles (Schaut, Woitchik) ainsi qu'en licence et master de sciences politiques à Paris 2 et Sciences Po (Garcia, Bendjaballah, Vandenbunder).

Ce numéro donne aussi à voir des expériences d'enseignements du terrain, liées à l'universitarisation de formations professionnelles qui ne bénéficient pas de la généalogie légitimante de l'anthropologie, de la sociologie, de l'histoire ou des sciences politiques : en école du travail social en région parisienne (Cardi, Rannoux, Saussey), en médecine générale à Strasbourg (Czerny, Lepaux), en école de soins infirmiers à Brest (Derbez, Havard Duclos, Cozian) ou encore en écoles nationales d'architecture à Paris-Malaquais et Nantes (Bossé, Didelon). Ces nouveaux venus alimentent une réflexion stimulante sur les tensions entre des réformes qui transforment les conditions matérielles d'enseignement, les publics étudiants, les statuts des enseignants et des controverses épistémologiques. Ils décrivent la formation des collectifs enseignants constitués de formateurs, professionnels et enseignants-chercheurs titulaires ou non qui se fabriquent par frottements, ajustements, explicitations des malentendus et com-

promis. S'ils soulignent sans surprise la polysémie que recouvrent les termes « terrain » et « enquête », l'analyse qu'ils proposent des malentendus auxquels ils se confrontent pourrait bien éclairer certaines résistances auxquelles se heurtent les enseignants chercheurs dans les formations académiques qui accueillent des publics hétérogènes déjà formés à d'autres disciplines ou épistémè. Avant d'interroger ces transformations récentes, nous proposons une brève mise en perspective de la genèse des formations à l'enquête en France, à la fois en anthropologie et en sociologie.

1. Stages de terrain, enquêtes collectives et tournants épistémologiques

1.1. La progressive universitarisation des stages de terrain professionnels

Trois textes de ce numéro reviennent sur des expériences de stage de terrain en anthropologie : à l'université de Paris (anciennement Paris V), de Toulouse et de Khartoum, héritière de l'attention portée à la formation au terrain de l'anthropologie britannique. Dans la littérature existante à propos des stages développés autour d'enquête collective dans l'enseignement supérieur français, ceux créés en 1946 par André Leroi-Gourhan au Centre de formation à la recherche ethnologique (CFRE) sont souvent décrits comme ayant servi de modèle. C'est le cas des stages de terrain à Paris V initiés à partir des années 1970 par le couple Cresswell alors que prennent fin les stages du CFRE (Laferté, 2016) dont l'« héritage dynamique » est ici présenté par Philippe Chaudat et Olivier Leservoisier. La même filiation est revendiquée à l'université d'Aix-en-Provence dès les années 1970 par Hélène Balfet, Georges Ravi-Giordani et Christian Bromberger, eux-mêmes anciens étudiants du CFRE (Bromberger, Benoist, 1986), à l'université de Nanterre et à la Formation à la recherche en anthropologie sociale et ethnologie à l'EHESS (Laferté, 2016). À partir de 1984, d'anciens enseignants et étudiants de Paris V, sociologues et anthropologues (Michel Pialoux, Alban Bensa, Florence Weber, Tiphaine Barthélémy), organisent des stages de terrain à l'ENS/EHESS dans le cadre du DEA en sciences sociales dirigé par Jean-Claude Chamboredon (Combessie, 2001 ; Laferté, 2016 ; Pialoux, Pasquali, Beaud, 2019 ; Weber, 1987).

À côté de la figure de l'ethnographe solitaire en pays lointain qui se perpétue, certaines formations en sciences sociales font ainsi de l'épreuve du terrain, souvent la première pour les étudiants, une expérience collective. Si le modèle perdure, les contextes de formation, comme la division du travail dans le cadre de recherche collective en France, se sont transformés. Alors même qu'au départ, les stages du CFRE ou du FRAN (Formation à la recherche en Afrique noire) – créés au sein du Centre d'études africaines qui organise de 1969-1970 à 1982 des stages en milieu rural français (Bagayogo, 1977 ; Copans, Pouillon, 1977) – s'étaient construits à partir de logiques professionnelles et pluridisciplinaires dans le but de former des chercheurs pour le musée de l'Homme ou l'ORSTOM (Sanders, 2019), aujourd'hui le modèle des stages de terrain s'impose quant à lui dans le cadre de curriculums disciplinaires en anthropologie et en sociolo-

gie et s'adresse, dans un contexte de massification de l'université, à des étudiants qui pour la plupart ne deviendront pas chercheurs. Surtout, les objets de la discipline et les pratiques de recherche ont changé sous l'effet conjugué d'une critique de l'ethnologie muséographique, d'une remise en question des divisions du travail entre enquêteur et chercheur, du développement d'une anthropologie du proche, des critiques postcoloniales et postmodernes, ainsi que d'une interrogation renouvelée sur le statut de l'ethnographie.

1.2. Requalification de l'enquêteur en chercheur et tournants épistémologiques

En France, dans les années 1970, les enquêtes collectives pluridisciplinaires menées dans le cadre des recherches coopératives sur programme (RCP) sont investies par des chercheurs comme terrain où s'expérimentent de nouvelles façons d'enquêter collectivement en rupture progressive avec le modèle pyramidal de la collecte de données muséales pratiquée jusqu'alors par « une petite armée de travailleurs auxiliaires » (De l'Estoile, 2005 : 63). Certaines RCP sont des lieux où s'affirment une autonomie dans le travail de collecte des données et d'interprétation (Zonabend, 2018), une attention à l'histoire et la restitution du savoir ethnographique aux habitants (Laurière, 2021). À cette période charnière, les sciences sociales ont été bousculées par les écrits sur la situation coloniale (Balandier, 1951) et interrogent les rapports entre pouvoir et savoir à la suite de Michel Foucault. Les travaux, entre autres, de Gérard Althabe (2002), de Jean Copans (1975), de Paul Rabinow (1988) et d'Edward Saïd (1997) ont souligné l'importance de la prise en compte du contexte postcolonial et de l'implication du chercheur sur le terrain. De son côté, Jeanne Favret-Saada revendique une implication affective et heuristique sur le terrain et construit l'analyse ethnographique à partir de la place octroyée au chercheur dans les procès de sorcellerie en Mayenne (Favret-Saada, 1994), tout comme le fait Althabe dans les situations de procès d'une cité d'habitat social à Nantes (Althabe, 1990). Plus tard, la réception en France des travaux du courant post-moderne américain poursuit l'entreprise de déconstruction des évidences anthropologiques en ouvrant la voie à sa critique textuelle et au statut de l'ethnographe comme auteur (Clifford, 2003 ; Clifford, Marcus, 2010 ; Geertz, 1983). Ces débats sur le statut et les conditions sociohistoriques de production des connaissances des sciences sociales vont entraîner des transformations durables dans les manières de pratiquer, d'enseigner et d'apprendre le terrain en anthropologie (Chaudat et Leservoisier dans ce numéro), mais aussi en sociologie.

Du côté des laboratoires de sociologie, à la fin des années 1960, le travail de recherche est hiérarchisé, les grandes enquêtes par entretiens et questionnaire s'y prêtant davantage que l'ethnographie. Dans un entretien réalisé avec Paul Pasquali, Pialoux décrit par exemple son apprentissage « sur le tas », par le codage des questionnaires et la réalisation d'entretiens « avec un guide » « pour le compte d'untel ou untel » (Pialoux, Pasquali, Beaud, 2019 : 495). *Le métier de sociologue* (Bourdieu, Chamboredon, Passeron,

1980) est alors la référence formant théoriquement ces apprentis sociologues. Pensant l'enquête comme théorie en acte, il entre en cohérence avec un apprentissage par la transmission de travail entre un directeur de recherche, qui sous-traite l'enquête à partir d'un cahier des charges qui prend la forme de « guide » ou « manuel », et des apprentis-enquêteurs qui suivent plus ou moins les « consignes ». Cette forme d'apprentissage sur le tas est à la fois liée à une division hiérarchique du travail scientifique et à une démarche hypothético-déductive. Les stages de terrain universitaires autour d'enquêtes collectives comme nouveaux lieux d'apprentissage *in situ* vont se développer dans un contexte différent où l'ethnographie en sociologie acquiert de la légitimité et où la délégation par un enseignant-chercheur du travail d'enquête à « ses » étudiants ne va plus de soi.

En 1993, Passeron crée le SHADYC (Sociologie, histoire, anthropologie des dynamiques culturelles), auquel est adossée la revue *Enquête*. À partir de cet espace pluridisciplinaire de discussion entre sociologues, anthropologues et historiens, va émerger une épistémologie des sciences sociales historiques. Passeron s'écarte alors de l'épistémologie défendue dans *Le métier de sociologue* (*Ibid.*). Avec le *Raisonnement sociologique* (Passeron, 2006), l'attention aux contextes de production des données confère à l'enquêteur la position de chercheur acquise depuis longtemps dans l'anthropologie. L'article « La politique du terrain » de Jean-Pierre Olivier de Sardan, publié dans le numéro 1 de la revue *Enquête*, est cité dans un tiers des articles de ce numéro et fait le pont entre sociologie et anthropologie (1995). À cette période, les circulations entre anthropologie du proche et sociologie, d'enseignants-chercheurs qui publient dans les années 1990 des textes de référence en sociologie, dont certains se rapportent à l'École de Chicago, accélèrent le processus de légitimation de l'ethnographie : Olivier Schwartz avec sa postface au *Hobo, L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ?* (Schwartz, 2018) et Weber qui signe avec Beaud le *Guide de l'enquête de terrain* (1997). Tous deux ont réalisé leur thèse sous la direction d'Althabe. À la fin des années 2000, le succès de l'ouvrage de Beaud et Weber témoigne que l'enseignement de l'enquête de terrain déborde largement les institutions parisiennes où les stages ont été initialement créés. Avec « les ficelles du métier » de Howard Becker (2013), il demeure d'ailleurs l'ouvrage le plus fréquemment cité par les auteurs de ce numéro.

1.3. Rendre visible la diversité des formes d'universitarisation des enseignements de l'enquête

Jusqu'à présent sont restées dans l'ombre les expériences d'enseignement dans les départements universitaires qui accueillent les nombreux étudiants arrivés à la sociologie et l'anthropologie à la suite de la démocratisation universitaire, mais également les expérimentations de l'enseignement de l'enquête dans d'autres cursus. Dans les années 2000, un numéro de *Genèses* publie deux textes qui rendent visibles des expériences où il ne s'agit plus « d'enseigner ou d'apprendre, mais de *faire* de la sociologie », en licence à Rouen et Lille (Gadéa, Soulié, 2000 : 164) ainsi qu'à Paris 8

(Chapoulie, 2000). Celles-ci visent à s'adapter à ce nouveau public. Charles Gadéa et Charles Soulié soulignent justement que ces expériences qui s'effectuent « en marge du monde académique » se voient requalifiées par l'importance croissante accordée à l'École de Chicago depuis les années 1990 en France (*Ibid.* : 163). Cette légitimation de l'enseignement par la pratique d'enquête se poursuit aujourd'hui avec de nouvelles publications d'articles. Sans être exhaustives, nous pouvons citer à Lyon 2 le projet pédagogique « Anthropologie, science et société » en partenariat avec des institutions culturelles (Givre, Chauillac, 2020), mais aussi les stages en licence et master de sociologie (Bruneau, Thin, Venel, 2019 ; Denave, 2019), à l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines le master de sociologie (Nicourd, 2019), à Paris 8 la licence de sociologie (Davault, Leblon, 2018 ; Deboulet, Lafaye, 2018 ; Jounin, 2014) ou encore le « cycle de géographie sociale » (collectif de participant-e-s au cycle de « géographie sociale » à Saint-Denis, 2017). Ce mouvement de discussion de l'enseignement pratique de l'enquête se retrouve aussi dans des formations professionnelles, en écoles d'architecture et d'urbanisme (Boissonnade, 2003 ; Bullen *et al.*, 2020 ; Carriou, 2018), et enfin dans des établissements scolaires (Baudelot, Robert, 2019 ; Descelliers, Martin, Soucaille, 2007 ; Monjaret, Provost, 2003). On peut ajouter à cette liste les formations qui présentent leur enquête sur des blogs, ce qui leur offre une visibilité : l'Ouvroir de sciences sociales potentielles⁵ ou les stages de terrain de l'université d'Amiens⁶ ou de Rouen⁷ ainsi que la collection des carnets OLO de l'association Anthropologie pour tous⁸. Au-delà des contributions qui reviennent sur des expériences de formation à l'enquête bénéficiant déjà d'une ancienneté et d'une notoriété, à l'image des stages de terrain à Paris V (Raulin, 1999 ; Weber, 2012), nous espérons que ce numéro, en donnant à voir d'autres situations d'enseignement de (non-)transmission de l'enquête, en interrogeant leurs heurts et malheurs, les logiques des acteurs, les enthousiasmes comme les résistances, les frottements et ajustements réciproques dans des contextes toujours particuliers à la fois d'enseignement et de terrain, générera de nouveaux questionnements et l'envie de poursuivre des ethnographies de ces enseignements.

2. Écouter, éprouver, observer, en parler

2.1. De la prescription des règles de méthode à la pédagogie inductive des stages de terrain

Les contributions qui rapportent des expériences de stages de terrain dans des disciplines de sciences humaines se concentrent sur l'expérience même du stage comme moment initiatique et fondateur de l'engagement en tant qu'enquêteur. Peu est dit

⁵ En ligne, consulté le 1^{er} novembre 2021. URL : <http://ouscipo.ehess.fr/>.

⁶ En ligne, consulté le 1^{er} novembre 2021. URL : https://webtv.u-picardie.fr/watch_video.php?v=NYXUW8YR5BYB.

⁷ En ligne, consulté le 1^{er} novembre 2021. URL : <https://dysolab.hypotheses.org/category/stage-de-master-1-ethnographie>.

⁸ En ligne, consulté le 31 octobre 2021. URL : <https://www.anthropologiepourtous.com/carnets>.

des enseignements dispensés en amont, si ce n'est que les étudiants ont reçu jusqu'à essentiellement des enseignements théoriques et méthodologiques disciplinaires. Dans le cadre de la préparation au stage de terrain de l'université de Paris, Chaudat et Leservoisier proposent aux étudiants des récits de leurs propres expériences d'enquêtes comme celles d'autres chercheurs. Ces narrations sont une manière de donner à voir la co-construction de la relation ethnographique et les bricolages inhérents à l'enquête empirique (Bourguignon, Maurice, 2019). Elles reflètent aussi le tournant réflexif et narratif qui marque l'écriture ethnographique depuis les années 1990 suite aux critiques postmodernes et qui se traduit, entre autres, par une nouvelle forme d'écriture scientifique et pédagogique visible dans les bibliographies citées par les auteurs de ce numéro. Celles-ci s'appuient sur des récits d'enquêtes de jeunes chercheurs (Bensa, Fassin, 2008) ou d'enseignement de l'enquête de terrain (Jounin, 2014). Ces récits d'enquête rendent compte de savoir-faire et savoir-être contextuels qui ne peuvent servir de modèle répliquable, mais invitent les étudiants à s'aventurer à leur tour comme enquêteur. Si la tenue du journal de terrain reste enseignée comme l'outil principal de l'ethnographe solitaire et d'une réflexivité à construire, dans la pratique du temps court des stages de terrain collectif, les « débriefings » (Adell *et al.* ; Casciarri) sont des espaces de formation à une réflexivité « immédiate et dialogique » (Bruneau, Thin, Venel, 2019 : 23). Les descriptions nous renseignent sur des manières de transmettre par l'expérience de l'enquête collective, à partir des mises en récit, des prises de parole des étudiants, de la confrontation des interprétations et des conseils des enseignants et des étudiants.

Avec le déplacement de la classe au terrain, les étudiants sont ainsi invités à passer de la lecture et de l'écoute à l'épreuve du terrain et aux prises de parole sur cette épreuve. Le déplacement sur le terrain opère une rupture avec le temps et l'espace quotidiens de la salle de classe où l'enseignant détient le monopole du récit (Adell *et al.* ; Chaudat, Leservoisier ; Mondain, Goudiaby, Jacquemin) et avec la posture parfois passive de l'étudiant. Pour l'étudiant, une des principales transformations est qu'il devient acteur du processus de production de connaissance et qu'il est invité à ce titre à se positionner et se penser comme tel. Chaudat et Leservoisier, comme Thibault Courcelle, Ygal Fijalkow et Sandrine Victor, évoquent à ce propos une « pédagogie inversée » où ce sont désormais les récits croisés des étudiants sur leurs expériences de l'enquête qui deviennent le support de l'activité pédagogique. Pendant les « débriefings » ou « séminaires de recherche » (Courcelle, Fijalkow et Victor), les étudiants se risquent à faire le récit de l'inconfort et des enchantements du terrain, à mettre en lien des données. Les enseignants de l'université Jean Jaurès de Toulouse, Nicolas Adell, Laurence Charlier, Jérôme Courduriès, Laurent Gabail et Laurent Legrain, évoquent le plaisir à débriefer avec les étudiants. Les situations d'enquête inattendues brouillent les positions entre sachants et apprenants, les réactions et mises en garde des enseignants n'étant pas des prescriptions, mais d'incessants paris sur les orientations possibles à donner à l'enquête collective qui peuvent s'avérer être de mauvais conseils. Focalisant l'attention sur la possibilité d'une surprise, les enseignants toulousains procèdent à une mise entre

parenthèses des références théoriques pendant la durée du stage. Face à des étudiants bénéficiant déjà d'un socle important de références théoriques et méthodologiques sur le terrain, cette mise à l'écart temporaire et implicite a pour objectif pédagogique de laisser les étudiants « s'engouffrer dans les impasses ou de prendre les sens méthodologiquement interdits [...] » (note de bas de page 2 : p. 52 de ce numéro). Rompant avec les normes d'éditions et de la transmission de l'état de l'art, les auteurs ont également fait le choix d'écrire un article sans aucune référence bibliographique. Également sans références bibliographiques, l'article « D'une infraction heureuse aux règles de méthode » de Combessie (2001) relate un stage collectif d'une semaine au Brésil dans un contexte de réforme agraire et de luttes paysannes avec des étudiants du master PDI de l'ENS/EHESS. À un moment où le bricolage empirique n'a pas acquis sa légitimité actuelle, Combessie souligne déjà le plaisir d'enfreindre les règles de méthode qui accompagnent l'apprentissage du terrain en situation d'enquête collective didactique. Il décrit un double mouvement : *in situ*, le bonheur partagé d'avoir « enfreint toutes les règles de méthode et de déborder de connaissances nouvelles » ; puis, au moment de « la mise en forme et en ordre des connaissances », le glissement de ce sentiment dans « l'oubli des “non-dits” de toute enquête » normalisée (Combessie, 2001 : 181). Il constate que, si le groupe partage, le temps du terrain, le plaisir de l'infraction, il ne revient pas « “converti” à “une autre sociologie” et moins encore tenté de “jeter aux orties” le froc de la vocation doublement scientifique et empirique de ses convictions antérieures » (*Ibid.* : 186). Aujourd'hui, la brèche ouverte par *Le raisonnement sociologique* (Passeron, 2006) comme rupture avec les sciences expérimentales a-historiques, la légitimité acquise par l'ethnographie ainsi que la pratique *in situ* d'une réflexivité et d'une triangulation immédiate ouvrent la possibilité pour les enseignants et les étudiants de construire l'enquête de terrain collective comme un moment où les savoirs préalables sont éprouvés, reformulés et renouvelés par l'expérience (Givre, Chauliac, 2020). Cette pédagogie de l'enquête rompt avec l'enseignement magistral et conçu comme accumulation de savoirs. Le stage est un moment où les étudiants peuvent être amenés à faire le constat que les règles de méthode, les « principes » (Chaudat, Leservoisier) précédemment appris doivent être ajustés aux contextes des nouveaux terrains. Mais cette épreuve, stimulante lorsque le goût de l'enquête est partagé, peut également être déstabilisante pour les étudiants en attente de prescriptions scolaires ou n'étant pas suffisamment armés théoriquement pour engager un travail comparatif et se risquer à la mise en énigme et à l'interprétation, qui participent aussi au plaisir de l'enquête. À l'image de ce que fait Marie Chartier à propos de son enseignement de l'observation en licence (*infra*), le capital scolaire et social des étudiants mérite d'être interrogé.

2.2. Terrains troublants et affects dans l'enseignement de l'enquête

Enseignante-chercheuse invitée par le département d'anthropologie de l'université de Khartoum en 2020, Barbara Casciarri rend compte d'une journée de stage de terrain organisée après la révolution du printemps 2019. Les *fieldwork surveys*, pratiqués depuis

les années 1960, ont été inclus dans les cursus d'anthropologie des étudiants de premier et deuxième cycle à partir des années 2000. Dans le contexte du régime islamique en place depuis 1989, les enseignants évitaient d'enquêter dans les zones urbaines surveillées et sur des objets explicitement politiques. En 2020, enseignants-chercheurs et étudiants expérimentent une liberté académique et de circulation. Dans ce contexte révolutionnaire, les situations d'enquête collective deviennent propices aux infractions aux règles de méthode du fait du brouillage des hiérarchies de statut entre enseignants et étudiants, de l'importance des émotions partagées, des glissements de l'observation participante à l'observation partisane, de l'engagement et de la fabrication du commun dans lesquels est pris « l'enquêteur collectif » (Combessie, 2001). Casciarri décrit ainsi des étudiants qui s'engagent sur le terrain en endossant le rôle de guide auprès des enseignants dans l'enquête sur les comités de la résistance et les maisons des martyrs de la révolution, espaces qui leur sont familiers et dont ils sont en partie les acteurs et producteurs. Les enseignants, eux, s'effacent, adoptant une posture d'observateur lors des discussions dans les maisons des martyrs. Au risque d'un désenchantement, ils encouragent les étudiants à être attentifs à la reproduction d'« une "normativité révolutionnaire" menaçant la capacité de lire la multiplicité du réel et ses contradictions » (Casciarri : p. 83). On retrouve ici ce qui semble un objectif pédagogique commun aux divers dispositifs présentés : un savoir-faire pratique d'attention aux contextes d'énonciation et à la multiplicité des points de vue. Casciarri révèle cependant une autre ficelle du métier d'enseignant-chercheur consistant à repérer des lieux mineurs d'observation des transformations sociales non appréhendés par les étudiants. En leur suggérant de prendre place dans les files d'attente où se discute la distribution égalitaire du pain ou à engager des conversations avec les « dames du thé » occupant un espace public qui leur était interdit auparavant, les enseignants les amènent à questionner l'infra-politique. Cet apprentissage par l'enquête, orientée par des enseignants qui ne dévoilent pas nécessairement sur le moment les enjeux théoriques de leurs conseils pratiques, donne à réfléchir sur le savoir transmis aux étudiants par le travail donné, sur la manière dont les liens sont construits entre empirie et théorie, et qui les construit.

L'enquête menée sur la Shoah par balles dans les pays de l'Est par les étudiants de licence d'histoire, géographie et sociologie de l'INU Champollion d'Albi analysée par Courcelle, Fijlakow et Victor questionne la possibilité de l'apprentissage de l'enquête sur un terrain troublant au point que les étudiants très affectés adoptent une position attentiste sur le terrain. Dans les expériences pédagogiques déplaçant des étudiants à l'étranger, le collectif enquêtant est construit différemment des stages de terrain menés en France. Outre les étudiants et les enseignants-chercheurs, il comprend des tiers. Ainsi, l'association « Yahad-In Unum », dont l'objet est à la fois d'enquêter sur la Shoah par balles et de transmettre des connaissances et des enseignements sur la Shoah, met à disposition ses traducteurs, enquêteurs professionnels et historiens locaux qui interviennent en salle de classe et pendant le séjour sur place. Confrontés à des étudiants en retrait sur le terrain, les enseignants et les enquêteurs profession-

nels de l'association mènent les entretiens sous le regard des étudiants. Sans doute la composition même du collectif, avec un nombre relativement peu élevé d'étudiants au regard du nombre d'enseignants-chercheurs et d'enquêteurs professionnels, a-t-elle facilité ce bricolage pédagogique qui reste heuristique, car les étudiants s'engagent néanmoins dans l'enquête en préparant et documentant les visites des lieux de la Shoah par balles pendant le semestre qui précède le voyage, mais surtout au cours des séminaires après l'épreuve du terrain. Les discussions collectives à propos de leurs observations des pratiques savantes en train de s'effectuer, qui s'accompagnent d'une prise de notes dans leurs journaux de terrains, les amènent à réfléchir au statut de l'enquêteur, du témoin, et au rôle des tiers dans la coproduction du savoir. Cette réflexion, sans négliger la dimension affective et subjective, est d'autant plus importante que les étudiants sont invités dès le départ à réfléchir à la restitution orale de leur enquête auprès de lycéens. La discussion publique de leurs recherches les met alors en position de produire et transmettre un récit, mais aussi face à la possible contestation de leurs données et analyses par des tiers non enseignants. Le dispositif d'enquête d'Albi s'écarte ainsi du modèle habituel du stage de terrain où les étudiants enquêtent puis débriefent avec les enseignants qui sont eux-mêmes moins engagés dans la relation ethnographique. Ce choix pédagogique qui répond au contexte d'une enquête sur la Shoah ne prend sens que parce qu'une imprégnation aux théories par les lectures et un travail de documentation par les archives est en cours. La configuration pluridisciplinaire de l'équipe pédagogique ouvre ici l'horizon des manières de prendre place dans l'enquête comme étudiant et enseignant.

Dans le cas des enquêtes menées par les étudiants de Montréal au Sénégal, le dispositif d'enseignement repose sur les liens établis depuis plusieurs années par l'enseignante responsable, Nathalie Mondain de l'université d'Ottawa, avec ses collègues, Jean Alain Goudiaby de l'université Assane Seck de Ziguinchor et Mélanie Jacquemin de l'IRD, autour d'un objet de recherche : les enjeux liés à la scolarisation des enfants et des adolescents au Sénégal. Le voyage vise à accompagner l'épreuve du dépaysement, puis celle du terrain. D'une durée de trois semaines, il comprend trois étapes : d'abord à Dakar où les étudiants sont logés sur le campus et suivent des séminaires, puis à l'université de Ziguinchor, et enfin à Mlomp qui accueille un observatoire des populations de l'IRD, bénéficiant ainsi des réseaux, des infrastructures, des partenariats et de la mémoire de plusieurs expériences d'enquête antérieures. Là aussi, chaque soir, un repas pris en commun permet à chacun de revenir sur son expérience de la journée afin de faire avancer collectivement l'enquête. L'accompagnement des étudiants vise alors la mise en place d'une réflexivité relationnelle, collective et continue interrogeant autant les rapports nord-sud, les enjeux de la collaboration avec des tiers aux statuts très divers, l'épreuve de la découverte et de la familiarisation progressive à une altérité à laquelle les étudiants sont partiellement préparés. Pour ce faire, les auteurs enseignants-chercheurs insistent sur l'explicitation nécessaire de leurs positionnements épistémologiques et méthodologiques et l'apprentissage que constitue pour eux aussi

l'accompagnement d'étudiants sur des terrains et des thématiques qui leur sont pourtant familiers.

Ces expériences de stages de terrain et d'enquêtes collectives ont en commun d'accompagner un nombre relativement restreint d'étudiants, inscrits dans une formation disciplinaire de sciences sociales historiques qui valorise l'enquête de terrain dans leur curriculum et comme pratique professionnelle. Les difficultés rencontrées dans des formations de premiers cycles ou dans des formations professionnelles consacrant peu de volume horaire à l'apprentissage de l'enquête de terrain, nous invitent à penser les effets des contraintes et réformes de l'enseignement supérieur sur cet enseignement.

3. Heurs et malheurs de l'enseignement de l'enquête dans des contextes de scolarisation et de professionnalisation de l'enseignement supérieur

Les expériences d'enseignement de l'enquête qui viennent d'être présentées décrivent des situations où s'opère la transmission du goût de l'enquête. Les contributions sur les formations à l'enquête en master d'anthropologie à Toulouse ou à l'université de Paris, sans taire les difficultés de certains étudiants, montrent aussi que ces derniers se prennent au jeu du terrain et en tirent profit pour leurs enquêtes personnelles (Chaudat, Leservoisière ; Adell *et al.*). D'autres contributions insistent à l'inverse sur les malentendus, les frictions, les résistances des étudiants à s'engager dans l'enquête. Elles décrivent en outre comment les formations à l'enquête sont affectées par les réformes : massification et scolarisation des licences à l'université, développement des cursus pluridisciplinaires et mutualisation de leurs enseignements, injonction à la professionnalisation, à l'apprentissage par le faire à l'université et universitarisation de formations professionnelles en écoles. Ces transformations modifient les « ficelles du métier » d'enseignants-chercheurs par ajustements successifs.

3.1. Ruses et « ficelles du métier » à l'université

Marie Chartier décrit des travaux pratiques annualisés d'enquête par observation auprès d'une vingtaine d'étudiants en deuxième année de licence de sociologie à l'université de Perpignan. Repartant de Hughes et Becker, son cours propose un apprentissage de l'observation des situations ordinaires dans lesquelles elle invite les étudiants à jouer des rôles pour prendre place sur le terrain. Elle fait le choix de différer au second semestre la lecture de textes ainsi que la problématisation afin de ne pas « polluer le regard » des étudiants. Elle constate que, face à l'hétérogénéité des publics, cette pédagogie inverse l'ordre de classement des étudiants, la transmission d'une démarche inductive avec des étudiants habitués à travailler à partir de prescriptions et consignes s'avérant difficile. Ces derniers répondent aux exercices d'observation par un long travail d'écriture, sans parvenir à tenir compte des spécificités contextuelles du terrain et des rôles qu'il est possible d'y jouer. Ce malentendu sur l'écriture ethnographique est

renforcé par l'évaluation qui fige la description finale remise à l'enseignant et empêche le processus itératif où elle pourrait être reprise et discutée au fil des allers et retours sur le terrain ainsi que de l'introduction des lectures. Comme dans les expériences précédemment décrites, l'enseignante anime aussi un espace de parole sur les situations d'enquête éprouvées par les étudiants. « Les étudiants révélés par l'observation témoignent de la distance avec les normes scolaires, notamment ceux (de plus en plus nombreux) qui détiennent un baccalauréat technologique ou professionnel (Millet, 2003) » (p. 148) et ayant parfois des difficultés à l'écrit, mais prenant plaisir à ruser et à s'essayer à des jeux de rôle sur le terrain. Leur investissement dans le travail empirique est ici d'autant plus aisé qu'il se réalise, dans un premier temps, en l'absence de prescription de lecture. La ficelle du métier d'enseignant vise alors à les engager dans le métier d'étudiant (Coulon, 2005), pour pouvoir les accompagner ensuite à poursuivre l'enquête, y compris par la lecture.

Christine Schaut et Juliette Woitchik décrivent quant à elles les évolutions de leur enseignement du terrain à l'université de Saint-Louis à Bruxelles suite à une refonte des maquettes. L'imposition d'un calendrier plus court, passant de l'année au semestre, la fusion de deux enseignements réalisés sous forme de séminaire avec trente étudiants et la mutualisation de ces cours avec d'autres licences ont eu pour conséquence de concentrer dans un seul cours théorique de 24 heures les 120 étudiants de socio-anthropologie, sciences politiques et sciences de la communication. Cette restructuration s'accompagne d'une nouvelle répartition du travail entre une professeure chargée du cours théorique et une enseignante assistante dotée de 200 heures d'encadrement « réparties en 6 heures d'intervention dans le cours théorique, une dizaine d'heures de permanences, un suivi des deux travaux écrits intermédiaires et du rapport final, des corrections et des consultations des copies pour les étudiant-e-s » (p. 156). Pour résister à cette division pyramidale du travail d'enseignement qui désarticule théorie et empirie, recherche et enquête, les enseignantes ont continué à penser ensemble leur enseignement. Pour faire face à un tel effectif et à la diminution du temps d'enseignement, elles ont mis en place des « ruses pédagogiques », au « coup par coup », au « gré des retours des expériences passées » (p. 162). Non seulement elles ne se déplacent plus avec les étudiants sur le terrain, mais elles les contraignent à travailler par groupe de quatre afin de réduire le nombre d'enquêtes à suivre. Elles annoncent aussi « suspendre le recours à la théorie » pour se recentrer « sur les questions pédagogiques jugées essentielles » (p. 163) : l'expérience de la « sortie dans le monde », dont l'ennui, le plaisir et l'inconfort sont des modalités. De façon inattendue, ces sorties s'avèrent entravées, empêchées par la surveillance et les restrictions qui pèsent sur l'accès aux espaces publics : des vigiles interdisent aux étudiants de stationner à l'entrée d'un centre commercial, des policiers ferroviaires déchirent les carnets de notes des étudiants dans une gare. Elles décrivent alors leur inconfort à ne pouvoir anticiper ces situations qui affectent les étudiants.

À l'université de Perpignan, comme à l'université Saint-Louis de Bruxelles, le dispositif pédagogique est construit par tâtonnements, au fil des années, dans un cas pour mettre en valeur les étudiants les moins dotés scolairement, dans l'autre pour faire au mieux avec une nouvelle maquette et une restriction des possibilités de « sorties dans le monde ». S'adressant à un public hétérogène, les deux expériences rendent compte de malentendus avec des étudiants dont les apprentissages scolaires antérieurs sont bousculés, certains devant reconsidérer la crédibilité des savoirs livresques antérieurs et apprendre à légitimer les connaissances qu'ils produisent eux-mêmes à partir de l'enquête de terrain.

Selon un autre dispositif, Guillaume Garcia, Selma Bendjaballah et Jérémie Vandenbunder font l'économie du temps dédié au terrain et de son inconfort en invitant les étudiants de licence et master de sciences politiques de l'IEP de Paris et de l'université Paris II à se frotter aux archives d'enquêtes déposées sur la plateforme Bequali. Celles-ci sont mobilisées pour donner à voir les coulisses de l'enquête : le travail laborieux qui conduit à l'interprétation après bien des détours, les matériaux non publiés, mais qui pour autant ont été transcrits, analysés. Elles dévoilent les traces écrites d'un travail invisible, des écarts historiquement datés aux normes actuelles de pratiques d'enquêtes. À partir de l'examen d'archives d'enquête menée de manière protocolaire et la lecture des publications finales, les étudiants repèrent les ratés d'enquêteurs confirmés, les ajustements liés aux situations d'enquête, les écarts avec le protocole d'enquête, les infractions aux règles de méthode, mais aussi le travail interprétatif de codage, de tri, d'analyse des matériaux. Cette revisite autorise les étudiants à la critique et à prendre conscience des controverses qui émanent de l'existence d'une pluralité de normes en sciences sociales, ceci d'autant plus que les enseignants ne sont pas les auteurs de ces enquêtes. Avec les étudiants de sciences politiques férus de textes théoriques, l'objectif pédagogique est de les amener à saisir le processus de production des données empiriques soumises à interprétation. Ce déplacement de la focale du terrain aux archives de l'enquête ouvre la voie à de nouvelles pratiques pédagogiques qui permettraient d'intégrer à nos formations les enjeux que constituent les pratiques archivistiques qui ont été interrogées depuis le tournant réflexif en ethnographie. Ici, comme dans le cas des enquêtes menées sur la Shoah par balles (Courcelle, Fijalkow et Victor), la discussion des enjeux épistémologiques de la fabrique des savoirs devient le cœur de la formation en questionnant soit les traces écrites des pratiques savantes, soit l'observation *in situ* de ces pratiques.

3.2. Malentendus et bricolages dans la transposition de l'enquête en dehors des sciences sociales

L'enseignement de l'enquête se développe dans des formations professionnalisantes où il n'a pas la centralité qu'il occupe dans les formations de sociologie et d'anthropologie. Ce numéro présente trois situations de ce type : en école du travail social, où la réforme du diplôme d'État et le rapprochement avec l'université ont entraîné une refonte du

diplôme accordant une plus large place au stage de « pratique professionnelle » et au « mémoire d'initiation à la recherche » (Cardi, Rannoux, Saussey) ; en école de soins infirmiers, dont l'universitarisation a également débouché sur la création d'un diplôme d'État niveau licence en 2009 et l'élaboration de nouveau référentiel donnant une place centrale à l'analyse réflexive des situations professionnelles (Derbez, Havard, Duclos, Cozian) ; et en médecine générale, où le développement des méthodes qualitatives accompagne son autonomisation universitaire depuis les années 2000 (Czerny, Lepaux). Dans ces divers cas, les formations ne visent pas directement la professionnalisation de chercheurs, mais l'acquisition d'une réflexivité sur ses pratiques professionnelles dans le but d'un meilleur accompagnement des publics, à l'exception peut-être de la médecine générale qui vise aussi les publications académiques. Ces trois contributions décrivent des collectifs d'enseignants « hybrides » (Derbez, Havard Duclos, Cozian) constitués de formateurs professionnels et de sociologues universitaires. Elles invitent à questionner la manière dont « s'éprouvent et se négocient » les frontières entre les rôles de chacun (Givre, Chauliac, 2020 : 23), alors que la transposition de modèles éprouvés en anthropologie ou en sociologie dans ces formations professionnelles demande à chacun d'entrer dans un processus de traduction de ses positionnements épistémologiques.

Coline Cardi, Julie Rannoux et Magalie Saussey enseignent le terrain en sciences sociales aux côtés de formatrices par ailleurs assistantes sociales. Elles décrivent le contexte d'universitarisation, de transformation du concours, de mise en place de nouveaux référentiels et programmes dans lesquels, en plus du stage en milieu professionnel, prend place une formation au terrain en sciences sociales devant donner lieu à un mémoire. Celui-ci, pour des raisons d'économie de temps, est le plus souvent réalisé sur les lieux du stage professionnel. Cette situation révèle la polysémie du terme terrain et les contradictions dans lesquelles se trouvent prises étudiantes, formatrices AS et enseignantes chercheuses quant à leurs attentes du « terrain ». Pour les étudiantes, le « terrain » est d'abord celui de la pratique professionnelle auprès des usagers. Elles l'investissent comme une épreuve initiatique à la pratique du métier d'AS auprès d'une professionnelle qui transmet son métier. De leur côté, les enseignantes-chercheuses attendent que le lieu de stage soit construit comme un objet d'étude réflexif. Les AS formatrices semblent quant à elles souhaiter former de futures AS opérationnelles, qui « bossent ». Dans cette situation, les étudiantes sont prises dans des conflits de loyauté entre les enseignantes-chercheuses et leurs formatrices. Contrairement à la situation du chercheur sur le terrain, l'imprégnation a peu pour finalité la production de connaissances objectivées par l'exercice de la réflexivité, elle a plutôt pour objectif la reconnaissance par ces AS formatrices de l'acquisition d'un éthos professionnel dont la « bonne distance » aux usagers fait partie.

Estelle Czerny et Victor Lepaux partagent avec Benjamin Derbez, Benedicte Havard Duclos et Anne-Laure Cozian une même difficulté à transmettre une démarche d'enquête qualitative alors même qu'ils s'adressent à des publics scolairement et sociale-

ment contrastés. Les premiers enseignent auprès d'étudiants en thèse de médecine générale, les seconds forment des infirmières. Ces auteurs sont confrontés à la gestion des contradictions entre des demandes de transmission des outils techniques d'enquête des sociologues ou des « ficelles sans le métier » auprès d'étudiants formés à d'autres épistémologies et méthodes, et leurs propres objectifs de transmission d'« une approche de la connaissance comme produit d'une « politique du terrain » (Olivier de Sardan, 1995) jamais totalement prévisible, mobilisant la subjectivité d'un chercheur dans la rencontre avec un terrain singulier » (Derbez, Havard Duclos, Cozian). Ces contradictions les amènent à questionner les limites de la transmission de l'induction dans ces contextes. Derbez, Havard Duclos et Cozian relèvent le caractère « séduisant », mais « illusoire » de la mise en œuvre de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1995) avec des étudiants hors cursus de sciences sociales, qui peut leur laisser penser qu'il est possible de faire l'économie de lecture alors que « “le regard ethnographique” [...] est également une forme de “regard cultivé, peuplé de lectures” [...] qui l'aide à “voir” pour faire advenir du “non-vu” (Laplantine, 1998) » (p. 244). Ceci, d'autant que les normes pratiques de gestion du temps de travail auxquelles les étudiants en médecine générale ont notamment été socialisés entraînent des résistances aux lectures jugées trop chronophages. Les deux contributions soulignent aussi la difficulté des enseignants à interpréter et répondre aux attentes de prescriptions et planification de formateurs (médecin généraliste ou infirmière-cadre formatrice en IFSI) et d'étudiants formés au protocole IMRAD (Introduction, Méthodes, Résultats et Discussion) ainsi qu'à l'utilisation de logiciels d'analyse qualitative d'entretien. S'ajoute la « visée praxéologique » (Derbez, Havard Duclos, Cozian) des disciplines médicales et paramédicales qui vient renforcer les malentendus et la demande de prescription pour cadrer rationnellement le travail. La faible rétribution pour la validation des diplômes pèse aussi sur la légitimation du travail qualitatif dans le cas de la formation en soins infirmiers.

Dans ces deux expériences, la finalité de la pédagogie inductive déployée n'est pas tant de tenir compte des surprises du terrain d'enquête que d'être attentif aux décrochages des étudiants, aux ratés pédagogiques et aux malentendus avec les étudiants et au sein de l'équipe pédagogique. Le collectif d'enseignants construit l'enquête comme « objet frontière » (Star, Griesemer, 1989 cité par Derbez, Havard Duclos, Cozian), quitte à transmettre une démarche moins inductive. Ce processus de construction de l'enquête dévoile la difficulté à abolir la partition entre « ceux qui savent » et des étudiants en attente de protocole validé. Si cette division semble plus marquée dans ces formations professionnelles, elle se joue aussi dans les formations académiques de sciences sociales, notamment en premier cycle à l'exemple de ce qui a été dit plus haut au sujet de l'observation à l'université de Perpignan. Dans un contexte de scolarisation de l'université comme dans celui des IFSI, les enseignants, en reproduisant des manières routinisées d'enseigner telles le séquençage, la prescription d'exercices, leur planification et notation, peuvent s'empêcher de transmettre une démarche inductive (Derbez, Havard Duclos et Cozian).

Ces trois contributions posent aussi la question des renoncements à la qualification de l'enquêteur comme chercheur qu'implique la « sous-traitance » (Derbez, Havard Duclos, Cozian) de l'enseignement de l'enquête de terrain dans des formations où ne sont pas enseignées les sciences sociales et qui valorisent une épistémologie expérimentale. Ces enseignants-chercheurs résistent à une division du travail d'enseignement qui leur assigne une position de « petites mains » technique d'un enseignement en sciences humaines qui pourrait faire l'économie d'une transmission théorique. Elles interrogent le caractère parfois fictionnel de l'anthropologie comme éducation (Ingold, 2018) quand l'enquêteur-chercheur est immergé dans un monde où dominant une épistémè concurrente et un rapport au temps chronométré et planifié.

3.3. Prendre le temps de former à l'enquête pour transformer des pratiques professionnelles

L'expérience du séminaire décrit par Anne Bossé et Valéry Didelon, dans le cadre de formations en écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA), semble plus heureuse. À partir d'une approche pragmatique, les auteurs défendent une formation au projet qui passe par une formation à l'enquête conçue comme une « éthique de la pratique, un refus du surplomb » (p. 255). Tous deux architectes et docteurs en histoire ou géographie, ils rejettent la séparation entre « les enseignements de projets où officient les architectes praticiens et les enseignements de formation à la recherche », liée à l'universitarisation des écoles d'architecture. À rebrousse-poil de cette tendance majoritaire, ils ont mis en place une formation « au projet par la recherche » sur 18 mois. Pour transmettre le goût de l'enquête à de futurs architectes, ils leur laissent le choix du terrain, mais leur imposent de travailler sur des controverses liées aux transformations urbaines en train de se faire. Ils constatent alors que ces derniers privilégient celles qui éveillent « curiosité » ou « sentiment d'injustice ». Ici, l'entrée par les émotions est une ressource mobilisatrice en début d'enquête, même si les enseignants se confrontent ensuite à la difficulté des étudiants à enquêter au-delà de leurs affinités politiques. C'est la dimension collective de l'enquête, le temps long dont ils disposent, mais aussi la transmission d'une démarche d'enquête visant à rendre compte des dynamiques de fabrication de la ville, qui leur permettent de s'ouvrir aux points de vue contradictoires. À la différence des « débriefings du soir » des stages intensifs, ce séminaire en ENSA, parce qu'il se déroule sur une longue durée, permet une réflexion collective construite dans le temps à partir de matériaux déjà mis en forme individuellement pour être discutés collectivement après avoir été partagés sur un espace numérique commun. S'appuyant sur leurs savoir-faire graphiques – proche en cela de l'expérience décrite par Olivier Givre et Marina Chauliac (2020) –, il offre aux étudiants la réelle possibilité d'éprouver les transformations urbaines, de les documenter, mais surtout de les écrire ou d'en rendre compte graphiquement et, *in fine*, de construire un objet qui sera défendu comme projet de fin d'études et forme d'action sur le monde urbain en train de se faire.

Conclusion

Éloignées du récit d'une expérience pédagogique enchantée, les diverses contributions reviennent sur les moments de félicité comme les difficultés à transmettre l'enquête de terrain. Toutes mettent l'accent sur les prises de parole des étudiants, sur les discussions autour des malentendus heuristiques entre enquêtés et enquêteurs, entre étudiants et enseignants-chercheurs, mais aussi dans l'équipe pédagogique elle-même. En cela, les contributions se rapprochent du récit d'enquête. Mais si l'exposé des ratages heuristiques est devenu une norme dans la recherche (Guionnet, Rétif, 2015), c'est loin d'être le cas dans l'enseignement. Les expériences les plus à la périphérie du modèle central du stage de terrain en sciences sociales révèlent toutefois des ratés pédagogiques à partir desquels nous pourrions réinterroger les pratiques d'enseignement de l'enquête de terrain plus instituées. En sociologie, par exemple, si l'ethnographie est aujourd'hui reconnue, la crédibilité du chiffre et la valorisation du quantitatif restent souvent de mise. Dans un monde universitaire où étudiants comme enseignants-chercheurs manquent de temps pour mener leurs recherches, l'approche quantitative protocolisée peut aussi être valorisée parce qu'elle permet de délimiter et planifier le temps de travail étudiant et celui des enseignants, contrairement à l'immersion ethnographique qui exige un temps long et s'accompagne des incertitudes de l'induction. Dans l'ensemble des contributions, l'injonction à la réflexivité est une norme partagée, que ce soit dans les formations académiques disciplinaires ou professionnelles. Dans les cursus de sciences humaines, la formation à l'enquête *in situ* permet aux étudiants d'éprouver la relativité des règles de méthode, le travail « d'accommodation » (Courcelle, Fijlakow et Victor) de bricolage, autant que l'exigence de rigueur qui accompagne la production des données. Parce que cet apprentissage se déroule dans une situation pédagogique marquée par des rapports dissymétriques, plusieurs contributions montrent qu'il nécessite l'instauration de nouvelles formes de relations, plus horizontales, qui autorisent les étudiants à la critique, au renversement du cadre scolaire, même de manière momentanée pendant le temps court d'un stage ou lorsque ce sont les matériaux d'autres chercheurs qui sont discutés à froid. L'invitation de Casciarri à se saisir du contexte des luttes sociales pour repenser un enseignement de l'enquête rendant possible l'émancipation des étudiants va dans ce sens.

Reste que la réflexivité en sciences humaines est principalement construite dans la durée à partir des écrits comme traces, après des temps d'immersion, de documentation, de production et de classement de ses propres matériaux, d'interprétation, de triangulation, d'écriture et de réécriture, de restitution, autant de moments nécessaires à la réflexivité qui ne peut être que réflexe et immédiate. Mener l'enquête exige de s'arracher au présent, d'entretenir un rapport au temps pouvant donner sens à l'ethnographie comme support au long exercice réflexif (Blondet, Lantin Mallet, 2017). À ce sujet, d'ailleurs, les enseignants de l'université de Toulouse regrettent de ne pouvoir accompagner les étudiants au-delà de la semaine collective de terrain. Conscients de

l'importance du maintien d'un échange sur le plus long terme, ils envisagent la mise en place prochaine d'ateliers d'écriture en petits groupes.

Construire une recherche sur nos enseignements de l'enquête en sciences sociales participe à la construction de notre liberté académique dans un contexte de réforme de l'enseignement et de la recherche, où les discours institutionnels nous rappelant nos nouvelles missions d'insertion professionnelle nous incitent à expérimenter l'apprentissage par le faire, la réflexivité comme retour d'expérience tout en détricotant les liens entre recherche et enseignement. Fragilisés par un *new management public* décontextuel qui gagne du terrain (Olivier de Sardan, 2021), par la rareté des postes en sciences sociales alors que les effectifs étudiants continuent à augmenter, par la mise en concurrence des disciplines et formations entre elles, le souci de promouvoir nos enseignements et nos disciplines peut entraver notre réflexion critique sur nos pédagogies. Comme le constataient déjà Amiott-Suchet *et al.* (2016) à propos des enquêtes collectives, l'analyse de la construction des collectifs de travail est également parfois douloureuse et rencontre certaines limites en fonction de la position professionnelle, des statuts des auteurs, de l'absence aussi de déprise quand les auteurs sont encore impliqués dans le collectif qu'ils continuent de fabriquer en écrivant l'article. S'engager dans une analyse réflexive et critique de son enseignement, c'est aussi prendre le risque de mettre en question son autorité d'enseignant. Aussi, nous remercions chacun des auteurs d'avoir accepté de se prêter aux jeux de l'explicitation de son positionnement épistémologique, institutionnel, universitaire et, ce faisant, de s'être exposé à montrer les limites autant que la richesse pédagogique, pour les étudiants comme pour les enseignants, à poursuivre ce type d'expériences. Elles ont en commun de mettre l'étudiant dans une position d'apprenti, mais elles sont également des situations d'apprentissage pour les enseignants qui bricolent eux aussi leur pédagogie en fonction des contextes de terrain et d'enseignement, d'une manière inductive, impossible à routiniser ou à répliquer. Le contexte récent de journées d'études et de publications sur ce sujet, auquel participe ce numéro double, témoigne de l'intérêt à constituer ces situations d'enseignement en objet de recherche et à poursuivre les discussions.

Bibliographie

- ADELL-GOMBERT N. (2011), *Anthropologie des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- ALTHABE G. (1990), « Ethnologie du contemporain et enquête de terrain », *Terrain*, n° 14, p. 126-131.
- ALTHABE G. (2002 [1969]), *Oppression et libération dans l'imaginaire*, Paris, La Découverte.
- AMIOTTE-SUCHET L., LAFERTÉ G., LAURIÈRE C., RENAHY N. (2016), « Enquêtes collectives : histoires et pratiques contemporaines », *ethnographiques.org*. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://www.ethnographiques.org/2016/Amiott-Suchet-Laferte-Lauriere-Renahy>.

- BAGAYOGO S. (1977), « Un Africain aux champs : leçons d'un stage. Jouy-le-Moutier, Val d'Oise, mars et mai 1975 », *Cahiers d'Études africaines*, n° 17, vol. 66, p. 365-368.
- BALANDIER G. (1951), « La situation coloniale : approche théorique », *Les cahiers internationaux de sociologie*, vol. 11, p. 44-79.
- BAUDELOT C., ROBERT C. (2019), « L'enquête, mère de toutes les batailles ! », in P. BOURSIER, W. PELLETIER, FONDATION COPERNIC (dir.), *Manuel indocile de sciences sociales : pour des savoirs résistants*, Paris, La Découverte, p. 1015-1022.
- BEAUD S., WEBER F. (1997), *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte (« Guides Repères »).
- BECKER H. (2013 [2002]), *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- BENSA A., FASSIN D. (dir.) (2008), *Les politiques de l'enquête : épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte (« Recherches »).
- BLONDET M., LANTIN MALLET M. (2017), *Anthropologies réflexives : modes de connaissance et formes d'expérience*, Lyon, Presses universitaires de Lyon (« Nouvelles écritures de l'anthropologie »).
- BOISSONADE J. (2003), « Chercher, concevoir, enseigner ; la traduction comme engagement », *Lieux communs, les cahiers du LAUA*, n° 7, p. 69-82.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C. (1980 [1968]), *Le métier de sociologue*, 3, Paris, Mouton.
- BOURGUIGNON A., MAURICE J. (2019), « Enseigner la sociologie hors les livres », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 14. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/socio-logos/4258>.
- BROMBERGER C., BENOIST J. (1986), « Enseignement de l'ethnologie à l'Université de Provence (Aix-Marseille) », *Journal des anthropologues*, n° 23, vol. 1, p. 71-78.
- BRUNEAU I., THIN D., VENEL N. (2019), « Une autre pédagogie de l'enquête qualitative », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 14. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/socio-logos/4320>.
- BULLEN C., MÉTAIS J., MONNET N., NOÛS C. (2020), « L'expérience ethnographique », *Terrains/Théories*, n° 12. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/teth/2917>.
- CARRIOU C. (2018), « L'expérience des "commandes financées" au sein du master d'urbanisme de l'université », *Cahiers Ramau*, n° 9, vol. 9, p. 74-85.
- CHAPOULIE J. M. (2000), « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985) », *Genèses*, vol. 39, p. 138-154.
- CLIFFORD J. (2003), « De l'autorité en ethnographie. Le récit anthropologique comme texte littéraire », in D. CEFALI, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, p. 262-294.

- CLIFFORD J., MARCUS G.E. (2010), *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- COLLECTIF DE PARTICIPANT·E·S AU CYCLE DE « GÉOGRAPHIE SOCIALE » À SAINT-DENIS (2017), « L'expérimentation d'une formation conjointe d'enseignement université institutionnelle – université populaire : la "géographie sociale" à Saint-Denis », *Carnets de géographes*, n° 10. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/cdg/1139>.
- COMBESSIE J.-C. (2001), « D'une infraction heureuse aux règles de méthode », *Cahiers du Brésil contemporain*, n° 43-44, p. 181-198.
- COPANS J. (1975), *Anthropologie et impérialisme*, Paris, François Maspéro.
- COPANS J., ADELL-GOMBERT N. (2019), *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Malakoff, Armand Colin.
- 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, vol. 1, p. 47-58.
- COULON A. (2005 [2004]), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica Anthropos.
- DAVAULT C. (2022), « Enquête sur "la relation emploi-formation" dans la maintenance nucléaire », in S. BRETESCHÉ, B. GEFFROY, B. JOURNÉ, S. TILLEMENT, *Enquêter dans le nucléaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 151-165.
- DAVAULT C., LEBLON A. (2018), « Pédagogie du terrain », *La boîte à outils, L'Anthropologie pour Tous*, n° 5, p. 20-29.
- DAVAULT C., LEBLON A. (2021), « Transmettre, expérimenter, éprouver l'enquête de terrain », *Journal des anthropologues*, vol. 1, n° 164-165, p. 249-253.
- DE L'ESTOILE B. (2005), « Une armée de travailleurs auxiliaires : la division du travail et ses enjeux dans l'ethnologie française des années 1930 », *Cahiers du Centre de recherches historiques*, n° 36. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/ccrh/3037>.
- DEBOULET A., LAFAYE C. (2018), « Une pédagogie impliquée. Les défis d'une coopération citoyenne sur les enjeux urbains », *Sociologies pratiques*, vol. 2, n° 37, p. 71-79.
- DENAVE S. (2019), « Former les étudiants aux sciences sociales par la mise en œuvre d'enquêtes empiriques », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 14. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/socio-logos/4378>.
- DESCELLIERS J., MARTIN F., SOUCAILLE A. (2007), « Un ethnologue dans la classe », *Ethnologie française*, n° 37, vol. 4, p. 681-688.
- FAVRET-SAADA J. (1994 [1977]), *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard (« Folio Essais »).

- GARDIN J., MORELLE M., RIPOLL F. (2017), « Pour une réflexion collective sur l'enseignement de la géographie à l'université. Introduction », *Carnets de géographes*, n° 10. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1119>.
- GADÉA C., SOULIÉ C. (2000), « Réflexion sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000) », *Genèses*, vol. 39, p. 155-171.
- GEERTZ C. (1983), *Bali interprétation d'une culture*, Paris, Gallimard.
- GÉRAUD M.-O., LESERVOISIER O., POTTIER R. (2016 [1998]), *Les notions clés de l'ethnologie : analyses et textes*, Paris, Armand Colin.
- GIVRE O., CHAULIAC M. (2020), « Transmettre l'anthropologie à travers l'enquête collective et partenariale », *Terrains/Théories*, n° 12. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/teth/2972>.
- GLASER B.G., STRAUSS A.L. (1995), « La production de la théorie à partir des données », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n° 1, p. 183-195.
- GUIONNET C., RÉTIF S. (2015), *Exploiter les difficultés méthodologiques : une ressource pour l'analyse en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- INGOLD T. (2018), *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- JOUNIN N. (2014), *Voyage de classes : des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.
- LAFFERTÉ G. (2016), « Retours d'expériences. Playdoyer pour l'ethnographie collective », *ethnographiques.org*, n° 32. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://www.ethnographiques.org/2016/Laferte>.
- LAPLANTINE F. (1998), *La description ethnographique*, Paris, Nathan.
- LAURIÈRE C. (2016), « Hommage à Daniel Fabre. La RCP 323 : une aventure collective en pays de Sault. Entretien avec Dominique Blanc, Agnès Fine, Jean Guilaine et Claudine Vassas », *ethnographiques.org*. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://www.ethnographiques.org/Hommage-a-Daniel-Fabre-La-RCP-323>.
- LESERVOISIER O. (dir.) (2005), *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales : retour réflexif sur la situation d'enquête*, Paris, Karthala.
- LESERVOISIER O., VIDAL L. (2007), *L'anthropologie face à ses objets. Nouveaux contextes ethnographiques*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- MONJARET A., PROVOST G. (2003), *Apprentis ethnologues... quand les élèves enquêtent – Collège, lycée général et technologique, lycée professionnel*, Créteil, Canopée-CRDP de Créteil.
- NICOURD S. (2019), « L'enquête collective de recherche comme démarche pédagogique », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 14. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/socio-logos/4418>.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1995), « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, p. 71-109.

- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (2021), *La revanche des contextes : des mésaventures de l'ingénierie sociale, en Afrique et au-delà*, Paris, Karthala.
- PASSERON J.-C. (2006 [1995]), *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel.
- PIALOUX M., PASQUALI P., BEAUD S. (2019), *Le temps d'écouter : enquêtes sur les métamorphoses de la classe ouvrière*, Paris, Raisons d'agir.
- RABINOW P. (1988 [1977]), *Un Ethnologue au Maroc : réflexions sur une enquête de terrain*, Paris, Hachette.
- RAULIN A. (dir.) (1999), *Quand Besançon se donne à lire : essais en anthropologie urbaine*, Paris, L'Harmattan.
- SAÏD E.W. (1997), *L'orientalisme : l'orient créé par l'occident*, Paris, Seuil.
- SANDERS A. (2019), « Framing Rural France as an African studies laboratory: The Formation à la recherche en Afrique noire (FRAN), 1969-1983 », *Histoire de la recherche contemporaine. La revue du Comité pour l'histoire du CNRS*, vol. VIII, n° 2, p. 133-146.
- SCHWARTZ O. (2018), « L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? », in N. ANDERSON, *Le Hobo, Sociologie du sans-abri*, France, Armand Colin, p. 335-384.
- STAR S.L., GRIESEMER J.R. (1989), « Institutional Ecology, "Translations" and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 », *Social Studies of Science*, vol. 3, n° 19, p. 387-420.
- TRALONGO S., COURT M., KAKPO S. (2019), « Introduction. Dire plutôt que laisser dire. Analyser en sociologue ses pratiques d'enseignement », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 14. En ligne, consulté le 21 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/socio-logos/4144>.
- WEBER F. (1987), « Une pédagogie collective de l'enquête de terrain », *Études rurales*, vol. 1, n° 107, p. 243-249.
- WEBER F. (2012), « De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive », *Genèses*, vol. 4, n° 89, p. 44-60.
- ZONABEND F. (2018), « Des femmes, des terrains, des archives. Un retour réflexif sur les pratiques ethnographiques en anthropologie du proche », in G. LAFERTÉ, P. PASQUALI, N. RENAHY, *Le laboratoire des sciences sociales, histoires d'enquêtes et revisites*, Paris, Raisons d'agir, (« Cours et travaux »).